

NEVŞEHİR  
HACI BEKTAŞ VELİ  
ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY  
JOURNAL OF ISS

SOSYAL  
BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DERGİSİ

E-ISSN: 2148-4651



# NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ

## NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY JOURNAL OF ISS

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi yılda dört kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergi olup, Ulakbim TR Dizin, Index Copernicus, SOBIAD, Türk Eğitim İndeksi, Acarindex, Ajindex, ZDB, Citefactor, Europub, International Institute of Organized Research (I2OR), Journal Factor, Open Academic Journals Index (OAJI), Researchbib ve ScienceGate veri tabanlarında indekslenmektedir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of Social Sciences Institute is an international peer-reviewed journal published quarterly. It is indexed in databases such as ULAKBİM TR Index, Index Copernicus, SOBIAD, Turkish Education Index, Acarindex, Ajindex, ZDB, Citefactor, Europub, International Institute of Organized Research (I2OR), Journal Factor, Open Academic Journals Index (OAJI), Researchbib, and ScienceGate.



Aralık 2024

December 2024

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ  
ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ**

e-ISSN: 2149-3871

**Amaç ve Kapsam:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi'nin amacı, sosyal bilim alanlarında ve disiplinlerarası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, global bir bakış açısıyla özgür bilimsel düşünce gücünü desteklemek, meslek kuruluşları ve bireylerin ulusal ve uluslararası gelişimlerine yardımcı olmak, alanındaki gelişmeleri takip etmek ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce akademik kaynak oluşturmaktır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi Arkeoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji, Coğrafya, Edebiyat, Dil, Eğitim Bilimleri, İşletme, Girişimcilik, Örgütsel Davranış, İktisat, Turizm, İstatistik, Hukuk, Siyaset Bilimi, Kamu Yönetimi, Uluslararası İlişkiler, İletişim, Tarih, Sanat Tarihi, Güzel Sanatlar ve Spor Yönetimi gibi sosyal bilim alanlarındaki bilimsel çalışmaların yanı sıra disiplinlerarası çalışmalara da yer veren uluslararası hakemli bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe, İngilizce ve Almancadır.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, uluslararası hakemli dergi statüsünde yılda dört kez yayımlanmaktadır.

**Telif Hakkı:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, dergi içeriğine anında açık erişim sağlamaktadır. Açık erişim, disiplinler arası gelişimi pekiştiren ve farklı disiplinler arasında işbirliğini teşvik eden bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, tüm içerik okurlara veya okurların dahil olduğu kurumlara ücretsiz olarak sunulur. Dergi, yayımladığı içerikle bilimin Açık Erişim Politikasıyla desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi'nde yayımlanan içerik yazardan izin almaksızın erişilebilir, okunabilir, kaydedilebilir, kopyalanabilir, taranabilir, tam metne bağlantı verilebilir, dizinlenebilir, yazılıma veri olarak aktarılabilir ve her türlü yasal amaç için kullanılabilir.

**Yazışma ve Abonelik Adresi**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü, Nevşehir, TÜRKİYE  
Tel: +90 384 228 10 00 Faks: +90 384 228 10 39  
e-posta: sbdergi@nevsehir.edu.tr

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ  
UNIVERSITY JOURNAL OF ISS**

e-ISSN: 2149-3871

**Aim and Scope:** The aim of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is to contribute in the fields of social science and multidisciplinary studies with high standards of academics, to support the power of free scientific thought on a global perspective, to assist the development of professional organizations and individuals in national and international scales, to follow developments in the fields of social science and to create Turkish and English academic source for the fields.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international double blind peer-reviewed journal that covers multidisciplinary studies in addition to the fields of social sciences such as Archaeology, Anthropology, Psychology, Philosophical, Sociology, Geography, Literature, Linguistics, Educational Sciences, Business Management, Organizational Behavior, Economics, Entrepreneurship, Tourism Management, Statistics, Law, Political Science, Public Administration, International Affairs, Communication Sciences, General History, History of Art, Fine Arts, Sport Management and multidisciplinary studies. The languages of the Journal are Turkish, English and German.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS is an international peer-reviewed journal published quarterly a year.

**Copyright:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli University SBE Journal provides instant open access to the journal content. Open access is an approach that reinforces interdisciplinary development and encourages collaboration between different disciplines. In this context, all content is offered free of charge to readers or to the institutions to which the readers belong. The journal aims to contribute to the support and development of science through its Open Access Policy and the content it publishes. The content published in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University SBE Journal can be accessed, read, saved, copied, scanned, linked to the full text, indexed, transferred to the software as data, and used for any legal purpose without permission from the author.

**Correspondence and Subscription Address**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences, Nevşehir, TURKEY  
Tel: +90 384 228 10 00 Fax: +90 384 228 10 39  
e-mail: sbdergi@nevsehir.edu.tr

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ  
ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ**

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ  
UNIVERSITY  
JOURNAL OF ISS**

**SAHİBİ (OWNER)**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi adına  
(on behalf of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University)

**Prof. Dr. Semih AKTEKİN**

(Rektör/Rector)

**EDİTÖR KURULU (EDITORIAL BOARD)**

**Baş Editör (Editor-in-Chief)**

Öğr. Gör. Dr. Züleyha GÖKÇE IŞIKHAN

**Editörler (Editors)**

Öğr. Gör. Mustafa Cihan YARALI

Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK

**Dil Editörleri (Language Editors)**

Öğr. Gör. Uğur ÜNALIR (English Language Editor)

Dr. Emine TAŞ (Turkish Language Editor)

**Mizanpaj Editörleri (Layout Editors)**

Öğr. Gör. Mustafa Cihan YARALI

Arş. Gör. Oktay KANCA

**Kapak Tasarımı**

Öğr. Gör. Sinan GÜMÜŞ

## **ALAN EDİTÖRLERİ (FIELD EDITORS)**

**Türk Dili ve Edebiyatı**  
Doç. Dr. Murat GÜR

**Tarih**  
Arş. Gör. Dr. Fadime ÜNLÜ EFE

**Arkeoloji**  
Doç. Dr. Fevziye EKER

**Sosyoloji**  
Doç. Dr. Çağdaş Ümit YAZGAN

**Psikoloji**  
Dr. Öğr. Üyesi Bilal AFŞİN  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu SOY TELLİ

**Kamu Yönetimi**  
Doç. Dr. Sercan YAVAN  
Öğr. Gör. Dr. Yasin Can GÖNÜLTAŞ  
Arş. Gör. Dr. Sezen RAVANOĞLU YILMAZ

### **İktisat**

Doç. Dr. Ebru TOPCU  
Dr. Öğr. Üyesi Selin ZENGİN TAŞDEMİR

### **İşletme**

Doç. Dr. Abdullah KILIÇARSLAN  
Doç. Dr. Eda KÖSE  
Öğr. Gör. Dr. Gönül GÜL EKŞİ

### **Turizm**

Doç. Dr. Günay EROL

### **Güzel Sanatlar**

Prof. Dr. Emin Erdem KAYA  
Öğr. Gör. Dr. Emine Banu BURKUT

### **Eğitim Bilimleri**

Doç. Dr. Murat AYGÜN  
Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK  
Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR

### **Filoloji**

Öğr. Gör. Uğur ÜNALIR

### **Temel İslam Bilimleri**

Dr. Öğr. Üyesi Emrah UÇAR

## YAYIN KURULU (EDITORIAL BOARD)

Unvan- Ad- Soyad (Title- Name-Surname)	Kurum (Institution)
Prof. Dr. Emin Erdem KAYA	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah CENGİZ	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah KILIÇARSLAN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal ÜSTÜN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Burçe AKCAN	Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Çağdaş Ümit YAZGAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru TOPCU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Eda KÖSE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fevziye EKER	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Günay EROL	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Murat AYGÜN	Erzurum Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Murat GÜR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Ülhak ÇİMEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Recep TEK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Sercan YAVAN	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe İSPIRLİ TURAN	Samsun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilal AFŞİN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu SOY TELLİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emel UZUNER	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah UÇAR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül URHAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Pelin CALPBİNİCİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selin Zengin TAŞDEMİR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuncer FİDAN	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semra KÖSE	İstanbul Aydın Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Emine Banu BURKUT	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Gönül Gül EKŞİ	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Veysel BABAHAANOĞLU	Düzce Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Yasin Can GÖNÜLTAŞ	Kırıkkale Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Züleyha GÖKÇE İŞIKHAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Fadime ÜNLÜ EFE	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. İlkin ESEN YILDIRIM	Pamukkale Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Sezen RAVANOĞLU YILMAZ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Gülay ÖZKAN	Nottingham Trent University



## DANIŞMA KURULU (ADVISORY BOARD)

Unvan- Ad- Soyad (Title- Name-Surname)	Kurum (Institution)
Prof. Dr. Abdullah OKUMUŐ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ŐEKERKAYA	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayőegöl Asuman AKDOĞAN	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Enver AYDOĞAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan YAYLI	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hocine HASSANI	University of Chlef (Cezayir)
Prof. Dr. Jörg MATTHES	University of Vienna (Avusturya)
Prof. Dr. Jülide YILDIRIM ÖCAL	TED Üniversitesi
Prof. Dr. Korhan KARACAOĞLU	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Mithat ÜNER	Atılım Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BAŞ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Metehan TOLON	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Metin Kamil ERCAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ATAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Musa PINAR	Valparaiso University (Amerika)
Prof. Dr. Oana-ramona LOBONT	Universitatea de Vest din Timiőoara (Romanya)
Prof. Dr. Ulun AKTURAN	Galatasaray University
Doç. Dr. Aytekin ZEYNALOVA	Baku State University (Azerbaycan)
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Murteza HASANOĞLU	Devlet İdarecilik Akademisi (Azerbaycan)

---

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ SBE DERGİSİ****2024 YILI- ARALIK SAYISI (CİLT: 14 SAYI: 4)****Web:** <http://dergipark.org.tr/nevsosbilen> **E-Mail:** [sbedergi@nevsehir.edu.tr](mailto:sbedergi@nevsehir.edu.tr)**BU SAYININ HAKEM LİSTESİ (REVIEWER LIST)**

---

<b>Unvan- Ad- Soyad (Title- Name-Surname)</b>	<b>Kurum (Institution)</b>
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Atila KARAHAN	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR	Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin ZENGİN	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru İÇİGEN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Enver BOZDEMİR	Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih ERTUGAY	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Kurtuluş BOZKURT	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Mert TOPCU	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Naim UZUN	Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Neriman ARAL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa YALÇIN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Rahmi YAMAK	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Şakir SAKARYA	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife TALİ	Ordu Üniversitesi
Prof. Dr. Tunç DEMİRBİLEK	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel KARADAŞ	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan SÖYLEMEZ	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet TOKMAK	T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Ahmet Turan TÜRK	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Ali ÇAKIRBAŞ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı SAĞIROĞLU ARSLAN	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül İŞCANOĞLU ÇEKİÇ	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Behlül SEVİM	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent HAZNEDAR	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Cengiz KESİK	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek DÜLGER ALTINER	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek Zeren ÖZER	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Doğan ÇOLAK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Sibel GÜRSES SÖĞÜT	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün KARA	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Ergün YURTBAKAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Esmâ Esgin GÜNDER	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mutlu ÖZBİLEN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem YILDIZ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Haşim ERDOĞAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. İlkgül KAYA	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal ELCİYAR	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Korhan MAVNACIOĞLU	İstanbul Medipol Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat CESUR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut BARAKAZI	Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Sami BAYRAKTAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Melike CÖMERT	İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Meral Taner DERMAN  
Doç. Dr. Murat ZENGİN  
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN  
Doç. Dr. Mustafa Emre CİVELEK  
Doç. Dr. Mustafa SALEP  
Doç. Dr. Murşit İŞİK  
Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Sahure YARIŞ  
Doç. Dr. Serpil YORGANCI  
Doç. Dr. Sevim SEVGİ  
Doç. Dr. Ufuk ÇETİN  
Doç. Dr. Volkan DURAN  
Doç. Dr. Yaşar BARUT  
Doç. Dr. Yusuf ACIOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI  
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur ÖKTEM ÖZGÜR  
Dr. Öğr. Üyesi Bilgin YAZLIK  
Dr. Öğr. Üyesi Bülent YILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN  
Dr. Öğr. Üyesi Caner KASAP  
Dr. Öğr. Üyesi Dilara Berrak TARHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Elçin Yüksel AKGÜN  
Dr. Öğr. Üyesi Güliz KAYMAKÇI  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KAZAK  
Dr. Öğr. Üyesi Kaan KOÇALI  
Dr. Öğr. Üyesi Kazım BAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Kemal TEMEL  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet TUNAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa EROL  
Dr. Öğr. Üyesi Nagehan KESKİN  
Dr. Öğr. Üyesi Perihan KENDİRCİ  
Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ÖZTÜRK  
Dr. Öğr. Üyesi Sibel YILDIZ KISACIK  
Dr. Öğr. Üyesi Türkan Banu GÜLER  
Öğr. Gör. Dr. Betül TONBULOĞLU  
Öğr. Gör. Dr. Üzeyir FİDAN  
Arş. Gör. Dr. Ahmet TOGAY  
Arş. Gör. Dr. Burcu Şimşek YAĞLI  
Arş. Gör. Dr. Fedai KABADAYI  
Dr. Sinem ONAT

Bursa Uludağ Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Antalya Bilim Üniversitesi  
Kayseri Üniversitesi  
Süleyman Demirel Üniversitesi  
Sinop Üniversitesi  
Dicle Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Erciyes Üniversitesi  
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi  
İğdır Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Düzce Üniversitesi  
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Ankara Medipol Üniversitesi  
Anadolu Üniversitesi  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
İstanbul Gelişim Üniversitesi  
Munzur Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
İstanbul Aydın Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi  
Ankara Üniversitesi  
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Ankara Üniversitesi  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Çukurova Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Beykent Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER (CONTENT)

Sayfa/Pages:

Başlık/Title

1753-1778  
Araştırma  
Research

ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM ARASINDAKİ İLİŞKİLERE  
YÖNELİK ÖZEL BİR KURUMDA ARAŞTIRMA  
A RESEARCH ON THE RELATIONSHIPS BETWEEN ORGANIZATIONAL TRUST  
AND ORGANIZATIONAL COMMUNICATION IN A PRIVATE INSTITUTION

Ayşe Nur YÜCEDAĞ & Aylın AKYOL

1779-1793  
Araştırma  
Research

ALGILANAN PSİKOLOJİK GÜVENLİĞİN ÇALIŞAN SESLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ  
ETKİSİ: BANKA ÇALIŞANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
THE EFFECT OF PERCEIVED PSYCHOLOGICAL SAFETY ON EMPLOYEE  
VOICE: A STUDY ON BANK EMPLOYEES

Halid TUNÇ & Abdullah YILMAZ

1794-1810  
Derleme  
Review

İŞYERİNDE SOSYAL HİZMET BAĞLAMINDA YAŞ DOSTU İŞVEREN  
AGE-FRIENDLY EMPLOYER IN THE CONTEXT OF OCCUPATIONAL SOCIAL  
WORK

Enes ATAY & Burak KÜSMEZ & Abdurrahman Sefa ULU

1811-1826  
Araştırma  
Research

BİST 100 ENDEKSİNDE İŞLEM GÖREN İŞLETMELERİN "SATIŞ AMAÇLI ELDE  
TUTULAN DURAN VARLIK GRUBU" KULLANIMLARININ FİNANSAL  
TABLOLARA ETKİSİ  
THE EFFECT OF THE USE OF "NON-CURRENT ASSETS HELD FOR SALE  
PURPOSE" BY COMPANIES TRADED IN BIST 100 INDEX ON THE FINANCIAL  
STATEMENTS

Saadet TULUM

1827-1842  
Araştırma  
Research

AKSA TUFANI OPERASYONU'NUN TÜRKİYE'NİN İSRAİL İLE OLAN DIŞ  
TİCARETİNE ETKİSİ  
THE EFFECT OF OPERATION AKSA FLOOD ON TURKEY'S FOREIGN TRADE  
WITH ISRAEL

Kemal KAMACI & Mehmet BAŞKAYA & Galip Afşın RAVANOĞLU

1843-1858  
Araştırma  
Research

THE INTERNATIONAL REMITTANCES AND FINANCIAL DEVELOPMENT  
NEXUS IN CIVETS COUNTRIES: EVIDENCE FROM A PANEL QUANTILE  
REGRESSION APPROACH  
CIVETS ÜLKELERİNDE ULUSLARARASI İŞÇİ DÖVİZ GELİRLERİ VE FİNANSAL  
GELİŞME İLİŞKİSİ: PANEL KANTİL REGRESYON YAKLAŞIMINDAN KANITLAR

Orhan CENGİZ & Ömer DEMİR & Şahin NAS

1859-1879  
Araştırma  
Research

SAĞLIKTA SOSYAL PAZARLAMANNIN GÜCÜ: 21. YÜZYILIN BİLİMSEL  
ARAŞTIRMALARINA BİBLİYOMETRİK BİR BAKIŞ  
THE POWER OF SOCIAL MARKETING IN HEALTH: A BIBLIOMETRIC  
PERSPECTIVE ON 21ST CENTURY SCIENTIFIC RESEARCH

Erol GENCER

1880-1900  
Araştırma  
Research

FARKLI PEYNİR KOMBİNASYONLARININ SAN SEBASTİAN CHEESECAKE'İN  
DUYUSAL ÖZELLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DUYUSAL ANALİZ  
ÇALIŞMASI

THE EFFECT OF DIFFERENT CHEESE COMBINATIONS ON THE SENSORY  
CHARACTERISTICS OF SAN SEBASTIAN CHEESECAKE: A SENSORY ANALYSIS  
STUDY

**Cevat ERCİK**

1901-1923  
Araştırma  
Research

İŞLETMELER İÇİN MAKİNE ÖĞRENİMİ HİZMET STRATEJİSİNE GENEL BAKIŞ  
OVERVIEW OF MACHINE LEARNING SERVICE STRATEGY FOR BUSINESS

**Hasan Tahsin AYTEKİN**

1924-1933  
Araştırma  
Research

KAMU POLİTİKALARINA DAVRANIŞSAL YAKLAŞIMIN ÖNEMİ  
IMPORTANCE OF BEHAVIORAL APPROACH TO PUBLIC POLICY

**Yahya Kemal TEBER & Bülent ALTAY**

1934-1954  
Araştırma  
Research

SOSYOEKONOMİK PERFORMANSIN ANALİZİ: TÜRKİYE DÜZEY 2 BÖLGESİ  
ANALYSIS OF SOCIOECONOMIC PERFORMANCE: TÜRKİYE LEVEL 2 REGION

**Zekiye ÖRTLEK**

1955-1969  
Araştırma  
Research

AVRUPA'DA AŞIRI SAĞIN YÜKSELİŞİ VE GÖÇMEN KARŞITLIĞI: İDEOLOJİK  
TEMELLER VE POLİTİK PRATİKLER ÜZERİNE BİR TARTIŞMA

THE RISE OF THE FAR-RIGHT IN EUROPE AND ANTI-IMMIGRANT: A  
DISCUSSION ON IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND POLITICAL PRACTICES

**Ömer TAYLAN & Hamza Bahadır ESER**

1970-1978  
Araştırma  
Research

İBN RÜŞD'ÜN DE ANİMA TELHİSİNİN GİRİŞİNDE NEFS İLMİNİ DOĞA  
İLİMLERİYLE İLİŞKİLENDİRMESİ

AVERROES ON THE RELATIONSHIP OF THE SCIENCE OF THE SOUL WITH  
THE NATURAL SCIENCES IN HIS SHORT COMMENTARY ON DE ANIMA

**Abdussamet ÖZKAN**

1979-1997  
Araştırma  
Research

AGRICULTURE-ORIENTED SERVICES OF LOCAL GOVERNMENTS IN TÜRKİYE  
TÜRKİYE'DE YEREL YÖNETİMLERİN TARIM ODAKLI HİZMETLERİ

**Vahit BÖLÜKBAŞ**

1998-2019  
Araştırma  
Research

HATIRLA(T)MANIN BİR ARACI OLARAK ŞİDDET: HAFIZA 15 TEMMUZ  
MÜZESİNDE ŞİDDETİN GÖSTERGESEL KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME  
VIOLENCE AS A TOOL OF REMEMBRANCEING: AN ANALYSIS ON THE SEMIOTIC  
USE OF VIOLENCE IN THE MEMORY OF JULY 15 MUSEUM

**Rabia ZAMUR TUNCER**

2020-2036  
Araştırma  
Research

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' LOVE-BOMBING AND GHOSTING EXPERIENCES AND THEIR SELF-EFFICACY LEVELS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS  
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LOVE-BOMBING VE GHOSTING DENEYİMLERİ İLE ROMANTİK İLİŞKİLERDE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Nesrin DUMAN & Sanam NAZARİ**

2037-2053  
Araştırma  
Research

OKULDA ŞİDDETLE BAŞ EDEBİLMEDE ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ŞİDDETSİZ KARŞI KOYMA ÖĞRETMEN PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ  
AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE NON-VIOLENT DEFIANCE TEACHER PROGRAM APPLIED TO TEACHERS IN DEALING WITH VIOLENCE IN SCHOOL

**Sercan AYDIN & Suat KILIÇARSLAN**

2054-2075  
Araştırma  
Research

IN THE PURSUIT OF “SUSTAINABLE” CALL VIA THE DEVELOPMENT OF A COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING COURSE CURRICULUM TO BE OFFERED AT UNDERGRADUATE LEVEL  
“SÜRDÜRÜLEBİLİR” BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİ (BDDÖ) HEDEFİNE ULAŞMA ÇABASINDA LİSANS SEVİYESİNDE VERİLECEK BİR BDDÖ DERS MÜFREDATININ GELİŞTİRİLMESİ

**Ali BOSTANCIOĞLU**

2076-2098  
Araştırma  
Research

KERKÜK AĞZINDA YALANCI EŞ DEĞERLER  
FALSE FRIENDS IN THE DIALECT OF KIRKUK

**Mehmet KÂHYA**

2099-2123  
Araştırma  
Research

CUMHURİYET DÖNEMİNDE SOSYAL VE İKTİSADİ BİR VASITA OLARAK GAR BİNALAR (YERKÖY ÖRNEĞİ)  
RAILWAY STATIONS AS A SOCIAL AND ECONOMIC FACILITY IN THE REPUBLICAN PERIOD (YERKÖY EXAMPLE)

**Gamze BENDİ & Savaş MARAŞLI**

2124-2140  
Araştırma  
Research

SAMSUN'A İNGİLİZ ASKERİ ÇIKARILMASI VE MUSTAFA KEMAL PAŞA'NIN ASKERLİKTEN AZLEDİLMESİ  
LANDING OF BRITISH SOLDIERS IN SAMSUN AND DISMISSAL OF MUSTAFA KEMAL PASHA FROM MILITARY SERVICE

**Abdullah ERDOĞAN**

2141-2151  
Araştırma  
Research

İSLÂM COĞRAFYACILARINA GÖRE EL-CEZİRE BÖLGESİNDE EKONOMİK HAYAT (X-XIV. YÜZYILLAR)  
ECONOMIC LIFE IN AL-JAZİRA REGION ACCORDING TO ISLAMIC GEOGRAPHERS (X-XIV. CENTURIES)

**Seda MURATOĞLU**

2152-2177 Araştırma Research	<b>ESKİ YUNAN'DA BİR VATANDAŞLIK ÖRNEĞİ: ATİNA</b> AN EXAMPLE OF CITIZENSHIP IN ANCIENT GREEK: ATHENS  <b>Nefel DELİL</b>
2178-2198 Araştırma Research	<b>MARDİN'DE KİTABELİ BİR KONAK: AKİKOL KONAĞI</b> A MANSION WITH INSCRIPTION IN MARDİN: AKİKOL MANSION  <b>Şerif TÜMER</b>
2199-2225 Araştırma Research	<b>İSTANBUL'DA ULUSAL MİMARLIK ÜSLUBU KİTABE BEZEMELERİ</b> NATIONAL ARCHITECTURAL STYLE INSCRIPTION DECORATIONS IN ISTANBUL  <b>Fatih SARIMEŞE</b>
2226-2245 Araştırma Research	<b>SOSYAL GİRİŞİMSSEL LİDERLİK: ÜNİVERSİTELERİN YENİ NESİL LİDERLER YETİŞTİRME STRATEJİLERİ</b> SOCIAL ENTREPRENEURIAL LEADERSHIP: STRATEGIES OF UNIVERSITIES TO RAISE NEW GENERATION LEADERS  <b>Hamza ÖZ &amp; Nuri BALOĞLU</b>
2246-2271 Araştırma Research	<b>AKADEMİSYENLERİN BULUT BİLİŞİM YOLCULUĞU: TEKNOLOJİ KABUL MODELİ IŞIĞINDA BİR ARAŞTIRMA</b> ACADEMICS' CLOUD COMPUTING JOURNEY: A RESEARCH IN THE LIGHT OF TECHNOLOGY ACCEPTANCE MODEL  <b>Mehmet İNCESU &amp; Kazım KARABOĞA</b>
2272-2288 Derleme Review	<b>ÖZEL EĞİTİMDE ÖZ BELİRLEME VE TÜRKİYE</b> SELF-DETERMINATION IN SPECIAL EDUCATION AND TÜRKİYE  <b>Ali KAYA</b>
2289-2302 Araştırma Research	<b>MATEMATİK DERSİNE OLAN BAĞLILIK: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA</b> ENGAGEMENT IN MATHEMATICS: A STUDY ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS  <b>Aysun İPEKOĞLU &amp; İbrahim KEPCEOĞLU</b>
2303-2313 Araştırma Research	<b>ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ</b> TEACHERS' OPINION ON IN-SERVICE TRAININGS  <b>Mehmet ÖZCAN</b>
2314-2326 Araştırma Research	<b>SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</b> INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ECOLOGICAL CITIZENSHIP LEVELS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES  <b>Şerife Nur AKDENİZ &amp; Ahmet DURMAZ</b>

2327-2348  
Araştırma  
Research

EĞİTİMDE METAVERSE'ÜN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ  
BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF METAVERSE IN EDUCATION  
**Hatice Sena KARAKUŞ & Zeliha SEÇKİN**

2349-2364  
Araştırma  
Research

ENERJİNİN YOLCULUĞU: FEN BİLİMLERİNDE BİR ÇİZGİ ROMAN ÖRNEĞİ  
THE JOURNEY OF ENERGY: A COMICS EXAMPLE IN SCIENCE  
**Züleyha ŞAHAN & Emel ATLI**

2365-2392  
Araştırma  
Research

ERKEN ÇOCUKLUK GÖRSEL ALGI TESTİ (EÇ-GAT)'NİN GEÇERLİK VE  
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI  
VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE EARLY CHILDHOOD VISUAL  
PERCEPTION TEST (EC-VPT)  
**Mehmet Akif İNCİ & Adalet KANDIR**

2393-2405  
Araştırma  
Research

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKÂ KAYGILARININ FARKLI  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
AN INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ARTIFICIAL  
INTELLIGENCE ANXIETY IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES  
**Sinan ARI**

2406-2420  
Araştırma  
Research

ÇOCUK EĞİTİMİ, UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİ  
ETKİNLİKLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TEMEL  
BECERİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
ANALYSIS OF CHILD EDUCATION, APPLICATION AND RESEARCH CENTERS  
ACTIVITIES IN TERMS OF BASIC SKILLS IN SOCIAL STUDIES COURSE  
CURRICULUM  
**Ayşen TÜKEL & Ali MEYDAN & Mukaddes İpek BEKDİK**

2421-2434  
Araştırma  
Research

OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA FARKLILIKLARA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN  
GÖRÜŞLERİ: BETİMSSEL BİR ÇALIŞMA  
THE PERSPECTIVE OF PARENTS ON DIVERSITIES IN PRESCHOOL  
CLASSROOMS: A DESCRIPTIVE STUDY  
**Ayşe DURAN YILMAZ & Serap AKTEMUR GÜRLER**

2435-2455  
Araştırma  
Research

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE  
GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI HAKKINDA GÖRÜŞLER  
OPINIONS ABOUT THE TEACHING PRACTICE OF PRE-SERVICE SPECIAL  
EDUCATION TEACHERS WITH STUDENTS WITH HEARING LOSS  
**Duygu BÜYÜKKÖSE & Zerrin TURAN & Ezgi TOZAK**

2456-2477  
Araştırma  
Research

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİLERİN TÜRKÇE KULLANIMLARINA YÖNELİK  
GÖRÜŞLERİ: ADANA ÖRNEĞİ  
OPINIONS OF SYRIAN REFUGEES LIVING IN TURKEY ON THEIR USE OF  
TURKISH: ADANA CASE  
**Serhat KOÇAK & Özlem BAŞ**



---

2478-2496  
Araştırma  
Research

ECONOMIC RECESSION AND COVID-19: THE IMPACT OF TWO DIFFERENT  
CRISES ON HOLIDAY INTENTIONS IN THE POST-COVID-19 ERA  
EKONOMİK DURGUNLUK VE COVID-19: COVID-19 SONRASI İKİ FARKLI  
KRİZİN TATİL NİYETİNE ETKİSİ

**Selçuk Efe KÜÇÜKKAMBAK & Süheyla GOLCHESHMEH & Fatma ÇAKIR**

---

Makale Düzeltme  
İlanı

TASAVVUFTA ÇOCUK VE ÇOCUKLUKLA İLİŞKİLİ KAVRAMLAR  
CONCEPTS RELATED TO CHILDREN AND CHILDHOOD IN SUFISM

**Edibe BOYRAZ**

---

Makale Düzeltme  
İlanı

TÜRKİYE'DEKİ BELEDİYELERİN STRATEJİK PLANLAMA SÜREÇLERİNİN  
FENOMENOLOJİK İNCELEMESİ: DENEYİMLERİN, ZORLUKLARIN,  
FIRSATLARIN VE UYGULAMA STRATEJİLERİNİN DERİNLEMESİNE ANALİZİ  
PHENOMENOLOGICAL STUDY OF STRATEGIC PLANNING PROCESSES OF  
MUNICIPALITIES IN TURKEY: IN-DEPTH ANALYSIS OF EXPERIENCES,  
CHALLENGES, OPPORTUNITIES AND IMPLEMENTATION STRATEGIES

**Meltem ÖZBAY & Murat KOÇ**

---

## ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL İLETİŞİM ARASINDAKİ İLİŞKİLERE YÖNELİK ÖZEL BİR KURUMDA ARAŞTIRMA

### A RESEARCH ON THE RELATIONSHIPS BETWEEN ORGANIZATIONAL TRUST AND ORGANIZATIONAL COMMUNICATION IN A PRIVATE INSTITUTION

Ayşe Nur YÜCEDAĞ  
Adıyaman Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
[bhcaysenur@gmail.com](mailto:bhcaysenur@gmail.com)  
ORCID: 0009-0002-4710-2170

Aylin AKYOL  
Adıyaman Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
[aylin-akyol@hotmail.com](mailto:aylin-akyol@hotmail.com)  
ORCID: 0000-0003-2700-5111

#### ÖZ

#### ABSTRACT

**Geliş Tarihi:**  
10.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
25.09.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Örgütsel Güven  
Örgütsel İletişim  
Özel Kurum

**Keywords**  
Organizational Trust  
Organizational  
Communication  
Private Firm

Çevresel değişimin, karmaşıklığın ve belirsizliğinin yüksek olduğu günümüz iş ortamlarında örgütlerde iletişim ve güven konuları önemli hale gelmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle örgütler farklılık oluşturarak rekabet avantajı kazanmayı amaçlamakta ve insan kaynağı ile farklılık oluşturmaya yönelik çözümler araştırmaktadır. Araştırmanın amacı, örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, çalışanların örgütsel güven ve örgütsel iletişimlerinde demografik değişkenler açısından farklılık olup olmadığı da incelenmektedir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden bağıntısal model tercih edilmektedir. Araştırmanın evrenini Adıyaman'da Tekstil sektöründen mavi yakalı çalışan 307 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerine SPSS kullanılarak betimleyici istatistikler, (ANOVA), korelasyon, regresyon ve faktör analizleri uygulanmıştır. Çalışma örgütsel güven ve iletişim konularını inceleyerek ilişkili alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma sonucunda çalışanların örgütsel güvenleri ile örgütsel iletişimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki oluşmuştur. Çalışanların örgütsel güvenlerinde demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmezken, örgütsel iletişimlerinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Orta kademe yöneticilerin (ustabaşı) örgütsel iletişim düzeylerinin alt kademe yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. İleriki çalışmalarda, örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkilerin örgüt kültürü vb. aracı değişkenler kullanılarak, farklı araştırma desenleri ile farklı sektörlerde araştırılması önerilebilir.

In globally competitive, complex, uncertain environments, communication, and trust become important in organizations. With the developments in information and communication technologies, organizations aim to gain a competitive advantage by making a difference and searching out solutions to create diversity with human resources.

The research's purpose is to investigate the relationship between organizational trust and organizational communication. In addition, it is also examined whether there are differences in employees' organizational trust and organizational communication in terms of demographics. In the study, the correlational model is preferred among quantitative research methods. The study consists of 307 participants working as blue-collar workers in the textile sector of Adıyaman. Descriptive statistics (ANOVA), correlation, regression, and factor analysis were applied to data using SPSS. The study aims to contribute by examining organizational trust and communication.

As a result, positive and significant relationship was established between organizational trust and organizational communication. While no significant difference was found in organizational trust according to demographic variables, an important difference was found in organizational communication. It was observed that organizational communication levels of middle-level managers (foremen) were higher than lower-level. It can be suggested that the relationships between organizational trust and organizational communication in different sectors and research designs.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1513872>

**Atf/Cite as:** Yücedağ, A. N. & Akyol, A. (2024). Örgütsel güven ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkilere yönelik özel bir kurumda araştırma. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1753-1778.



## Giriş

Değişim ve gelişimin hız kazandığı günümüz dünyasında, hayatın her alanında olduğu gibi iş yaşamında da uzun dönemde varlığını sürdürebilme, rekabet edebilme ve belirlenen amaçları yerine getirebilme her organizasyonun nihai hedefleri arasında yer almaktadır. Bu zorlu rekabet ortamında amaçlarına ulaşip varlıklarını sürdürebilen ve başarılarıyla ön plana çıkan işletmeler incelendiğinde yeterli teknik ekipmanların yanı sıra kalifiye elemanlara yer verilmesi dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütlerin belirlenen amaçlara ulaşmasında en önemli faktör insan unsuru olmaktadır. Nitelikli insan kaynağı politikalarının uygulanması, örgütlerin başarısı için büyük bir öneme sahip olmaktadır. Bununla birlikte, küresel rekabet ortamlarında, güçlü olabilmeye ilişkin ortaklar arası güvene dayalı ilişki geliştirme becerileri gerekmektedir (Huff ve Kelley, 2003). Aynı zamanda günümüz işletmelerinde yöneticilerin etkililiği astlarının güvenini kazanma becerileriyle yakın ilişkili olmaktadır (Clark ve Payne, 1997; Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 70).

Örgütlerde güven ortamı; üretken, anlamlı, huzurlu insan yaşamının zenginliğini ve yaratıcılığını sağlarken pratik anlamda da işbirliğini ve organizasyonu kolaylaştırmaktadır. Güvenin oluşmadığı ortamlarda ise, izolasyon, yabancılaşma, kişisel çıkarlar ve kendini koruma davranışı artmaktadır. Sonuç olarak da güvensizlik eylemleri sınırlamaktadır. Güvenin çoğunlukla araştırılmaya açık yönü ise güvenin iletme şekli olmaktadır. Örgütsel güvene yönelik alanyazında; güvenin örgütsel düzeyde kişilerarası ilişkilerin değerli ve vazgeçilmez unsuru olduğu, güvenin farklı şekillerde kavramsallaştırılmış çok boyutlu yapıya sahip olduğu, iletişim ve güven arasında ilişki olduğu ve güvenin eylemi ön koşul kabul ettiği ifade edilmektedir (Kodish, 2017: 348).

Örgütlerde güven en önemli konu olmaktadır. Bireyler yer aldıkları örgüt içerisinde bulunan yöneticilere, çalışma arkadaşlarına karşı güven duymak isterler, bu güven hissi ile örgüte olan bağlılık artarak motivasyon güçlendirilmektedir. Örgüt içerisinde iş görenler arası ilişkilerin pozitif yönde gelişmesi ve sürdürülmesi büyük oranda çalışanlar arası güven duygusuna bağlı olmaktadır. İş görenler arası güven duygusunun etkin bir şekilde sağlanmadığı örgütlerin başarı olasılığı ciddi oranda düşük olmaktadır. Örgütsel güven, organizasyon içerisinde bütün iş görenlerin katılımıyla oluşturulması gereken psikolojik ortam şeklinde ifade edilmektedir. Bu ortamın oluşturulmasında yönetim kademesinin yaklaşımı en önemli faktördür. Sorumlulukların tam olarak algılanması, iş görenlerin iş yapabilme becerileri örgütün kendi içinde güvenilir bir yapıya sahip olmasını sağlayan temel unsurlar arasında gösterilmektedir (Asunakutlu, 2002: 5).

Günümüzde iletişim, örgütte en baskın ve önemli faaliyetler arasında değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, ilişki etkileşimle başlayarak sonrasında örgütün işlevi ve varlığını devam ettirebilmesi bireyler ve gruplar arasındaki etkili ilişkiye dayalı sağlanmaktadır (Ramadanty ve Martinus, 2016: 78). Örgütlerin varoluş sebeplerinden biri, bireylerin kendilerini güvende hissedeceği bir ortam olmasıdır. Örgütler varlıklarını iletişim ile sürdürürler ve kurumların oluşması, varlığını sürdürmesi ve kurum içerisinde bilgi ve düşünce akışının sağlanması iletişim ile gerçekleşmektedir. Örgüt içerisinde çalışanlar arası ilişkilerin gelişmesi, karşılıklı anlayış ve güven ortamının oluşturulduğu etkili iletişimden kaynaklanmaktadır. İletişim, bir organizasyonun varlığını sürdürebilmesi için, önceden belirlenen hedeflerin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Etkin bir iletişim, güven duygusunun hâkim olduğu ortamlarda karşılıklı anlayış ile gerçekleşmektedir. Örgütlerde güven ve iletişim karşılıklı etkileşim halinde bulunmaktadır. Bir organizasyonda çalışmakta olan iş görenler arasında gerçekleşmesi gereken en uygun iletişimin oluşumunu sağlayan kavram örgütsel iletişimdir. Organizasyon içerisinde oluşturmuş olduğu çevreyi etkileyen ve etkilenen olması bakımından örgütsel iletişim, ileti akışını, yönü ve amacını barındırmakta ve bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendirmektedir (Özkan, 2013: 72).

Bu kapsamda araştırma örgütlerdeki en önemli unsur oluşturan insan kaynağının iletişim ve güven ilişkilerini Adıyaman'da tekstil sektöründen bir işletme açısından inceleyerek alanyazına katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı; örgütsel güven ortamının sağlandığı örgütlerde çalışanların iletişim becerilerinin ne ölçüde geliştiğini tespit etmektir. Güven ortamının sağlandığı organizasyonda çalışan kendini daha iyi ifade edeceğinden iletişimin artacağı düşünülmektedir. Alanyazında (Sağır ve Parlak, 2018: 165; Karadoğan, 2003; Jones ve George, 1998; Sağbaş, 2013; Sevinç ve Sağlam, 2018: 57; Wong, Wong, Ngo ve Lui, 2005; Özarallı ve Torun, 2011; Yıldız, 2019; Cindy, 1997; Wyant ve Cionea, 2024; Qian, Seuring, Wagner ve Dion, 2021; Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021; Allert ve Chatterjee, 1997; Bai, Su, Xin ve Wang, 2023; Guzzo, Wang, Madera ve Abbott, 2021) güven ve iletişim ilişkilerini açıklayan kısıtlı çalışmaya rastlanması araştırmanın önemini ortaya çıkarmıştır.

Bilim insanları, iletişimin örgütlerdeki güven algısının öncüsü olduğu konusunda fikir birliği sağlamışlardır (Allert ve Chatterjee, 1997; Togna, 2014; Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 74). İletişim, yaşamın varoluş sürecinin

bütünüdür, bireyler yaşamlarına devam edebilmek için iç ve dış çevreleriyle iletişim sürecinde bulunmak durumundadır. Güven ve iletişim bir sürecin ayrılmaz iki ayrı parçası gibidir. Güven iletişim sürecinin başlangıcı olmakta, iletişim ise güven duygusunun sürekliliğini sağlamaktadır. Güven, bireylerarası iletişimin önemini belirlemektedir. Örgüt içerisinde de etkin iletişimin gerçekleşebilmesi, güven ortamının oluşturulmasına bağlıdır. Bu çalışmada örgüt içerisindeki güven ile kurumdaki iletişim ilişkisi incelenecektir. Alanyazın incelemesinde konu hakkında ulusal ve uluslararası (Wyant ve Cionea, 2024; Chien ve Ann, 2015; Kodish, 2017; Gilbert ve Tang, 1998; Shapiro, Sheppard ve Cheraskin, 1992; Butler ve Cantrell, 1994; Mishra ve Morrissey, 1990; Korsgaard, Brodt ve Whitener, 2002; Barker ve Camarata, 1998; Cufaude, 1999; Qian, Seuring, Wagner ve Dion, 2021; Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021; Allert ve Chatterjee, 1997; Bai, Su, Xin ve Wang, 2023; de la Torre-Ruiz ve Ferr´on-Vilchez, 2024) kapsamda yeteri kadar çalışmaya rastlanmamıştır. İncelenen çalışmalar sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu kapsamda araştırma ulusal alanyazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma ile örgütlerdeki güven ortamı ile örgütsel iletişim arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma ayrıca, Adıyaman ili özelinde söz konusu değişkenleri tekstil sektöründe faaliyet göstermekte olan ulusal bir firma çalışanları ile incelemesi açısından da önemli olmaktadır. Araştırma sonucunda geliştirilecek önerilerin hem teorik düzeyde hem de uygulamaya yönelik fayda sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle literatür kısmında belirtilen bilgilerin yanı sıra idari görevlerde çalışanların örgütsel iletişim seviyeleri ile örgütsel güven algılarının boyutları ile etki derecelerini belirleyebilmek amacıyla ampirik bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada yanıtlanması beklenen problemler; özel sektörde çalışanların örgütsel iletişimleri ne düzeydedir? Çalışanların örgütsel güven algıları ne düzeydedir? Çalışanların örgütsel güvenleri ve örgütsel iletişimleri yaş, medeni durum, eğitim durumu, cinsiyet, toplam çalışma süresi, kurum içi pozisyon, gelir düzeyi açısından farklılaşmakta mıdır? Örgütsel iletişim düzeyi ile örgütsel güven algısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklindedir.

Araştırmanın kuramsal temelleri karşılıklılık normu ve sosyal değişim teorisi ile belirtilmektedir. Karşılıklılık kuramı, bireylerin elde etmiş oldukları faydalara ilişkin olumlu davranış göstereceği düşüncesine dayanmaktadır. Bireyin kendilerine yardım edene başka bir yardım ile karşılık verebileceği düşüncesine dayalıdır (Gouldner, 1960: 161-178). Sosyal değişim teorisi ise tarafların ödüllendirilme beklentisi (takdir edilme, onurlandırma, arkadaşlık) çerçevesinde sosyal ilişkilere girdiği ve bu ilişkileri sürdürdüğü temeline dayanmaktadır. Sosyal değişim, başka bireyler ile karşılıklı dayanışma ve iş birliğini gerektirmektedir (Cropanzano ve Mitchell, 2005: 874-900). Çalışma kapsamında örgütsel iletişim düzeyi ile örgütsel güven algısı arasında karşılıklılık normu gereği anlamlı ve pozitif ilişkiler beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın birinci bölümünde örgütsel güven ve örgütsel iletişim alanyazınları, ikinci bölümde araştırma yöntemi, üçüncü bölümde bulgular ve son bölümde sonuç ve öneriler yer almaktadır.

## **Kavramsal Çerçeve**

### **Örgütsel Güven**

Güven kavramı farklı disiplinlerde farklı şekillerde ifade edilmiştir. Psikologlar bireyin güveni ile bireye güven arasındaki ilişkiyi incelemişler, sosyologlar bireyler arası toplumsal güveni, ekonomistler ise hesaba yönelik güveni ele almışlardır (İşcan ve Sayın, 2010: 201). Güven aynı zamanda, bir bireyin veya grubun başkalarının haklarına duydukları saygı, ahlaki davranış sergileme ve adil davranış beklentileri olarak açıklanmaktadır (Demircan ve Ceylan 2003: 140). Başar (2016) güveni, duygu düşünce ve davranışlarımız ile inşa ettiğimiz olgu olarak tanımlamaktadır. Karşılıklı sözler ve taahhütler ile gerçekleşen his olup verilen sözlerin yerine getirilmesiyle güven veya güvensizlik oluşur. Yücel (2014) ise güven kelimesini günlük yaşam ile ilişki kurarak, ilişkilerde tutarlı olma ve inanma kavramları ile izah etmiştir. Güven kişiden kişiye farklılık gösteren, kişilere göre anlam kazanan bir kavram olduğundan dolayı bu kavramı doğru bir şekilde değerlendirmek oldukça önemlidir (Timuroğlu ve Alioğulları, 2019: 3). Güven, bireylerin beklentileri, sosyal yaşamın gerçeği ve etkileşimlere dayalı olarak da açıklanmıştır. Gundlach ve Murphy (1993:41)'e göre güven, bireyin etkileşimsel temeli şeklinde ve evrensel anlamda en kabul edilen değişken olmaktadır (Kaya ve Çoban, 2024: 708). Mayer, Davis ve Schoorman (1995: 712) güveni, bir tarafın, diğer tarafın güvenen için önemli belirli bir eylemi gerçekleştireceği beklentisine dayalı diğer tarafın eylemlerine karşı savunmasız olmaya istekli olması şeklinde tanımlamaktadır (Wyant ve Cionea, 2024: 2).

Araştırmacılar 1950'lerde yönetim-organizasyon alanında etkin davranmanın olanaklarından biri olarak güven kavramının önemine odaklanmışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda güvenin birey, grup, iş birliği ve sorun çözmeye yönelik pozitif yönde etki ettiği ve katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Günümüzde güven, iş görenlerin sorumluluklarına katkı sağlamak, bilgi paylaşımını geliştirmek ve sosyal sermaye gelişimine katkı sağlamak açısından önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Taşkın ve Dilek, 2010: 38). Örgütsel güven kavramı, insanların faaliyette buldukları kurum tarafından kendilerine sağlanan olanaklara dayalı oluşturdukları görüşlerini ve kurumun başında bulunan liderlik özelliğini barındıran kişinin dürüst davranacağına ve vermiş olduğu sözleri gerçekleştireceği yönünde duyulan inanç ile ifade edilmektedir (Günüşen, 2016: 4). Örgütsel güven, organizasyon içerisinde bütün iş görenlerin katılımıyla oluşturulması gereken psikolojik ortam şeklinde ifade edilmektedir. Bu ortamın oluşturulmasında yönetim kademesinin yaklaşımı en önemli faktördür. Sorumlulukların tam olarak algılanması, iş görenlerin iş yapabilme becerileri örgütün kendi içinde güvenilir bir yapıya sahip olmasını sağlayan temel unsurlar arasında gösterilmektedir (Asunakutlu, 2002: 5). Örgütsel güven ortamında bu unsurların, amaçların gerçekleştirilmesi için örgüt içerisinde iş görenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde samimiyete dayalı inanca ve doğruluk gibi değerlerin oluşturularak bu değerlerin davranışa yansımaya süreci örgütsel güven ile sağlanmaktadır (Korkmaz, 2017: 441). Örgütsel güven, Huff ve Kelley (2003) tarafından bir örgüt içindeki güven iklimi şeklinde de tanımlanmaktadır (Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 72).

Örgütsel anlamda güven kavramı üç boyut olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda örgütsel güvenin boyutları aşağıda maddeler halinde belirtilmektedir (Tokgöz ve Seymen, 2013: 63).

- Yöneticiye duyulan güven
- Örgüte duyulan güven
- Çalışma arkadaşlarına duyulan güven

Çalışan-yönetici etkileşimi örgütsel güven açısından, yöneticiye olan güveni, tüm örgüte duyduğu güven olarak belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman güven ilişkisini başlatan adım yöneticinin davranışı olmaktadır (Omarov, 2009: 16). Organizasyon içerisinde kararların nasıl verildiğini anlamak sadece verilen kararların tarafsızlığını değil, aynı zamanda kararı veren yöneticilere güveni de temin etmektedir (Dinç, 2007: 37).

Günüşen'e (2016) göre örgüte duyulan güven bir bütün olarak çalışanlar tarafından örgüte yönelik geliştirilen güven algısını hatırlatmaktadır. Bu konu tamamen kurumsal yapılanma adı altında çalışmalarını devam ettirmekte olan kişilerin kurumun güvenilir olma durumu ile ilgili düşüncelerinden meydana gelmektedir. Örgüt kapsamında ortaya çıkan güven, lider olma, ekip olarak çalışmaları gerçekleştirebilme, hedefler belirleme, performansı istenilen düzeye çıkarabilme ve iş konusunda çalışanların yüksek tatmin sağlayabilmesi açısından olumlu yönde etkileme potansiyelini barındırmaktadır (Günüşen, 2016: 16).

Çalışanların çalışma arkadaşlarının güvenilebilir olduğu düşüncesine ulaşmaları için onların iyi niyet ve mesleki anlamda becerilerinin yüksek olduğunu bilmeleri gerekmektedir. İş görenler arası güven karşılıklı gerçekleşen bir durumdur. Bu durumda iki çalışan arasındaki güven birinin diğerinin davranışıyla ilgili beklentileriyle oluşur. Eğer biri diğerinin güvenilir olduğunu düşünürse onunla bilgi aktarımına başlamakta ve diğerinin hareketlerini takip etmekten vazgeçmektedir (Tokgöz ve Seymen, 2013: 63).

Örgütsel anlamda güven sözcüğü belirli işlevleri içerisinde bulundurmaktadır. Bu işlevler örgüt içerisinde meydana gelen belirsizlik ve düzensizliği en aza indirmek adına önem arz etmekte olup bir sorumluluk üstlenmektedir. Bu bağlamda örgütsel güvenin üç farklı işlevinden söz edilebilir. Örgütsel güvenin işlevlerini maddeler halinde sıralamak gerekirse (Günüşen, 2016: 28):

- ✓ Kaosu en aza indirme işlevi
- ✓ İletişim konusunda etkinliğin gerçekleştirilmesi işlevi
- ✓ Dayanışma ve işbirliği sağlama işlevi

Örgütsel güvenin sağladığı faydalar Terekeli (2010: 46) tarafından şu şekilde belirtilmektedir:

- Örgütsel bağlamda güvenin sağlandığı örgütlerde faaliyetlere katkı sağlayan kişilerin sahip olduğu motivasyon düzeyi önemli bir şekilde artış göstermektedir.
- Örgüt içerisinde çalışmalarını sürdüren kişilerin mevcut örgütlerine yönelik sahip oldukları bağlılıklarda artış olmaktadır.
- Hiyerarşik yapının artmasına sebep olarak iş akışını hızlandırır.
- Yetkilendirmenin gereken seviyede olmasını sağlayarak işlerin de kaliteli düzeyde gerçekleşmesini sağlar.

- Kurumsal değişim ve gelişime zemin hazırlar.
- Liderlerin, çalışanları yönlendirmeleri kolaylaştır.

## Örgütsel İletişim

İletişim insanların toplu bir yaşama geçmeleriyle birlikte toplumsal etkileşimde etkin olan mesajların karşı tarafa aktarılmasını sağlayan anlamların paylaşılma sürecidir. Bu süreç tüm bireyler arası ilişkileri, örgüt ve toplumun oluşumu ve birlikteliği görevlerini üstlenmektedir (Duręun, 2006: 119). Bir organizasyonda çalışmakta olan iş görenler arasında gerçekleşmesi gereken en uygun iletişimin oluşumunu sağlayan kavram örgütsel iletişimdir. Organizasyon içerisinde oluşturmuş olduğu çevreyi etkileyen ve etkilenen olması bakımından örgütsel iletişim, ileti akışını, yönü ve amacını barındırmakta ve bireylerin tutum ve davranışlarını yönlendirmektedir (Özkan, 2013: 72). Kıyhoğlu'na (2019) göre ise, örgütsel iletişim, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen bireylerin, iş birliği içerisinde çalışması ile gerçekleşen ileti akışı olarak tanımlanmaktadır. Örgüt içerisinde yönetici, organizasyonun belirlenen amaçları etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek amacıyla planlama, organizasyon, koordinasyon ve kontrol süreçlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla etkin iletişime ihtiyaç duyulmaktadır (Kıyhoğlu, 2019: 32).

Araştırmacılar, iletişimin güven gelişimindeki etkilerini incelemiştir. Bu kapsamda sohbet, ulaşılabilirlik, gerçek duygusal gösteriler, zamanında yanıtlar, derinlemesine geri bildirim ve açık iletişim bireyler arası güven inşasında önemlidir. Bilgi paylaşımı, gerçekçilik, hataları kabul, takdir ifadesi işyerinde çalışanlar arası güveni teşvik edebilmektedir (Wyant ve Cionea, 2024: 3). Wang (2007: 82) ise, işletme başarısına yönelik içsel hislerin paylaşımının ve kişisel endişelerin ifade edilmesinin önemini vurgulamaktadır (Qian, Seuring, Wagner ve Dion, 2021: 35).

Örgütsel iletişim, örgütün iç ve dış çevresi arasındaki ilişkiyi koordine etmesi sebebiyle örgütsel sonuçları etkilemektedir. Örgütsel başarı için gereken iletişim süreç unsurlarını etkili ve verimli şekilde düzenlemek, iş görenlerin kendilerinden beklenen anlamlarını sağlamak bunun yanı sıra bilgi, beceri ve yeteneklerini örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde harekete geçmeye yönelik isteklendirecektir (Demirel, Seçkin ve Özçınar, 2011: 35).

Başarılı bir iletişimin ön koşulu ise, iş görenlerin aynı amaç etrafında toplanarak bu amaca hizmet etmesi ile mümkündür. Organizasyon içerisinde bilgi alışverişinin sağlanması, örgütün belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Sağbaş, 2013: 30). Organizasyon içerisinde doğru ve sistemli bir iletişim ağının kurulamadığı dönemlerde, organizasyon içerisindeki çalışanlar birbirlerinden habersiz bir şekilde fonksiyonları yerine getirdikleri için bu durum örgüt içerisinde çatışmaya sebep olur (Eroğluer, 2011: 122).

Örgütsel iletişimin asıl amacı örgütsel amaçların başarılmasıdır. Söz konusu iletişimin diğer amaçları şu şekilde ifade edilmektedir: (Karaçor ve şahin, 2004: 102).

- Örgüt politika ve kararlarının örgüt üyelerine anlatılması örgüt içi yanıtıcı bilgi ve söylentilerin önünü keserek bütünleşmeyi sağlar.
- Yöneten ile yönetilen arasında çift yönlü bir iletişim özendirilmektedir.
- Örgütün gelirleri, faaliyetleri ve projeler hakkında bilgi verilmesi, örgütün tanınmasına ve örgüte güven sağlanmasına zemin hazırlamaktadır.
- Görevlerinin ne olduğu, nasıl, nerde ve ne zaman olacağına dair üyelere bilgi verilmektedir.
- Etkili kararlar alınabilmesi, koordinasyonun sağlanabilmesi ve kontrollerin yapılması adına katkı sağlamaktadır.

Örgütsel iletişimin örgüte sağlamış olduğu yararlar aşağıdaki şekilde belirtilmektedir: (Bakan ve Büyükbeşe, 2004: 4)

- ❖ Yönetimin karar verirken ihtiyaç duyduğu bilgi akışını sağlar.
- ❖ Yönetim tarafından verilen kararların, iş görenler tarafından amaçlanan şekilde gerçekleştirilmesini sağlar.
- ❖ İş görenlerin örgüte olan bağlılıklarını arttırarak örgütsel performansını güçlendirir.
- ❖ İş ortamında oluşan çatışma ve baskıları azaltacak bir anlayışın oluşmasını sağlar.

- ❖ Hata oranının azalması maliyetlerin düşürülmesine olanak sağlar.
- ❖ Örgütsel kârlılığın ve etkinliğin artmasını sağlar.
- ❖ Örgüt içerisinde güven ortamı oluşturularak değişim ve gelişime olanak sağlar.

Örgütlerde iletişimi iyileştirme yolları ise Yılmaz (2001: 361-368) tarafından uygun mesajın seçilmesi, açık ve şeffaf yönetim anlayışının geliştirilmesi, etkin dinleme, kullanılan dilin sadeleştirilmesi şeklinde açıklanmaktadır.

### ***Örgütsel Güven ile Örgütsel İletişim Arasındaki İlişki***

Kodish (2017: 347) iletişimin güvene ilişkin yapılan araştırmalarda çoğunlukla yer aldığını belirtmektedir. Güven ve iletişime yönelik mevcut araştırmalar, iletişim ve güven arasındaki ilişki ve güvenin geliştirilmesinde iletişimin önemine ilişkin değerli bilgiler sağlamaktadır (Kodish, 2017: 350).

Allert ve Chatterjee'ye (1997) göre, tam olarak liderlik iletişimi güven boşluğunu doldurmaya yönelik olmazsa olmaz bir unsurdur (Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 71). Qian, Seuring, Wagner ve Dion (2021: 32) tarafından Çin'de yapılan çalışma sonuçlarına göre, kişilerarası güven ve iletişimin kurumlar arası güven ve iletişim üzerinde aşağıdan yukarı etkisi bulunmaktadır. Kişiler arası iletişim, kurumlar arası güven ve iletişim ile firmaların operasyonel performansına güçlü etkilere sahiptir. Kişiler arası iletişim, kurumlar arası güven ve iletişim sayesinde firmalar uzun vadeli ilişkiler geliştirebilmektedir.

Kıyılıoğlu ve Özgenel'e (2020: 401-402) göre toplum içerisinde yaşayan insanların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri, karşılıklı iletişim içerisinde bulunmalarını sağlayan beceridir. İnsanları etkileyebilme gücü ve hedeflere ulaşma karşılıklı güven ile gerçekleşmektedir. Karşılıklı güvenin sağlanmadığı durumlarda sorunlar artacak ve iletişim istenilen düzeyde gerçekleşmeyecektir. Örgütler, varlıklarını iletişim ile sürdürürler. Örgüt içerisinde ilişkilerin geliştirilmesi, iş birliğinin sağlanması, çalışanların birbirlerini anlaması, güven ortamının oluşturulması ile gerçekleşir. Örgütsel güvenin sağlandığı örgütlerde, yönetici ve çalışanların işletmeye olan bağlılıkları artar. Güven duygusunun yüksek olduğu örgütlerde, çalışanların birbirleriyle uyumlu, iletişimin yüksek, çatışmanın az olduğu, bireysel performansın yüksek düzeyde olduğu ve verimli çalışma alanının oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Karşılıklı güven ve saygı ile iletişim kurmak kolaylaşmaktadır.

Sağır ve Parlak'ın (2018: 165) Kahramanmaraş'ta 346 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmada okul yöneticilerinin iletişim beceri düzeylerinin orta seviyede, öğretmenlerin iletişim becerilerinin ise üst seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Okul yöneticilerinde iletişimin güven ile doğru yönlü ilişkisi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin güven seviyelerinin yöneticilerin iletişim becerileri ile ilişkisi ifade edilmiştir. Karadoğan'ın (2003) İstanbul'da gerçekleştirdiği çalışmada güven oluşabilmesi için tutarlı, açık ve dürüst davranış sergilemenin önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Güven oluşum sürecinde iletişime geçilmesi önemlidir. İletişim sürecine etki eden faktörler ise yaş, cinsiyet, ırk, dış görünüm vb. hususlar şeklinde belirtilmektedir.

Jones ve George'ın (1998) araştırmalarında, örgütsel güvenin oluşumunda çalışan nitelikleri, iş çevresi, örgüt yapısı ve örgüt ikliminin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel güvenin bireylerarası ilişkilere bağlı olduğu saptanmıştır. Cindy (1997) Los Angeles'ta bir ilköğretim okulunda, okulun kendini tanıtmaya ve ifade etme biçimlerini analiz eden çalışma ile saygı, güven ve özen kavramlarının belirli özellikleri ile etkisini incelemek amacıyla çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada bir yıllık vaka araştırması, katılımcı gözlem ve çeşitli görüşmeler sonucunda veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuldaki gelişimin okuldaki değişime bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumun amacı öğrencilerin eğitimi düşünür ve sevecen birey olmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin veliler ve öğrenciler ile iletişim sağlaması ve velilerin evde eğitim çabaları ile çeşitli yöntemler ile öğrencilerin saygı, güven kavramlarını kanıksamalarını sağlayan iş birliği ile gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağbaş, (2013) İlköğretim okullarındaki yöneticilerin iletişim yeteneklerinin öğretmenler tarafından algılanma şekillerini ortaya koymak amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. İstanbul ilinin Güngören ilçesinde 10 okul ve 200 öğretmenin katılımıyla oluşturulan örneklem grubu ile ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulun yöneticileri ile iletişim becerilerine yönelik algılarını araştırmıştır. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun işleyiş süreci hakkında bilgilendirdiği, iletişimi başlatan taraf olarak yeterli olduğunu, öğretmenleri okul ile verilecek kararlar konusunda söz hakkı tanıdığı verisine ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve mezun olduğu fakülte bakımından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.



Bektaş, Kanatlı ve İşçi (2021: 768) İstanbul ilinde faaliyette bulunan bir özel grup hastanesinde sağlık çalışanlarında paternalist liderlik yaklaşımının örgütsel güven üzerindeki etkisi konusunda bir çalışma uygulamışlardır. Çalışmada ankete katılan 329 çalışandan elde edilen verilerin analiz bulgularına göre, paternalist liderlik davranışının örgütsel güveni %45 oranında açıkladığı ve sağlık çalışanlarında paternalist liderlik davranışları ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sevinç ve Sağlam (2018: 57) tarafından 2011-2012 eğitim öğretim yılları arasında Uşak'ta ilköğretim okullarında çalışmakta olan 297 öğretmenin katılımı ile okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda okulda yöneticilerdeki iletişim yetkinliği artışının öğretmenlerde güveni yükselttiği ortaya çıkmıştır.

Wong, Wong, Ngo ve Lui'nin (2005) iş güvensizliğini meydana getiren sebepleri açıklayarak çalışanların iş güvensizliğine olan tepkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güven ile iş gören performansı açısından olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Örgütsel güven kurum içerisinde çatışmayı azalttığı gibi adil kaynak dağılımı ve iş görenlerin odaklanmalarına katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada edinilen bilgilere göre, örgütsel güvenin aşırı risk ortamlarında risk oranını azalttığı da belirlenmiştir.

Özdere'nin (2015) İstanbul ili Beykoz ilçesi ilkököl ve ortaokullarda çalışmakta olan 496 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmanın sonucuna göre, öğretmen algılamalarına göre okul yöneticilerinin yeterlilik seviyesi iyi derecede olup öğretmenlerin örgütsel güven seviyesi ise orta derecededir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterlilik seviyesi ve örgütsel güven seviyesi algısında yüksek oranda pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Zengin (2011) Van'da il ve ilçe merkezlerinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 7211 öğretmen katılımıyla bir çalışma oluşturmuştur. Çalışmanın verileri değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlarda, katılımcılar küçük ortamlarda sağlanan güven seviyesinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma bulgularında ise okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışında cinsiyet bakımından farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Özgeçililik kavramı açısından değerlendirildiğinde erkeklerin kadınlara oranla daha pozitif bakış açısıyla düşündükleri belirlenmiştir. Branş değişkeni açısından incelendiğinde ise, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine oranla daha pozitif davranış sergiledikleri saptanmıştır. Çalışma sonucunda okullardaki örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2006) okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine olan etkisini incelemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 2432 katılımcı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucu elde edilen verilere göre; örgütsel güven kavramının alt boyutu olan çalışanların duyarlılığı, etik liderliğin alt boyutlarından biri olan iklimsel, iletişimsel ve karar vermede etik davranmaya anlamlı seviyede etki etmektedir. Örgütsel güvenin çalışanlara ve yöneticiye güven iletişim ortamının puanlama ortalamaları; öğretmenlerin cinsiyet, memleket, öğrenim durumu, yerleşim yeri gibi faktörlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin iletişim ortamı, yeniliğe açık olma, çalışanlara karşı duyarlılık arasında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Özarallı ve Torun'un (2011) çalışmalarında, biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim yöntemlerinin; bireylerarası ilişkilerin kalitesi ve kurum başarısı bakımından oldukça önemli faktör olan güven kavramı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma farklı kurumların üst ve orta kademe çalışanları ile toplamda 131 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre biçimsel (formel) iletişim kanalı ile yöneticiler ve faaliyette bulunan kuruma olan güven arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenirken yönetici ve işyerine güvenin informal iletişim şeklinde olumsuz ilişkileri tespit edilmiştir. Yıldız (2019) örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel güven ve örgütsel iletişimin etkilerini incelemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma internet ortamında aktif olarak bulunmakta olan Docplanner Teknoloji AŞ'nin Türkiye merkezi olan Doktortakvimi.com çalışanları ile uygulanmıştır. Çalışma sonucu edinilen bilgilere göre, örgütsel güven ve örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönlü etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel bağlılıkta % 31,4'lük kısmın örgütsel güven ve örgütsel iletişim tarafından izah edildiği belirlenmiştir.

Wyant ve Cionea (2024: 1) Amerikalı ve Japon çok uluslu üretim şirketi çalışanlarıyla yaptıkları çalışmada işyerinde güvenin tanımlayıcı özellikleri olarak yeterlilik ve beceriler, ekip çalışması, işbirliği ve açık/dürüst iletişim özelliklerini belirlemişlerdir. Chien ve Ann (2015: 23) Malezya'daki yöneticilerle güven, iletişim ve güçlendirmenin etik iklim etkilerini inceledikleri çalışmada güvenin etik iklimle pozitif ilişkili olduğunu ancak iletişimin etik iklimi etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Gilbert ve Tang (1998), organizasyonlarda daha fazla bilgi içeren iletişimin doğrudan güvenle ilişkisi bulunduğunu açıklamaktadır. Shapiro, Sheppard ve Cheraskin (1992)

ise, bilginin merkezi önemini ifade etmiştir. Diğer bireylerle iletişim ve ilişki kurularak, bilinmeyenlerin azalacağını ve ortak bilgi ve öngörülebilirlik artışı ile bilgi tabanlı güven seviyelerinde artış yaşanacağını belirtmektedir. Butler ve Cantrell (1994) örgütsel söylemde pragmatik yönere odaklanarak güven teşvik eden iletişim türleri olarak görev ve kariyer iletişimini açıklamıştır. Güvenle ilişkili iletişim yönleri ve özellikleri arasında algı ve duyguların paylaşılması, diğerleriyle açık iletişim kurmak, endişelerin ifade edilmesi, kritik bilgilerin paylaşılması belirtilmektedir (Mishra ve Morrissey, 1990). Korsgaard, Brodt ve Whitener (2002) açık iletişimin ve endişe ifadesinin öneminden bahsetmektedir. Barker ve Camarata (1998), güvene yönelik iletişimsel davranışlar ve karar almanın kombinasyonunu vurgulamaktadır. Cufaude (1999) ise, güven inşasına ilişkin açık sözlülük ve zamanlılığı etkileşimle birleştirmektedir. Grunig, Grunig ve Dozier (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, güçlü ilişkiler kurmaya yönelik yüz yüze iletişimin, saygının ve iki yönlü iletişimin önemi belirtilmiştir (Kodish, 2017: 350). Vokic, Bilusic ve Najjar'ın (2021: 70) araştırmalarında iç iletişim ile kurumsal güven arasında istatistiksel anlamlı pozitif ilişkiler ortaya çıkmıştır. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd'a (2000) göre, örgütsel güvenin doğası iletişime dayalı olmaktadır (Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 73). Jo ve Shim (2005), ilişkisel iletişim ile güven arasında güçlü pozitif ilişkiler belirlemiştir. Kottila ve Ronni (2008) nitel araştırmasında, güvenin oluşturulmasında iletişim kalitesinin önemini vurgulamaktadır. Kovac ve Jesenko (2010) yüksek güvenin organizasyon içinde yüksek düzeyde iletişimle ilişkisini açıklamıştır.

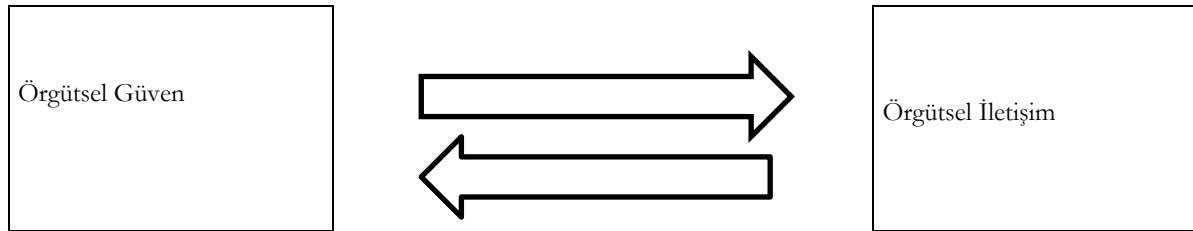
Togna (2014) tarafından yapılan araştırmada güvenin yöneticiler de dahil olarak çalışanlar arasındaki gerçek iyi iletişim duygularıyla oluşturulduğunu ortaya çıkarmıştır (Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 73). Bai, Su, Xin ve Wang (2023: 1) tarafından yapılan meta analitik çalışmaya göre, örgütsel güven boyutlarından ilişkisel güven örgütsel performansını örgütler arası iletişim ve bağlılık yoluyla etkilemektedir. Covid-19 döneminde gerçekleştirdikleri araştırmada yönetici iletişiminin çalışanlarda örgütsel güveni artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yöneticilerin mesajları ile çalışanların örgütsel güveni arasındaki ilişkide duyguların aracılık rolü üstlendiği ifade edilmiştir (Guzzo, Wang, Madera ve Abbott, 2021: 1). İspanya'da küçük ve orta ölçekli işletme yöneticileri ile yapılan bir araştırmada, uzaktan çalışanlarla iletişim sıklığının ve yöneticilerin çalışanlara güveninin, yöneticilerin uzaktan çalışmanın örgütsel etkisine yönelik algılarıyla olumlu ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu ilişkide örgütsel iletişimin algılanan etkililiğinin aracılık etkisi bulunmaktadır (de la Torre-Ruiz ve Ferr´on-Vilchez, 2024: 1).

## Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma tasarımı, araştırmada yararlanılan veri toplama araçları, araştırma modeli ve hipotezleri, evren ve örneklem ayrıca verilerin analizi açıklanmaktadır.

### Araştırma Modeli ve Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma kapsamında örgütsel güven ile örgütsel iletişim düzeyi arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik aşağıdaki model kurulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında, gerçekleştirilen literatür tarama sonucunda, çalışanların örgüte ve yöneticiye olan güven düzeyleri ile örgüt içi iletişimleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik aşağıdaki temel hipotezler ve alt

hipotezler oluşturulmuştur. Araştırmada örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler elde edilmesi beklenmektedir. Ayrıca çalışanların örgütsel güven ve örgütsel iletişim düzeylerinin demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışılan toplam süre, statü, kazanç düzeyi) açısından farklılık göstereceği varsayılmaktadır.

Zengin (2011) Van ilinde gerçekleştirdiği çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki güven seviyesi ve vatandaşlık davranışını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verileri değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlara göre, katılımcılar küçük ortamlarda sağlanan güven seviyesinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma bulgularında ise okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışında cinsiyet bakımından farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sevinç ve Sağlam (2018: 57) tarafından 2011-2012 eğitim öğretim yılları arasında Uşak ilinde ilköğretim okullarında çalışmakta olan 297 öğretmenin katılımı ile okul yöneticilerinin iletişim becerilerine dair öğretmen görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre, okulu yönetenlerde empati, rahat iletişim sosyal becerileri arttığında öğretmenlerde kurumsal güven seviyesinde artış ortaya çıkmıştır. Bektaş, Kanatlı ve İşçi (2021: 768) İstanbul ilinde faaliyette bulunan bir özel grup hastanesinde sağlık çalışanlarında paternalist liderlik yaklaşımının örgütsel güven üzerindeki etkisi konusunda bir çalışma uygulamışlardır. Çalışmada ankete katılan 329 çalışandan elde edilen verilerin analiz bulgularına göre, paternalist liderlik davranışının örgütsel güveni %45 oranında açıkladığı ve sağlık çalışanlarında paternalist liderlik davranışları ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Vokic, Bilusic ve Najjar'ın (2021: 70) araştırmalarında iç iletişim ile kurumsal güven arasında istatistiksel anlamlı pozitif ilişkiler ortaya çıkmıştır. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd'a (2000) göre, örgütsel güvenin doğası iletişime dayalı olmaktadır (Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 73).

Araştırmanın hipotezleri aşağıdaki şekilde kurulmaktadır:

- H1:** Çalışanların işletmeye yönelik güven duyguları ile işletmeye yönelik iletişim düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
- H2:** Çalışanların demografik özellikleri açısından örgütsel güven düzeyleri farklılık göstermektedir.
- H3:** Çalışanların demografik özellikleri açısından örgütsel iletişim düzeyleri farklılık göstermektedir.

### **Araştırmanın Tasarımı**

Araştırmanın amacı, Adıyaman'da özel bir kurumda çalışanların örgütsel güven ile örgütsel iletişim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel yöntem ile tasarlanmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, var olan bir problemin teorilerle test edilerek, sayılarla ölçümü ve istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesidir. Sayısal araştırmalar olarak bilinen bu araştırmalarda farklı metotlar ile verilerin toplanması ve verilerin istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmesi söz konusudur. Metot olarak anket, deney ve tarama teknikleri kullanılabilir (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012: 58). Korelasyon tipinde olan ilişkisel tarama modeli değişkenlerin birlikte etkileşimlerini inceleyerek farklılıkların nedenlerini belirlemektedir (Karasar, 2006).

### **Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 yılı Adıyaman ili merkez ilçede tekstil sektöründe faaliyet göstermekte olan özel bir kurum oluşturmaktadır. Örnekleme alınacak çalışan sayısı Karacıl'ın (2018) çalışmasında yer alan örneklem hesaplama yöntemi ile tespit edilmiştir. Yapılan hesaplamada örneklem sayısı 307 bulunmuş ve çalışan sayısına ulaşılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, N büyüklüğünde kitleden seçilebilecek her bir n büyüklüğünde örneklemin eşit bir şekilde seçilebilme hakkına sahip olmasıdır (Karakülah, 2006:6). Bu örneklemede ana kütledeki her birimin örneklem grubuna girme olasılığı eşittir ve bu yöntemi kullanabilmek amacıyla ana kütleli oluşturan her bir örneklemin homojen olması gerekmektedir (Padem, Göksu ve Konaklı, 2012: 87).

## Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yüz yüze anket yöntemi ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan anket formu 3 farklı bölümden oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümünde, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, medeni durum, gelir düzeyi, kurum içi pozisyon ve toplam çalışma süresini belirlemeye yönelik demografik sorular bulunmaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde örgütsel güveni ölçmeye yönelik 12 soruluk örgütsel güven ölçeği yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise çalışanların örgüt içerisinde iletişim seviyelerini ölçmeye yönelik 21 maddelik ölçek bulunmaktadır.

Veri toplama araçlarından ilkinin Kasil (2010) tarafından örgütsel güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla bankacılık sektöründe uygulamış olduğu tez çalışmasında kullanılan 12 maddelik "Örgütsel Güven Ölçeği" oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinali Nyhan ve Marlowe (1997) tarafından geliştirilmiştir. Demircan (2003) ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamıştır. Ölçek, örgüte duyulan güven ve yöneticiye duyulan güveni ayrı şekilde ölçmesi nedeniyle kullanılmıştır. Anket içerisindeki ilk 8 soru yöneticiye güveni ölçmeye yönelik iken diğer 4 soru örgüte güveni ölçmeye yöneliktir. Ölçek, beşli Likert skalası ile (1) Kesinlikle katılmıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum biçimindedir. Ölçekte güvenilirlik katsayısı 0.83 düzeyinde belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarından ikincisi olarak Elmas'ın (2017) "Örgütsel İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama" adlı çalışmasında kullandığı 21 maddelik "Örgütsel İletişim Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada ölçek Selfiye Özkan tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde yer aldığı şekliyle kullanılmıştır. Ölçek beşli likert biçimindedir. Ölçekte güvenilirlik katsayısı 0.73 düzeyinde belirlenmiştir. Alan yazında sosyal bilim araştırmalarında güvenilirliğin ölçütü olarak 0.60 - 0.80 ise ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ifade edilmektedir (Vural, 2015: 73).

## Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan çalışanların örgütsel güven ve örgütsel iletişim düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, toplam çalışma süresi, kurum içi pozisyon ve gelir düzeyi gibi demografik özellikler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışanların vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda incelenecek olan veriler SPSS programı ile değerlendirilecek olup, çalışmada faktör analizi, korelasyon, regresyon, Anova, bağımsız örneklem T testi, güvenilirlik ve geçerlilik analizleri kullanılacaktır. Bu çalışmada kurum içerisinde sağlanan güven ortamı ile örgütsel iletişim arasındaki ilişki uygulanacak ölçekler ile değerlendirilmeye çalışılacaktır. Verilerin toplanması ve veri girişlerinin yapılmasıyla birlikte verilerin analizi uygulama kısmına geçilmiştir. Toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve öncelikle örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Örneklem 30 ila 100 arasında ise, parametrik analizlere uygunluk sağlanmaktadır (Akbulut, 2010: 19). Çalışma kapsamında, 307 örneklem büyüklüğü ile verilerde normal dağılım sağlanmıştır.

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin kontrol edilmesi de normallik analizlerine yönelik uygulanan bir diğer yöntemdir. Örün ve arkadaşları (2015: 68), çarpıklık (skwness) ve basıklık (kurtosis) belirlemede -1 ile +1 aralığındaki değerlerin verilerin normal dağılımında belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Farklı bir şekilde Kalaycı (2009:6), -1,96 ile +1,96 değerlerindeki çarpıklık ve basıklık katsayılarının verilerin normal dağılımında yeterli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmada çarpıklık değerinin 0,137 ve basıklık değerinin 0,324 olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple örneklem sayısının yeterli büyüklükte olması aynı zamanda basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal aralığında yer alması verilerin analizi için gereken parametrik analizlerin uygunluğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda, kurum çalışanlarının demografik değişkenler kapsamında örgütsel güven algıları ve örgütsel iletişim düzeylerindeki farklılıkların tespitine yönelik bağımsız örneklem t-testi ile Anova uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analize tabi tutulmuştur.

## Bulgular

Çalışmanın bulgular bölümünde betimsel bulgular, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri, korelasyon analizi, faktör analizi, bağımsız örneklem T testi, anova ve regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Nicel araştırma yöntemi kapsamında SPSS paket programı ile veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo şeklinde yorumlanmaktadır.

## Özel Kurum Çalışanlarının Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Demografik özellikler bakımından cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, toplam çalışma süresi, kurum içi pozisyon ve gelir düzeyinin katılımcılardan cevaplanması istenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara dayanarak aşağıdaki tablo 1 oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Özelliklere Yönelik Yüzdeler

Demografik değişkenler	N=307	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	143	46,6
Erkek	164	53,4
<b>Yaş</b>		
18-30	92	30,0
31-40	87	28,3
41-50	69	22,5
50 ve üzeri	59	19,2
<b>Medeni Durum</b>		
Evli	219	71,3
Bekâr	88	28,7
<b>Öğrenim Durumu</b>		
İlköğretim	92	30,0
Lise	176	57,3
Ön Lisans	32	10,4
Lisans	7	2,3
Lisansüstü	0	0
<b>Toplam Çalışma Süresi</b>		
0arası	57	18,6
6-10 yıl arası	98	31,9
11-15 yıl arası	98	31,9
16 yıl ve üzeri	54	17,6
<b>Kurum içi pozisyon</b>		
Alt kademe yönetici	183	59,6
Orta kademe yönetici	117	38,1
Üst kademe yönetici	5	1,6
Diğer (...)	2	0,7
<b>Gelir Düzeyi</b>		
3000-5000 TL arası	9	2,9
5001-7000 TL arası	65	21,2
7001-9000 TL arası	170	55,4
9001-11000 TL arası	56	18,2
11001 TL ve üzeri	7	2,3

Tablo 1’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan çalışanların cinsiyetlerine göre 143’ü (%46,6) kadın, 164’ü (%53,4) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Çalışanlardan 192’si (%30) 18-30 yaş arası, 87’si (%28,3) 31-40 aralığında, 69 katılımcı (%22,5) 41-50 grubunda, 59’u (%19,2) ile 50 yaş ve üzeri grubundadır. Medeni durumlarına göre çalışanların 219’u (%71,3) evli, 88’i (%28,7) bekârlardan oluşmaktadır. Öğrenim durumuna göre çalışanların 92’si (%30,0) ilköğretim, 176’sı (%57,3) lise, 32 ‘si (%10,4) ön lisans ve 7’si (%2,3) ise lisans mezunudur. Çalışanların 57’si (%18,6) 5 yıl ve altı, 98’i (%31,9) 6-10 yıl arası, 98’i (%31,9) 11-15 yıl arası, 52’si (%16,9) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Kurum içerisindeki pozisyonlarına göre çalışanların 183’ü (%59,6) alt kademe yönetici, 117’si (%38,1) orta kademe yönetici, 5’i (%1,6) ise üst kademe yöneticilerdir. Gelir düzeyine göre çalışanların 9’u (%2,9) 3000-5000 arası, 65’i (21,2) 5001-7000, 170’i (%55,4) 7001-9000, 56’sı (%18,2) 9001-11000 ve 7 ‘si (%2,3) 1101 TL ve üzeri ücret almaktadır.

## Özel Kurum Çalışanlarının Örgüte Duydukları Güveni Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel kurum çalışanlarının örgüte duydukları güven düzeylerine ait faktörlere ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır. Buna göre elde edilen bulgular aşağıda tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Özel Kurum Çalışanlarının Örgüte Duydukları Güven Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	X	SS
<b>1. Değişken: Örgütsel Güven Düzeyi (X=4,1881; SS= ,39961; Yüksek Düzeyde)</b>			
1. madde	307	4,0586	,51432
2.	307	4,0717	,54360
3.	307	4,1270	,60511
4.	307	4,1987	,61803
5.	307	4,2410	,68638
6.	307	4,2150	,71357
7.	307	4,2150	,72718
8.	307	4,1824	,73160
9.	307	4,2085	,69230
10.	307	4,2345	,72110
11.	307	4,2606	,65965
12.	307	4,2443	,72913

\* 1,00-1,79: Oldukça Düşük; 1,80-2,59: Düşük ; 2,60-3,39: Orta ;3,40-4,19 Yüksek; 4,20-5,00: Çok Yüksek  
N: Örneklem sayısı, X: Ortalama ve SS: Standart sapma

**Kaynak:** Karacıl, 2018: 84

Tablo 2’ye göre özel kurum çalışanlarının “Örgüte Duydukları Güven” aritmetik ortalamaları “Oldukça Yüksek Düzeyde” ortaya çıkmıştır. “Örgütsel Güven Düzeyi” boyutunda en yüksek puan ortalamalarının 7. madde (4,21=,727), 8. madde (4,18=,731), 9. madde (4,20= ,692) şeklinde yer alan ifadelerde olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamalarına bakıldığında ise, 1. madde (4,05=,514), 2. madde (4,07=,543), 3. madde (4,12=,605) şeklinde oluşan ifadelerde olduğu görülmektedir.

## Özel Kurum Çalışanlarının Örgüt İçerisindeki İletişim Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel kurum çalışanlarının kurum içerisinde birbirleriyle olan iletişim seviyelerini belirlemeye yönelik faktörlerin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri yer almaktadır. Buna göre elde edilen bulgular tablo 3’te açıklanmaktadır.

**Tablo 3.** Özel Kurum Çalışanlarının Örgüt İçerisinde Gerçekleştirmiş Oldukları İletişim Değerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	X	SS
<b>2. Değişken: Örgütsel İletişim Düzeyi (X=4,0746; SS= ,37291; Yüksek Düzeyde)</b>			
1. madde	307	3,7948	,82856
2.	307	3,9609	,65562
3.	307	4,0749	,66979
4.	307	4,1531	,67108
5.	307	4,2150	,70898

6.	307	4,2541	,63704
7.	307	4,3420	2,31158
8.	307	4,1726	,70444
9.	307	4,1075	,78685
10.	307	4,1140	,76911
11.	307	3,5831	1,28926
12.	307	4,1336	,81954
13.	307	4,2052	,71873
14.	307	4,1564	,69191
15.	307	4,2150	,67109
16.	307	4,2248	,69426
17.	307	3,1954	1,65118
18.	307	4,1010	,71371
19.	307	4,1792	,65964
20.	307	4,2671	,64701
21.	307	4,2476	,72126

\* 1,00-1,79: Oldukça Düşük; 1,80-2,59: Düşük ; 2,60-3,39: Orta ;3,40-4,19 Yüksek ; 4,20-5,00: Çok Yüksek

N: Örneklem sayısı, X: Ortalama ve SS: Standart sapma

**Kaynak:** Karacıl, 2018: 84

Tablo 3'e bakıldığı zaman özel kurum çalışanlarının örgüt içerisinde iletişim düzeyi aritmetik ortalamalarının "Oldukça Yüksek Düzeyde" olduğu görülmektedir. "Örgütsel İletişim Düzeyi" boyutunda bakıldığında en yüksek puan ortalamalarının "Çalışanlar üst kademe yöneticiler ile yüz yüze görüşebilirler"(4,34=2,31), "Bu iş yerinde yoğun olarak dedikodu yapılır"(3,58=1,28), "Çalışanlar arası çatışma kültürel farklılıklardan kaynaklanır"(3,19=1,65), "Yöneticiler çalışanlarla sadece iş ile ilgili konularda iletişim kurar"(3,79=,82) ifadelerinin olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamaları incelendiğinde ise, "Çalışanlar arasında deneyim ve fikirler paylaşılır"(4,25=,637), "İş il ilgili yeterince toplantı yapılır"(4,26=,647), "Çalışanlara kurumun amaçları, politikalar, hedefler ve sorunlar açıklanır"(3,96=,65), "Bu kurumda statüsü yüksek olan kişilere ulaşmak zordur"(4,17=,65) ifadelerinin olduğu görülmektedir.

### Faktör Analizi

Faktör analizinde temelde iki farklı uygulama söz konusudur. Bunlar; Keşfedici Faktör Analizi (Exploratory) ve Doğrulayıcı Faktör Analizidir (Confirmatory). Faktör analizinde, gözlemlenebilen çoklu özelliğin boyutlarını tespit etmek keşfedici iken, keşfedilen yapının incelenmesini amaçlamak doğrulayıcıdır (Yaşlıoğlu, 2017: 75). Çalışma keşfedici faktör analizini benimsemektedir.

Keşfedici faktör analizinde ilk koşul örneklem sayısının minimum 300 olması gerektiğidir. Bu çalışmada örneklem sayısının 307 olması faktör analizini uygulamak için yeterli sayıyı oluşturmaktadır. Faktör analizinin uygulanabilmesi için diğer bir unsur ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının uygun olup olmadığının tespit edilmesidir. KMO değerlerinin kabul edilir en alt sınırı 0,50 olmakla birlikte KMO değeri 1'e yaklaştıkça değer mükemmel bir hale geldiği vurgulanmaktadır (Yalım, 2015: 133).

Ayrıca diğer koşul ise Barlett küresellik katsayısı, KMO katsayısı ve benzeri değişkenler arası ilişkiyi açıklamaya yarayan katsayıdır. Barlett küresellik katsayısı (p) değeri 0,05'ten küçük ise, faktör analizine yönelik uygunluk ifade edilmektedir (Karacıl, 2018: 74).

Bu araştırmada örgütsel güven ölçeği için KMO 0,772 ve Barlett küresellik testi  $p = 0,000$  biçiminde oluşmuştur. Örgütsel iletişim ölçeğinin KMO'su 0,746 ve Barlett küresellik katsayısı 0,000 biçimindedir ve faktör analizi açısından ölçümün uygun olduğu belirtilmektedir.

**Tablo 4.** Ölçeklerin Faktör Analizi Bulguları

Ölçek	Faktör	Faktör Yükleri	Açıklanan Toplam Varyans	KMO Testi	Barlett Testi (p)
Örgütsel Güven	Yöneticiye Duyulan Güven	0,621-0,688	65,191	0,772	0,000
	Örgüte Duyulan Güven	0,571-0,700			
Örgütsel İletişim	Örgütsel İletişim	0,337-0,651	65,559	0,746	0,000

$p < 0,000$

Örgütsel güven ile ilgili 12 değişken ile yapılan analiz sonucu toplamda 2 faktör elde edilmiştir. Elde edilen faktörler toplam varyansın % 65,191 'ini açıklamakla birlikte KMO oranı 0,772 dir. Analiz sonucu elde edilen birinci faktör yöneticiye duyulan güven boyutundan olup 8 ifade yer almakta ve 0,621 ile 0,688 faktör yüküne sahip olmaktadır. Analiz sonucu elde edilen ikinci faktör ise örgüte duyulan güven boyutunda olup 4 ifadeden oluşmakla birlikte 0,571 ile 0,700 faktör yüküne sahiptir. Örgütsel iletişim ile ilgili 21 madde ile yapılan analiz sonucu örgütsel iletişimin tek boyut altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen faktörler toplam varyansın %65,559 'unu oluşturmakla birlikte KMO oranı 0,746 dir. Ayrıca örgütsel iletişime yönelik ifadeler 0,337 ile 0,651 arasında faktör yüküne sahiptir.

### Güvenilirlik Analizi

Çalışmada 307 anket geçerli kabul edilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Anketin güvenilirliği Cronbach's Alpha ile açıklanmıştır. 12 maddeli örgütsel güven ölçeği ile 21 maddeli örgütsel iletişim ölçeğine ilişkin güvenilirlik yorumları aşağıda tabloda yer almaktadır.

**Tablo 5.** Ölçek ve Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Değerleri

Değişkenler	Soru Sayısı	Katılımcı Sayısı	Cronbach's Alpha
Örgütsel Güven	12	307	0,83
Örgütsel İletişim	21	307	0,73
Toplam	33	307	

Vural'a (2015: 73) göre güvenilirlik ölçütü 0.60 - 0.80 ise oldukça güvenilir, 0.80-1.00 aralığında yüksek güvenilir düzeyler olduğu belirtilmektedir. Yukarıdaki tabloda görüldüğu üzere Örgütsel Güven Değişkeni: 0,83, Örgütsel İletişim Değişkeni: 0,73 olarak hesaplanmıştı. Bu açıdan bakıldığında ölçeklerin iç tutarlılığa sahip olduğu ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır.

### Korelasyon Analizi

Bu çalışmada örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan Pearson Momentler arpımı Korelasyon katsayısı analiz sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Korelasyon Katsayısı Bulguları

	Örgütsel Güven	Örgütsel İletişim
Örgütsel Güven		0,310



Sig.		0,000
Örgütsel İletişim	0,310	
Sig.	0,000	

p<0,000

Korelasyon analizi sonucu örgütsel güven ile örgütsel iletişim anlamlı ilişkili bulgulanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde çalışanlarda örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon değerinin  $r = 0,310$  ( $p < 0,000$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç çalışanların örgütsel güven algıları ile örgütsel iletişim algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Yani çalışanların örgütsel güven algıları ile örgütsel iletişim düzeyleri arasında düşük seviyede, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### Bağımsız Örneklem T-testi

Cinsiyet açısından incelenen örgütsel güvene ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre; 143 kadın katılımcının ortalaması 4,16 ve 164 erkek katılımcının ortalaması 4,21'dir. Örgüte duyulan güven açısından kadın ve erkek çalışanlar arasında belirgin bir fark olmamakla beraber erkek çalışanların örgüte duymuş oldukları güvenin daha fazla olduğu görülmektedir.  $p=0,26$  değeri gruplarda anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmiştir ( $p > 0,05$ ). Bu sebeple H2 ve H3 hipotezleri reddedilmiştir.

**Tablo 7.** Cinsiyet Açısından Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması t Testi Tablosu

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	P
Kadın	143	4,16	0,40	-1,11	305	0,26
Erkek	164	4,21	0,39	-1,11	294	0,26

Cinsiyet açısından incelenen örgütsel iletişim t testi analiz sonuçlarına göre; 143 kadın katılımcının ortalaması 4,03 ve 164 erkek katılımcının ortalaması 4,11 'dir. Örgüt içerisindeki iletişim düzeyinde belirli oranda fark olmamakla birlikte erkek çalışanlar arası iletişim düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.  $p=0,06$  ise gruplarda anlamlı farklılığın olmadığına kanıttır. Dolayısıyla H2 ve H3 hipotezleri reddedilmiştir.

**Tablo 8.** Cinsiyet Açısından Örgütsel İletişim Düzeylerinin Karşılaştırılması t Testi Tablosu

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	P
Kadın	143	4,03	0,38	-1,88	305	0,06
Erkek	164	4,11	0,36	-1,87	294	0,06

**Tablo 9.** Medeni Durum Açısından Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması T-Testi Tablosu

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	P
Evli	219	4,18	0,37	-,56	305	0,57
Bekar	88	4,20	0,46	-,51	134	0,61

Medeni durum açısından incelenen örgütsel güven t testi analiz sonuçlarına göre; katılımcıların 219'u evli ve 88'i bekârdır. Evli katılımcıların ortalaması 4,18 iken bekâr katılımcıların ortalaması 4,20'dir. Örgüt içerisinde güven düzeyinde medeni duruma göre belirli oranda anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte bekâr çalışanların kuruma duydukları güven düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sig (2 tailed) sonucunda ( $p=0,57$ ) olması gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığını işaretidir ( $p> 0,05$ ) Bu sebeple H2 ve H3 hipotezleri reddedilmiştir.

**Tablo10.** Medeni Durum Açısından Örgütsel İletişim Düzeylerinin Karşılaştırılması T-Testi Tablosu

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	df	P
Evli	219	4,09	0,37	1,06	305	0,28
Bekar	88	4,04	0,39	1,04	153	0,29

Medeni durum açısından incelenen örgütsel iletişim sonuçlarına göre; katılımcıların 219'u evli ve 88'i bekârdır. Evli katılımcıların ortalaması 4,09 iken bekar katılımcıların ortalaması 4,04'dür. Örgüt içerisinde iletişim düzeyinde medeni durum açısından da gözlemlenen belirgin anlamlı bir fark olmamakta evli çalışanların kurum içerisindeki iletişim düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sig (2 tailed) sonucunda ( $p=0,28$ ) olması gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. (%95 güven aralığı içerisinde sig. değeri 0,05'te büyük çıkmıştır.) Bu sebeple H2 ve H3 hipotezleri reddedilmiştir.

### Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tek yönlü varyans analizi(Anova) sonuçları incelendiğinde; çalışanların örgütsel güven düzeyinde demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak çalışanların örgütsel iletişim düzeyinde demografik değişkenler açısından kurum içi pozisyon açısından anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır ( $p=0,000<0,05$ ). Çalışmada ortaya çıkan farklılıklar alt kademe çalışanlar ile orta kademe çalışanlardan kaynaklanmaktadır. Anova analizi sonrası farklılıkları belirlemek amacıyla Post-Hoc analizi ile Tukey testi kullanılmıştır.

**Tablo 11.** Örgütsel İletişimin Kurum İçi Pozisyona Göre Tek Yönlü Varyans (Anova) Analiz Sonuçları

Grup	N	Ort	Ss	F	P	Fark	
Örgütsel İletişim	Alt Kademe Yönetici	183	4,01	0,37	6,153	0,000	2>1
	Orta Kademe Yönetici	117	4,17	0,37			
	Üst Kademe Yönetici	5	4,42	0,13			
	Diğer (...)	2	4,11	0,23			

$p<0,000$

Analiz sonuçlarına göre, orta kademe yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyleri ortalaması alt kademe yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyi ortalamasından daha yüksektir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Çalışanların kademeleri açısından örgütsel iletişim düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Dolayısıyla H2 hipotezi reddedilirken H3 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

## Regresyon Analizi

Bu araştırmada çalışanların örgütsel güven algıları ile örgütsel iletişim düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

**Tablo 12.** rgtsel Güvenin rgtsel İletişim zerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	S	T	P	R <sup>2</sup>	Anova
Örgütsel İletişim	Sabit	2,856	0,235	12,158	0,000	0,096	F=32,40
	rgtsel Güven	0,326	0,057	5,69	0,000		p=0,000

p<0,000, B=Katsayı, S:Standart hata

Araştırmada rgtsel güven ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Tablo 12'ye göre örgütsel güven örgütsel iletişime doğrusal regresyon analiz sonucu çerçevesinde anlamlı etkide bulunmuştur (F=32,401; P<0,000). Tabloda belirtme katsayısının (R<sup>2</sup>=0,096) olması ile çalışanların örgüt içerisindeki iletişim düzeylerinin %9'luk bir kısmının örgütsel güven düzeyinden kaynaklandığı bulgulanmaktadır. Çalışanların rgte duydıkları güven arttıkça çalışanlar arası iletişim de artmaktadır.

**Tablo 13.** rgtsel İletişimin rgtsel Güven zerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	S	T	P	R <sup>2</sup>	Anova
Örgütsel Güven	Sabit	2,848	0,218	13,095	0,000	0,096	F=32,40
	rgtsel İletişim	0,294	0,52	5,69	0,000		p=0,000

p<0,000, B=Katsayı, S:Standart hata

Tablo 13'e göre ise, örgütsel iletişimin örgütsel güven üzerindeki etkisine yönelik basit doğrusal regresyon analiz modeli de anlamlıdır (F=32,401; P<0,000). Tabloda belirtme katsayısında (R<sup>2</sup>=0,096) olması çalışanların örgüt içerisindeki güven düzeylerinin %9'luk kısmının örgütsel iletişim düzeyinden kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır. Çalışanların rgt içerisindeki iletişim düzeyleri arttıkça kuruma duydıkları güven artmaktadır. Böylece H1 hipotezi desteklenirken H2 ve H3 hipotezi reddedilmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı Adıyaman ilinde özel bir kurumda (tekstil sektöründe) alışanların örgütsel güvenleri ile örgütsel iletişim düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Aynı zamanda araştırma kapsamında çalışanların örgütsel güven ve örgütsel iletişim düzeylerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir.

Çalışma kapsamındaki sonuçlardan örgüt içerisinde çalışanların güven düzeyi ile iletişim düzeylerinin llmesine yönelik sonuçlar incelendiğinde, çalışanların kurum içi güvenleri ile iletişimlerinin "düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye" sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların örgütlerine duydıkları güven arttıkça iletişimleri de artmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde örgütsel başarının arttırılması, etkililiğin ve verimliliğin sağlanması iş hayatında büyük önem taşımaktadır. Örgütsel güven ile örgütsel iletişim kavramının önemi pek çok çalışmada görülmektedir. Örgütün başarısını arttırmada iletişim ve güven unsurlarının oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Kasil, 2010: 95). Ayrıca araştırma kapsamında, hem örgütsel güvenin örgütsel iletişimin bir yordayıcısı olduğu hem de örgütsel iletişimin örgütsel güveni anlamlı şekilde yordadığı ortaya çıkarmaktadır. Araştırma değişkenleri birbirlerini pozitif ve anlamlı şekilde etkilemektedir.

Araştırma kapsamında literatürde ortaya çıkarıldığı şekilde örgütsel güvenin örgütsel iletişim üzerinde pozitif etki gösterdiği ve örgütsel güvende meydana gelen artış veya azalışın örgütsel iletişim düzeyinde de aynı şekilde etkisi kanıtlanmıştır. Bu sonuçtan hareketle H1 hipotezi doğrulanmıştır. Örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nitekim, benzer şekilde Sevinç ve Sağlam (2018) tarafından okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticilerinin iyi iletişim yetkinlikleri ile örgüt içi güven düzeyinin aynı yönlü ilişkisi ispatlanmıştır. Bektaş, Kanatlı ve İşçi (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan sağlık çalışanlarının paternalist liderlik yaklaşımlarının örgütsel güvenle arasındaki ilişki incelendiğinde, çalışanların paternalist lider davranışlarının örgütsel güveni %45 oranında açıkladığı ve aralarında pozitif yönlü bir ilişki kanıtlanmıştır. Zengin (2011) tarafından ilköğretimdeki öğretmenlerin, görev yaptıkları okula duydukları güven ile örgütsel vatandaşlık davranışının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonuçlarına göre, küçük ortamlarda sağlanan güven düzeyinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okullarda örgütsel vatandaşlık davranışlarının ise cinsiyet açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgüte ve yöneticiye duyulan güven ile çalışanların iletişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Kasil, 2010: 95). Bu sebeple çalışanların örgüte bağlılıklarının sağlanmasında örgüte ve yöneticiye duyulan güvenin geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Çalışma kapsamında, örgütsel güven ve örgütsel iletişimin demografik değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadıkları incelendiğinde, örgütsel iletişim açısından kurum içi pozisyon değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu çerçevede orta kademe yöneticilerin (ustabaşı) örgütsel iletişim düzeyi, alt kademe yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyi ortalamasından daha yüksektir. Örgüt içerisinde kıdem düzeyi arttıkça çalışanların örgüt içi iletişimlerinin yükseldiği belirlenmiştir. Demografik değişkenler açısından; 307 çalışanın katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların çoğunluğunun erkek, 18-30 yaş aralığında, evli, lise mezunu, 11-15 yıl kıdemi olan, alt kademe yöneticiler ve 7001-9000 arası gelir düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan faktörler ile katılımcıların demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, toplam çalışma süresi, gelir düzeyi, kurum içi pozisyon) arasındaki ilişki incelendiğinde araştırma sonuçlarına göre, kurum içi pozisyon değişkeni açısından örgütsel güven ile örgütsel iletişim arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarken diğer değişkenler açısından anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu açıdan incelendiğinde orta kademe yöneticilerin(ustabaşı örgütsel iletişim düzeyi alt kademe yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyinden daha yüksektir.

Alanyazında örgütsel güven ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan Özdere'nin (2015) araştırmasında, öğretmenlerin örgüte güvenleri orta düzeyde saptanmıştır. Ayrıca iletişim ve güven boyutlarının cinsiyet ve yaş açısından farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sağbaş'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin öğretmenleri okulun işleyiş ve süreci hakkında yeteri kadar bilgilendirdiği bulgusuna ulaşılmış olup öğretmenlerin yaş, cinsiyet değişkenleri ve mezun oldukları fakülte bakımından iletişim becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sevinç ve Sağlam (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul yöneticilerinin iletişimleri ile öğretmenlerin çalışmış oldukları kuruma duydukları güven anlamlı ilişkidir. Sağır ve Parlak'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin iletişim yetenekleri okul yöneticilerinden daha üst düzeydedir. Okul yöneticilerinin örgütsel güven ve iletişimleri yüksek oranda doğru orantılı ilişkidir. Wong, Wong, Ngo ve Lui (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışma sonuçlarına göre, örgütsel güven ile iş gören performansı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güvenin kurum içerisinde çatışmayı azalttığı, kaynakların adil dağılımını sağladığı ve iş görenlerin işe odaklanmalarına katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca örgütsel güvenin risk ortamlarında risk oranını da azalttığı saptanmıştır. Karadoğan'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada, güvenin oluşabilmesi için açık, tutarlı ve dürüst davranış sergilemenin önemli bir unsur olduğu ortaya konmuştur. Güvenin oluşum aşamasında iletişimden yararlanmak önemli bir etkidir. İletişim sürecini etkileyen unsurlar ise cinsiyet, yaş, ırk, dış görünüm ve benzeri unsurlar olarak belirtilmektedir. Jones ve George (1998) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güvenin oluşumunda çalışan nitelikleri, iş çevresi, örgüt yapısı ve örgüt ikliminin etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte örgütsel güvenin bireylerarası ilişkilere bağlı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmada, örgütsel güven, örgütsel performans ve iletişimin oluşturulduğu ortamlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Farklı bir çalışma olarak, Vokic, Bilusic ve Najjar'ın (2021: 70) araştırmalarında iç iletişim ile kurumsal güven arasında istatistiksel anlamlı pozitif ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Wyant ve Cionea (2024: 1) Amerikalı ve Japon çok uluslu üretim şirketi çalışanlarıyla yaptıkları çalışmada işyerinde güvenin tanımlayıcı özellikleri olarak yeterlilik ve beceriler, ekip çalışması, işbirliği ve açık/dürüst iletişim özelliklerini belirlemişlerdir. Chien ve Ann (2015: 23) Malezya'daki yöneticilerle güven, iletişim ve güçlendirmenin etik iklimle etkilerini inceledikleri çalışmada güvenin etik iklimle pozitif ilişkili olduğunu ancak iletişimin etik iklimi etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Gilbert ve Tang (1998), organizasyonlarda daha fazla bilgi içeren iletişimin doğrudan güvenle ilişkisi bulunduğunu açıklamaktadır. Shapiro, Sheppard ve Cheraskin (1992) ise, bilginin merkezi önemini ifade etmiştir. Diğer bireylerle iletişim ve ilişki kurularak, bilinmeyenlerin azalacağını ve ortak bilgi ve öngörülebilirlik artışı ile bilgi tabanlı güven seviyelerinde artış yaşanacağını belirtmektedir. Butler ve Cantrell (1994) örgütsel söylemde pragmatik yönle odaklanarak güven teşvik eden iletişim türleri olarak görev ve kariyer iletişimini açıklamıştır. Güvenle ilişkili iletişim yönleri ve özellikleri arasında algı ve duyguların paylaşılması, diğerleriyle açık iletişim kurmak, endişelerin ifade edilmesi, kritik bilgilerin paylaşılması belirtilmektedir (Mishra ve Morrissey, 1990). Korsgaard, Brodt ve Whitener (2002) açık iletişimin ve endişe ifadesinin öneminden bahsetmektedir. Barker ve Camarata (1998), güvene yönelik iletişimsel davranışlar ve karar almanın kombinasyonunu vurgulamaktadır. Cufaude (1999) ise, güven inşasına ilişkin açık sözlülük ve zamanlılığı etkileşimle birleştirmektedir. Grunig, Grunig ve Dozier (2002) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, güçlü ilişkiler kurmaya yönelik yüz yüze iletişimin, saygının ve iki yönlü iletişimin önemi belirtilmiştir (Kodish, 2017: 350).

Qian, Seuring, Wagner ve Dion (2021: 32) tarafından Çin'de yapılan çalışma sonuçlarına göre, kişilerarası güven ve iletişimin kurumlar arası güven ve iletişim üzerinde aşağıdan yukarı yönlü etkisi bulunmaktadır. Kişiler arası iletişim, kurumlar arası güven ve iletişim ile firmaların operasyonel performansına güçlü etkilere sahiptir. Kişiler arası iletişim, kurumlar arası güven ve iletişim sayesinde firmalar uzun vadeli ilişkiler geliştirebilmektedir. Allert ve Chatterjee'ye (1997) göre, tam olarak liderlik iletişimi güven boşluğunu doldurmaya yönelik olmazsa olmaz bir unsurdur (Vokic, Bilusic ve Najjar, 2021: 71).

Bai, Su, Xin ve Wang (2023: 1) tarafından yapılan meta analitik çalışmaya göre, örgütsel güven boyutlarından ilişki güven örgütsel performansı örgütler arası iletişim ve bağlılık yoluyla etkilemektedir. Guzzo, Wang, Madera ve Abbott (2021: 1) Covid-19 döneminde gerçekleştirdikleri çalışmada yönetici iletişiminin çalışanlarda örgütsel güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, yöneticilerin mesajları ile çalışanların örgütsel güveni arasındaki ilişkide duyguların aracılık rolü üstlendiği ifade edilmiştir İspanya'da küçük ve orta ölçekli işletme yöneticileri ile yapılan bir çalışmada, uzaktan çalışanlarla iletişim sıklığının ve yöneticilerin çalışanlara güveninin, yöneticilerin uzaktan çalışmanın örgütsel etkisine yönelik algılarıyla olumlu ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu ilişkide örgütsel iletişimin algılanan etkililiğinin aracılık etkisi bulunmaktadır (de la Torre-Ruiz ve Ferr´on-Vilchez, 2024: 1).

Bu kapsamda işletme yöneticileri önemli roller üstlenmektedir. Örgütlerde güven ortamının oluşturulması ve iletişim kanallarının dedikodu mekanizması şeklindeki resmi olmayan (informal) kanallara gerek kalmayacak şekilde tasarlanması oldukça önemli olmaktadır. Örgütlerde iletişim ortamının uygun olmaması işletmelerde iletişim problemlerine neden olabilecektir. Örgütüne güven duymayan ve örgütü ile etkili iletişim kuramayan çalışanın örgüte bağlılığı ve iş tatmini azalabilecektir. İşletmeler ve üst kademe yöneticiler örgütlerde iletişim ortamının etkili olabilmesi ve örgütsel güvenin artırılmasına yönelik çözümler üretmelidir. Çalışanlarla haftalık ve aylık toplantılar düzenlenmesi, çalışanların fikirlerine danışılması, adaletli insan kaynağı politikalarının uygulanması, çalışanların iş-aile yaşam dengelerinin sağlanması başarı sağlayacak uygulamalar olabilmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlar Adıyaman merkez ilinde faaliyet gösteren özel kurum çalışanları (tekstil sektörü) ile sınırlı olmaktadır. Elde edilen verilerin genelleştirilebilmesi için demografik değişkenler ile örgütsel güven ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı analiz edebilmeye yönelik farklı il ve sektörlerde faaliyet gösteren organizasyonlarda çalışmanın uygulanması önem arz etmektedir. Ayrıca, örgütsel güven ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkilerin aracı değişkenlerle incelenmesi de önerilebilir. Aynı zamanda, örgütsel iletişim ve örgütsel güven arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi gibi farklı analizlerle veya deneysel araştırmalar yapılarak kavramlar arası ilişkiler incelenebilir.

## Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İdeal Kültür Yayıncılık
- Allert, J.R. & Chatterjee, S.R. (1997). Corporate communication and trust in leadership. *Corporate Communications: An International Journal*, 2(1), 14-21. <https://doi.org/10.1108/eb046530>
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-13.
- Bai, J., Su, J., Xin, Z. & Wang, C. (2023). Calculative trust, relational trust and organizational performance: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Journal of Business Research*, 172, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114435>
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (7), 1-30.
- Barker, R.T. & Camarata, M.R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators, and disciplines. *Journal of Business Communication*, 35(4). <https://doi.org/10.1177/002194369803500>
- Başar, B. (2016). *İlişkilerde güven*. <http://www.felsefetası.org/iliskilerde-guven>
- Bektaş, G., Kanatlı, K. & İşçi, E. (2021). The impact of paternalistic leadership behavior on organizational trust among healthcare professionals. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(4), 768-774.
- Butler, J.K. & Cantrell, S.R. (1994). Communication factors and trust: An exploratory study. *Psychological Reports*, 74(1), 33-34. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.74.1>
- Chien, T.H. & Ann, H.J. (2015). The influence of communication, empowerment and trust on organizational ethical climates. *International Journal of Economics and Management*, 9(S), 23-44. <http://www.econ.upm.edu.my/ijem>
- Cindy, K. (1997, March 24-28). *Community of respect, caring and trust: One school's story*. [Sözlü Sunum]. The Annual Meeting of the American Educational Research.
- Clark, M.C. & Payne, R.L. (1997). The nature and structure of workers' trust in management. *Journal of Organizational Behavior*, 18(3), 205-224. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199705\)18:3<205::AID-JOB792>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199705)18:3<205::AID-JOB792>3.0.CO;2-V)
- Cropanzano, R. & Mitchell, M.S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Cufaude, J. (1999). Creating organizational trust. *Association Management*, 51(7), 26-34.
- de la Torre-Ruiz, J.M. & Ferr´on-Vilchez, V.F. (2024). Determinants of managerial perceptions of the impact of telework: The effect of information communication technology support, trust and frequency of communication. *Technological Forecasting & Social Change*, 203, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123365>
- Demircan, N. & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedeni ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demircan, N. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 139-150.
- Demirel, Y., Seçkin, Z. & Özçınar, F. (2011). Örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 33-48.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Elmas, N. (2017). *Örgütsel iletişimin iş tatmini üzerine etkisi ve bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1), 121-136.
- Gilbert, J.A. & Tang, T.L. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338. <https://doi.org/10.1177/009102609802700303>
- Gouldner, A.W. (1960). The Norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178. <https://doi.org/10.2307/2092623>

- Grunig, L., Grunig, J. & Dozier, D. (2002). *Excellent public relations and effective organizations: A study of communication management in three countries*. Lawrence Erlbaum Publishing.
- Gundlach, G.T. & Murphy, P.E. (1993). Ethical and legal foundations of relational marketing exchanges. *Journal of Marketing*, 57(4), 35-46.
- Guzzo, R.F., Wang, X., Madera, J.M. & Abbott, J. (2021). Organizational trust in times of Covid-19: Hospitality employees' affective responses to managers' communication. *International Journal of Hospitality Management*, 93, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102778>
- Günüşen, E. (2016). *Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Huff, L. & Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individuals versus collectivist societies: A seven-nation study. *Organization Science*, 14(1), 81-90. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.1.81.12807>
- İşcan, F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Jo, S. & Shim, S.W. (2005). Paradigm shift of employee communication: The effect of management communication on trusting relationships. *Public Relations Review*, 31(2), 277-280. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2005.02.012>
- Jones, G. & George, J. (1998). The experience and evolution of trust implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review*, 23(3), 531-546.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayınevi.
- Karacıl, G. (2018). *Türkiye'de turizm eğitimi alan lisans öğrencilerinin yükseköğrenim yaşam doyumlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Karaçor, S. & Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (8), 97-117.
- Karadoğan, E. (2003). *Kişiler arası iletişim sürecinde güven unsuru, güven ve ikna ölçeği örneği* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Karakulah, Ü. (2006). Basit rastgele örnekleme yönteminde oransal tahmin ediciler. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasil, N. (2010). *Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki- bankacılık sektöründe bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Kaya, H. & Çoban, S. (2024). Nesnelerin internetinde tüketici kabulü, algılanan değer ve güven etkileşimi: Yeni nesil akıllı saat örneği. *Nenşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(2), 700-728.
- Kıyılıoğlu, E. & Özgenel, M. (2020). Okullardaki iletişim ortamı ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (48), 400-421.
- Kıyılıoğlu, E. (2019). *Okullardaki iletişim ortamı ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Kodish, S. (2017). Communicating organizational trust: An exploration of the link between discourse and action. *International Journal of Business Communication*, 54(4), 347-368. <https://doi.org/10.1177/2329488414525464>
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal Of Social Science*, (58), 437-454.
- Korsgaard, M.A., Brodt, S.E. & Whitener, E.M. (2002). Trust in the face of conflict: The role of managerial trustworthy behavior and organizational context. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 312-319.
- Kottila, M.R. & Ronni, P. (2008). Collaboration and trust in two organic food chains. *British Food Journal*, 10(4/5), 376-394. <https://doi.org/10.1108/00070700810868915>
- Kovac, J. & Jesenko, M. (2010). The significance and role of trust in an organization within the processes of communication and control. *Drustvena Istrazivanja*, 19(1/2), 259-277.
- Mayer, R.C., Davis, J.H. & Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734. <https://doi.org/10.2307/258792>
- Mishra, J. & Morrissey, M.A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management*, 19(4), 443-463. <https://doi.org/10.1177/0091026090019004>

- Nyhan, R. C., & Marlowe, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21(5), 614-635. <https://doi.org/10.1177/0193841X9702100505>
- Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P. & Kurt, A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Özarallı, N. & Torun, A. (2011). Biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim, yönetici ile kuruma duyulan güven ve üstün uzmanlık gücü arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(2), 101-113.
- Özdere, Z. (2015). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri ile örgütsel güven düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Özkan, G. (2013). Çağrı merkezlerinde duygusal emek ve örgütsel iletişim. Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi. *Seçuk İletişim*, 7(4), 64-80.
- Özkan, S. (2016). *Taşeron personel ile kadrolu personelin örgütsel iletişim, örgüt kültürü ve iş tatmini değişkenleri açısından incelenmesi (Giresun Belediyesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Padem, H., Göksu, A. & Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri, SPSS uygulamalı*. Bosna Hersek: IBU Yayınları.
- Qian, C., Seuring, S., Wagner, R. & Dion, P.A. (2021). Personal and organizational level relationships in relational exchanges in supply chains - A bottom-up model. *Supply Chain Management: An International Journal*, 26(1), 32-47. <https://doi.org/10.1108/SCM-12-2019-0441>
- Ramadanty, S. & Martinus, H. (2016). Organizational communication: Communication and motivation in the workplace. *Humaniora*, 7(1), 77-86. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v7i1.3490>
- Sağbaş, Ö. (2013). *İletişim, örgütsel iletişim ve okul yönetimi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Sağır, M. & Parlak, F. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(76), 165-185.
- Sevinç, Y. & Sağlam, A. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 56-65.
- Shapiro, D., Sheppard, B.H. & Cheraskin, I. (1992). Business on a handshake. *Negotiation Journal*, 8, 365-377.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K. & Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Taşkın, F. & Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Terekeli, G. (2010). Örgütsel güven boyutları ve iş tatmin ilişkisi [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Timuroğlu, K. & Alioğulları, E. (2019). Örgütsel güvenin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi: Erzurum il araştırma görevlileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(1), 243-264.
- Togna, G. (2014). Does internal communication to generate trust always increase commitment? A study at Micron Technology. *Corporate Communications*, 19(1), 64-81. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-07-2012-0046>
- Tokgöz, E. & Seymen, O. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir devlet hastanesinde araştırma. *Balıkesir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Vokic, N.P., Bilusic, M.R. & Najjar, D. (2021). Building organizational trust through internal communication. *Corporate Communications: An International Journal*, 26(1), 70-83. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-01-2020-0023>
- Vural, H. (2015). Elektronik ticaret (E- ticaret) yapan işletmelerin alan adlarını, bireylerin bu işletmeleri tercihi üzerindeki etkisi ve bir uygulama [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Wang, C.L. (2007). Guanxi vs. relationship marketing: Exploring underlying differences. *Industrial Marketing Management*, 36(1), 81-86. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2005.08.002>



- Wong, Y., C. S., Wong, H.Y., Ngo & H.K, Lui. (2005). Different response to job insecurity of chinese workers in joint ventures and state-owned enterprises. *Human Relation*, 58 (11), 1391-1418. <https://doi.org/10.1177/0018726705060243>
- Wyant, M.H. & Cionea, I.A. (2024). Without trust, we can't really do any work: workplace trust and communication among expatriates and host nationals. *Cross Cultural & Strategic Management*, 1-25. <https://doi.org/10.1108/CCSM-07-2023-0131>
- Yalım, F. (2015). Mavi yakalı çalışanlarda iletişim doyumu ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi: Esaktif tekstil çalışanları üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 4(2), 124-140.
- Yaşloğlu, M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yıldız, P. (2019). *Örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel güven ve örgütsel iletişimin etkisinin belirlemeye yönelik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Yılmaz, E. (2001). İnsan kaynakları yönetiminde etkin iletişimi gerçekleştirme koşulları. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 357-372.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi
- Yücel, D. M. (2014). *Güven güvenilirlik*. <https://www.dmy.info/guven-guvenilirlik>
- Zengin, M. (2011). *Öğretmenlerde örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı* [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi

## EXTENDED SUMMARY

Trust is an individual's or group's respect for the rights of others, their moral behavior, and expectations of fair behavior (Demircan and Ceylan 2003: 140). The concept of organizational trust is clarified with the ideas that people develop based on the opportunities provided by the businesses they operate in and the belief that promises regarding the honesty of the organization leader are kept (Günüşen, 2016: 4). Communication is the process of sharing some meanings and transferring messages effectively in social interaction as people move into a collective life. The communication process takes on the ensuring the unity of individuals, societies, and organizations (Durğun, 2006: 119).

From an organizational perspective, communication is defined as providing both the flow of information and ideas within the organization and interaction with the external environment in order to ensure the continuation of daily activities within the organization and to achieve organizational goals. The goal of organizational communication is to establish and protect employees' interests by establishing relationships. Communication, which enables the spread of news and ideas in organizations, affects and directs the behavior of individuals within the organization (Tınaztepe, 2012: 55).

This research aims to reveal the relationship between trust created within the organization and organizational communication. It is investigated whether employees' organizational trust and communication levels differ in demographic characteristics. The population consists of a private institution operating in the textile industry in the central district of Adıyaman province in 2021-2022. The number of employees reached 307 with the sample calculation method in Karacı's (2018) study. A simple random sampling method is a base in this study. The research was realized with the relational scanning model, one of the quantitative research methods. The correlational screening model, which is a correlation type, determines the reasons for the differences by examining the interactions of the variables (Karasar, 2006).

The first of the data collection tools in the research is the 12-item "Organizational Trust Scale" used by Kasil (2010) in his thesis study applied in the banking sector to measure the relationship between organizational trust and organizational commitment. The original scale was by Nyhan and Marlowe (1997). Demircan (2004) ensured the validity and reliability of the scale. The 21-item "Organizational Communication Scale" used by Elmas (2017) in his study titled "The Effect of Organizational Communication on Job Satisfaction and an Application" was used as the second data collection tool. The scale was used in the study in the master's thesis conducted by Selfiye Özkan in 2016. Scales are on a five-point Likert scale. In addition, the study includes demographic questions prepared by the researchers to determine age, gender, education level, marital status, income level, in-house position, and total working time.

The study's data will be utilized with the SPSS program, and factor analysis, correlation, regression, ANOVA, independent sample T-test, reliability, and validity analyses will be in the study. In this study, the relationship between the trust environment provided within the institution and organizational communication is evaluated with the scales to be applied.

It was concluded that employees' internal trust and communication had a "low-level positive significant relationship" as the results within the scope of the study, the results of measuring the trust level and communication levels of employees within the organization, As employees' trust in their organizations increases, their communication also increases. It is stated in the literature that communication and trust elements are very effective in the success of the organization (Kasil, 2010: 95). In addition, within the scope of the research, it is revealed that both organizational trust is a predictor of organizational communication and that organizational communication significantly predicts organizational trust. Research variables affect each other positively and significantly.

In the study conducted by Sevinç and Sağlam (2018) to examine the relationship between teachers' opinions regarding the communication competencies of school administrators and organizational trust, a positive relationship between the communication competencies and the level of organizational trust has emerged. When the relationship between paternalistic leadership approaches of healthcare workers and organizational trust was investigated by Bektaş, Kanatlı, and İşçi (2021), paternalistic leader behaviors of employees explained organizational trust by 45%, and a significant relationship emerged. According to the results of the study conducted by Zengin (2011) to determine the trust of primary school teachers in the school where they work

and their organizational citizenship behavior, it was revealed that the level of trust provided in small environments is higher. Additionally, organizational citizenship behaviors in schools differ in terms of gender. Within the scope of the study, organizational trust and organizational communication were investigated according to demographic variables differences, it emerged that there were significant differences in the in-house position variable in terms of organizational communication. In this context, the organizational communication level of middle-level managers is higher than lower-level managers. It has been found that as the seniority level within the organization increases, employees' intra-organizational communication increases. In Özdere's (2015) research, communication, and trust dimensions differ according to gender and age. In future studies, it is suggested to examine the relationships between organizational trust and organizational communication with mediator variables. At the same time, the relationships between organizational communication and organizational trust are searched through different analyses of structural equation models by conducting experimental research.

## ALGILANAN PSİKOLOJİK GÜVENLİĞİN ÇALIŞAN SESLİLİĞİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BANKA ÇALIŞANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

### THE EFFECT OF PERCEIVED PSYCHOLOGICAL SAFETY ON EMPLOYEE VOICE: A STUDY ON BANK EMPLOYEES

Halid TUNÇ

Selçuk Üniversitesi SBE Yönetim Organizasyon ABD

Bağımsız Araştırmacı

[halidtunc1@gmail.com](mailto:halidtunc1@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1614-4223

Abdullah YILMAZ

Selçuk Üniversitesi İİBF

İşletme Bölümü

[abdullahyilmaz@selcuk.edu.tr](mailto:abdullahyilmaz@selcuk.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-7443-6064

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

17.07.2024

##### Kabul Tarihi:

11.12.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Psikolojik Güvenlik,  
Çalışan Sessizliği,  
Sessizlik Sarmalı,  
Sosyal Mübadele  
Kuramı

##### Keywords

Psychological  
Safety, Employee  
Voice, Spiral of  
Silence, Social  
Exchange Theory

Bu araştırmanın temel problemi, psikolojik güvenlik algısının çalışan sessizliği üzerinde etkisinin olup olmadığıdır. Psikolojik güvenliğin çalışan sessizliği üzerindeki etkisi, her iki değişkenin de kuramsal olarak dayandırıldığı sosyal mübadele kuramı doğrultusunda ele alınmıştır. Literatürde psikolojik güvenlik ve çalışan sessizliği etkileşimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı oluşu ve banka çalışanları evreninde ele alınmış bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle araştırma özellikle ulusal literatüre katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Literatürde var olan çalışmalar, çalışan sessizliğinin önemini vurgulamakla birlikte çalışan sessizliğini teşvik eden psikolojik mekanizmaların da keşfedilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Nicel ve görgül olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı, psikolojik güvenlik algısının çalışan sessizliği davranışı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinde faaliyet gösteren kamu ve özel bankalarda çalışmakta olan 485 banka çalışanı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapısal eşitlik modeli aracılığıyla elde edilen sonuçlara göre psikolojik güvenliğin çalışan sessizliği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının konuya ilgi duyan araştırmacılara gelecekte yapacakları araştırma tasarımları noktasında; ayrıca rekabet avantajı elde etmek isteyen örgüt ve örgüt yöneticilerine ise çalışanlarının psikolojik güvenliklerini artırma ve onların sessizlik davranışlarında bulunmalarını sağlama noktasında yol göstererek katkı sunması beklenmektedir.

#### ABSTRACT

The fundamental problem of this research is whether the perception of psychological safety has an impact on employee voice. The effect of psychological safety on employee voice is discussed in line with the social exchange theory on which both variables are theoretically based. Due to the limited studies in the literature on the interaction between psychological safety and employee voice, and the absence of research conducted specifically in the context of bank employees, this study is considered significant for its potential contribution to the national literature. Studies in the literature emphasize the importance of employee voice, but also indicate the need to explore the psychological mechanisms that encourage employee voice. The purpose of this quantitatively and empirically designed study is to determine the effect of the perception of psychological safety on employee voice behavior. For this purpose, 485 bank employees working in public and private banks operating in Istanbul constituted the sample of the study. According to the results obtained through structural equation modeling, it was determined that psychological safety has a positive and significant effect on employee voice. The results of the research are expected to contribute to future research designs for researchers interested in the topic and to guide organizations and managers aiming to gain a competitive advantage by enhancing their employees' psychological safety and encouraging them to engage in voice behavior.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1517954>

Atf/Cite as: Tunç, H. & Yılmaz, A. (2024). Algılanan psikolojik güvenliğin çalışan sessizliği üzerindeki etkisi: Banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1779-1793.

<sup>1</sup> Bu makale, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı'nda Doç. Dr. Abdullah Yılmaz danışmanlığında Halid Tunç tarafından tamamlanan "Algılanan Psikolojik Güvenliğin Çalışan Sessizliği Üzerindeki Etkisi: İstanbul İli Banka Çalışanları Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Psikolojik güvenlik algısı, çalışanların örgüt içerisinde yardım talep ettiklerinde, görüş ve önerilerini dile getirdiklerinde, hata yaptıklarında ve sorumluluk aldıklarında çalışma arkadaşları ve yöneticileri tarafından kendilerine gösterilen tepkilerden oluşmaktadır (Edmondson, 1999, s. 351). Örgütlerde psikolojik güvenlik algısı yüksek olan çalışanların, psikolojik güvenlik algısı düşük olan çalışanlara göre stres düzeylerinin daha düşük olduğu, kendilerini daha değerli hissettikleri ve bunların neticesinde de kendilerini ifade ederken daha rahat oldukları ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Liu vd., 2014, s. 284). Örgütler için çalışanlarının psikolojik güvenlik algısının yüksek olması önem arz etmektedir. Çünkü psikolojik açıdan kendini güvende hisseden çalışanlar daha yüksek verimlilikle çalışmaktadırlar (Nergiz, 2015, s. 225).

Örgütlerin faaliyetlerini geliştirmesi ve dinamik iş koşullarına uyum sağlaması gibi rekabet avantajlarını elde etmesini sağlayan unsurlardan birisi de çalışanlarının sergilemiş olduğu seslilik davranışlarıdır. Çalışanların yapıcı bir niyetle iş ile ilgili konularda bilgi, görüş, öneri ve endişelerini dile getirmesi anlamına gelen çalışan sesliliği, örgütsel başarıya ulaşmada önemli bir faktör olarak görülmektedir (Kessel vd., 2012, s. 148). Sağlıklı bir iletişim kültürünün olduğu örgütlerde, çalışanların örgütün olumsuz etkilendiği engel ve sorunları dile getirerek veya iş ile ilgili fikir ve önerilerini dile getirerek ortaya çıkardıkları seslilik davranışlarını sergilemeye teşvik etmek, çalışanlarda örgüte karşı aidiyet duygusu yaratmaktadır. Bu sayede çalışanlar kendilerini örgütsel süreçlerin bir parçası olarak görerek sorumluluk almakta ve kendilerini örgütle özdeşleştirmeye başlamaktadırlar (Özdemir & Uğur, 2013, s. 260).

Bireylerin ortak bir hedefe ulaşmak ya da bir işi yerine getirmek üzere bir araya geldikleri örgütlerde, duygu ve düşüncelerin rahat bir şekilde dile getirilebilme zorluğu, günümüzde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öte yandan örgütlerde kendini söz sahibi olarak görmeyen, değersiz hisseden veya örgüte, yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarına güven duymayan çalışanların seslilik davranışı göstermeye uzak durdukları bilinmektedir. Buradan hareketle çalışanlarda psikolojik güvenlik algısının seslilik davranışını etkileyip etkilemeyeceği araştırmanın temel merak konusu olmuştur.

Literatürde çalışan sesliliğine dair çalışmalar, sesliliğinin önemini vurgulamakla birlikte çalışan sesliliğini teşvik eden psikolojik mekanizmaların da keşfedilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Bu noktada psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği etkileşimi üzerine yapılan araştırmaların sınırlı oluşu, söz konusu araştırmaların birçoğunun seslilik davranışında psikolojik güvenliğin direkt etkisine bakmak yerine kavramın aracı veya düzenleyici etkilerine odaklanmaları, ayrıca banka çalışanları özelinde ele alınmış bir araştırmaya rastlanmamış olması nedenleriyle bu araştırma, özellikle ulusal literatüre katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada örgütlerin başarılı olmasında kritik bir önemi olduğu düşünülen çalışan sesliliğini teşvik eden bir faktör olarak psikolojik güvenliğin önemi vurgulanırken, sosyal mübadele kuramından faydalanılarak örgüt yöneticilerinin çalışanlarla, psikolojik olarak güvende hissedecekleri ilişkiler kurmalarının çalışanların seslilik davranışlarını geliştireceği ileri sürülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda “psikolojik güvenlik çalışan sesliliğini etkilemekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

## Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

### Psikolojik Güvenlik

Psikolojik güvenlik kavramı literatürde ilk olarak 1965 yılında Schein ve Bennis tarafından, çalışanların kendilerini örgüt içerisinde güvende hissetmelerine ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele edebileceklerine inanmalarına destek olan bir olgu olarak ifade edilmiştir (Aktaran: Edmondson & Lei, 2014, s. 24). Kahn (1990, s. 708)'a göre psikolojik güvenlik bireyin kariyerini, imajını ve statüsünü olumsuz yönde etkileyebilecek durumlardan endişe etmeden, kendisini ifade ederek örgüt faaliyetlerini gerçekleştirmesidir. Psikolojik güvenlik örgütteki destekleyici yönetimi, ifade özgürlüğünü ve rol açıklığını yansıtmaktadır. Yöneticilerinden destek gören ve görüşlerini çekinmeden rahatlıkla ifade edebilen çalışanlar, örgüt içerisinde kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmektedirler (Kahn, 1990, s. 709).

Psikolojik güvenlik, “çalışanların kişiler arası ilişkilerinde risk almanın sonuçlarına dair algılarını” ifade eder. Öyle ki psikolojik güvenlik ile ilgili araştırmalar çalışanların inisiyatif alma, bilgi paylaşma ve seslilik gibi çalıştıkları

örgütlerine fayda sağlayacak davranışların önünün açılmasına ilişkin çabaların temelinde inşa edilmektedir (Edmondson & Lei, 2014, s. 24). Örgütsel işleyiş ve performansın iyileştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin görüşlerini öne sürmek veya değişim için düşüncelerini dile getirmek gibi davranışlar, çalışanlar için bireysel olarak bazı riskleri de beraberinde getirmektedir. Çalışanlar örgüte katkı sağlayabilecek fikirleri olmasına rağmen bireysel riskler sebebiyle sessiz kalmayı ve bilgi paylaşmamayı tercih edebilmektedirler. Örneğin çalışanlar kariyerlerine ve imajlarına zarar gelme korkusundan dolayı başkalarından yardım talep etmek, problemleri tartışmak, kendi hatalarını kabul etmek gibi davranışlardan kaçınmayı tercih edebilirler (Edmondson, 1999, s. 351). Farklı ve yenilikçi düşüncelerin ifade edilmesi mevcut düzene meydan okuma anlamına geldiği için örgütte bulunan bazı çıkar gruplarının menfaatlerini etkileyerek olumsuz tepkilere, diğer yandan söz konusu düşünceler yönetim tarafından önemsenmez veya uygulanması sonucu başarısızlıkla sonuçlanırsa düşüncesini ifade eden birey adına örgütte negatif ve dışlayıcı bir tavıra yol açabilir. Çalışanların örgütlerinde bu tip riskler almaları, diğerlerinin bu eylemlere nasıl bir reaksiyon vereceklerine ilişkin bilgi, tahmin ve algıları çerçevesinde oluşmaktadır. Bu noktada tüm çalışanların düşüncelerini rahat ve özgür bir şekilde dile getirebilmeleri için psikolojik açıdan kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri bir örgüt iklimi ve çalışma ortamı inşa edilmesi temel rol oynamaktadır (Sagınak, 2017, s. 1108).

### **Çalışan Sessizliği**

Çalışan sessizliği kavramı örgüt ve çalışanlar açısından önemli öncül ve ardıllara sahip olması nedeniyle araştırmacılarca uzun yıllar incelenmiş ve halen ilgi duyulan bir kavram olmaya devam etmektedir. Örgütsel davranış literatüründe sessizlik kavramının ortaya çıkışı Hirschman (1970)'ın "Exit, Voice and Loyalty (Çıkış, Sessizlik ve Sadakat)" isimli kitabına dayandırılmaktadır. Hirschman (1970, s. 30) sessizliği, çalışanların tatmin olmadıkları bir durum karşısında kaçmak yerine yönetimi değişikliğe zorlamalarını içeren bir girişim olarak tanımlamaktadır. Çalışanlar, örgütlerini daha ileriye götürebilecek yenilikçi fikirlere sahip olabilmektedirler. Fakat farklı sebeplerden ötürü bu fikirlerini her zaman dile getiremeyip zaman zaman sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler (Yavuz, 2021, s. 49).

Van Dyne ve Le Pine (1998, s. 109) çalışan sessizliğinin yalnızca eleştiride bulunmak olmadığını, aynı zamanda örgütün olumlu yönde değişimini ve gelişimini amaçlayan bir tür meydan okuma olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında çalışan sessizliği, diğer örgüt üyeleri tarafından onaylanmasa dahi var olan prosedürlerde değişiklik yapılması için önerilerde bulunmaktadır. Yine Van Dyne vd. (2003, s. 1369) çalışan sessizliğini, çalışanların üyesi oldukları örgüte olumlu anlamda katkı sağlamak amacıyla bilgi, fikir ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesi şeklinde tanımlamışlardır.

Çalışan sessizliği kavramı ile ilgili yapılan tanımların ortak özelliklerinden ilki; çalışan sessizliğinin sözlü bir ifade şekli olarak kavramlaştırılmasıdır. İkinci ortak özellik ise sessizlik davranışının bireyin olumlu niyetine ve kendi isteğiyle bu davranışı göstermesine dayanmaktadır. Bu davranışları benimseyen çalışanların amacı birinden ya da bir durumdan şikâyet ederek içindekileri dökmek veya olay çıkartmak değil, gelişim göstermek ve örgütün olumlu yönde değişimine katkı vermektir. Bu bağlamda sessizlik, mevcut düzeni sorgulayan fakat esasında yapıcı ve destekleyici bir yapıya sahip olan ekstra rol davranışlarıdır (Çetin & Çakmakçı, 2012, s. 4). Bununla birlikte sessizlik davranışları proaktif davranışlar olarak da görülmektedir. Proaktif davranışlar birey tarafından başlatılan, ileriye dönük ve şu anki durumun veya bireyin kendini geliştirmesini ve pozitif anlamda değiştirmesini sağlayan davranışlardır (Yavuz, 2021, s. 50). Çalışan sessizliğini diğer benzer eylemlerden ayıran en önemli özelliği, bilinçli bir şekilde alınan kararların sonucunda ortaya çıkmasıdır. Bu sebeple hesapsız fevri davranışlar çalışan sessizliği davranışı kapsamına girmemektedir. Aynı şekilde bir davranışın çalışan sessizliği davranışı olarak kabul edilebilmesi için iş veya örgüt hakkında bilgi, görüş ve düşünceleri içermesi gerekmektedir (Mir vd., 2022, s. 38).

Çalışan sessizliği davranışı, çalışanların problemlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, görüş ve önerilerini paylaşabilecekleri, yönetimin karar alma süreçlerine katkı sağlayabilecekleri bir katalizör görevi görmektedir. Bu davranışlar örgüt yönetimi açısından ortaya koyulan fikirlerin iş gücü aracılığıyla test edilebilmesi, örgütsel işleyiş ve sorunlarla alakalı çalışan perspektifinden geri bildirimler alınması imkânını sağlamaktadır. Yönetici ve çalışanlar arasında sessizlik davranışları, resmiden gayri resmiye dönebilir ve örgüt genelinde çeşitli seviyelerde ortaya çıkabilir (Paulet vd., 2021, s. 8).

## Psikolojik Güvenlik ve Çalışan Sessizliği İlişkisi

Psikolojik güvenlik ve çalışan sessizliği kavramlarının dayandırıldığı ortak kuram sosyal mübadele kuramıdır. Örgütlerde yapıcı mübadeleler konusunda çalışma arkadaşları ile yöneticilerinin desteğinin ve güveninin var olması çalışanların karşılıklılık hissini ve sessizlik davranışlarında bulunma motivasyonlarını arttırmaktadır (Soyalın, 2019, s. 80). Çalışma ortamlarında karşılıklı güven ortamı sağlanmadan çalışanlar sosyal mübadelede bulunmaya arzulu olmayacak ve bu nedenle kişiler ve gruplar arasında paylaşım gerçekleşmeyecektir. Sosyal mübadele kuramına göre, karşılıklılık normuna dayalı olarak yaptıkları işten tatmin olan, iş arkadaşları ve yöneticilerine duygusal anlamda bağlı olup güven duyan çalışanlar örgütün değişimi ve gelişimi için yapıcı önerilerde bulunmaya daha istekli olmaktadırlar (Qi ve Ming-Xia, 2014, s. 233).

Psikolojik güvenlik sosyal değişim ilişkilerinde önem arz eden güven kavramı temelinde şekillenmektedir.

Karşılıklı iletişimin, ilişkilerin, karar alma süreçleri ve etkilerinin güven temeli üzerine inşa edildiği çalışma ortamları, çalışanların psikolojik olarak güvende hissetmeleri noktasında önem arz etmektedir (Ahmad ve Umrani, 2019, s. 538). Sosyal mübadele bağlamında şekillenen ilişkiler, bireylerde pozitif bir davranışa karşılık aynı şekilde pozitif bir davranış ile yanıt verme yükümlülüğünü doğurmaktadır. Örgütsel bağlamda değerlendirildiğinde ise güven temelli bir iş ortamında psikolojik güvenlik algısının gelişeceği ve böylelikle örgütsel çıktılarda olumlu sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir (Walumbwa ve Schaubroeck, 2009, s. 1276).

Sosyal mübadele kuramı, çalışanların sessizlik davranışına yönelmeden önce muhakkak bir fayda/maliyet analizi yaptıklarını belirtmektedir (Pauksztat vd., 2011, s. 306). Bu davranışın çalıştıkları örgüte bir fayda sağlamasının, kendilerine de bir fayda sağlayıp sağlamayacağını mukayese ederek eyleme geçmektedirler. Morrison (2011) bu durumu güvenlik veya risk şeklinde tanımlamış ve çalışanların sessizlik davranışlarının muhtemel sonuçlarının muhasebesini yaparak bireysel ve örgütsel sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olmasına göre davranacağını belirtmiştir.

Psikolojik güvenlik, çalışanlar arasındaki ilişkilerin temelinde güvenin olduğu ve bu sayede çalışanların riskli davranışlarda bulunma noktasında kendilerini rahat hissettikleri çalışma ortamı veya iklimini vurgulamaktadır. Psikolojik güvenlik algısı, örgütlerde risk potansiyeli bulunan davranışlara karşı çalışanların duydukları endişeyi azaltabilir. Bu sayede, çalışanların fikir ve düşüncelerini dile getirme konusunda algılayacakları faydaları ortaya çıkarabilir (Edmondson, 1999, s. 355).

Psikolojik güvenlik, sessizlik davranışlarına yönelik negatif algı ve yönelimleri azaltabilir. Örgüt içerisinde çalışanlar kendilerini ifade ettiklerinde olumsuz bir tepkiyle karşılaşmayacakları algısına sahip olduklarında, bir başka ifadeyle çalışanlar kendilerini psikolojik açıdan güven içerisinde hissettiklerinde sergilemiş oldukları riskli davranışlar, algılanan tehditleri daha çok belirsiz hale getirmektedir. Dolayısıyla, psikolojik güvenlik çalışan sessizliği davranışlarının potansiyel zararlarını azaltarak, çalışanların sessizlik davranışında bulunmalarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Liang vd., 2012, s. 73).

Psikolojik güvenlik algısının yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar bilgi, fikir, görüş ve önerilerini belirtmeleri durumunda olumsuz bir tavırla karşılaşma endişesi duymadan kendilerini gösterme imkanına sahiptirler. Bu tarz örgüt ortamına sahip olan çalışanlar, örgüt içerisinde kurmuş oldukları ilişkileri tehdit edici olmayan ve güvenilir şekilde nitelendirmektedirler. Psikolojik güvenliğin hâkim olmadığı örgütlerde ise çalışanlar, refah düzeylerinin azalacağı ya da kendilerine herhangi bir zarar geleceği endişesiyle sessizlik davranışı sergilemek yerine sessizliğe bürünebilirler (Ge, 2020, s. 10).

Öte yandan literatürde kavramlar arasındaki ilişki veya etkileşime dair görgül araştırmaların genellikle aracı mekanizmalar üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yang vd. (2021), psikolojik güvenliğin ses davranışı ile pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyarken; Li vd. (2024), Lee vd. (2021), Miao vd. (2020), Yang ve Wang (2020) ile Elsaied (2019) çalışan sessizliğinde psikolojik güvenlik algısının önemli bir aracı mekanizma olduğunu tespit etmişler; benzer şekilde Kerse vd. (2024) psikolojik güvenlik ve işe adanmışlığın çalışan sessizliğine aracılık yaptıklarını bulgulamışlardır. Huang vd. (2023), hata yönetimi kültürünün psikolojik güvenlik ve güçlendirme mekanizmaları aracılığıyla çalışan sessizliğini artırabileceğini iddia etmişler; Ge (2020) ise psikolojik güvenliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde çalışan sessizliğinin tam aracılık rolü üstlendiğini bulgulararak psikolojik güvenlik algısına sahip çalışanların sessizlik tutumlarının daha yüksek olacağını ifade etmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın hipotezi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

*H1: Psikolojik güvenliğin çalışan sessizliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.*

## Metodoloji

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, banka çalışanlarının algıladıkları psikolojik güvenlik düzeylerinin çalışan sesliliği üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışanların kendilerini psikolojik olarak güvende hissedebilmeleri açısından örgüt ortamında görüş ve önerilerini çekinmeden rahatlıkla dile getirebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Çalışanların psikolojik güvenliğe sahip olmaları yenilikçi fikirlerinin örgüt içerisinde kolay bir şekilde dile getirilebilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda rekabet avantajı yakalamak isteyen örgütlerin yenilikçi fikirlere ulaşabilmeleri için çalışanlarının kendini güvende hissettikleri bir örgüte sahip olmaları gerekmektedir. Çalışanların psikolojik güvenlik algılarının yüksek olduğu örgütlerde, çalışanlar yöneticileriyle kolay bir şekilde iletişime geçmekte ve çalışanlar güçlendirilmektedir (Soyalın, 2019, s. 4). Literatür taraması yapıldığında psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği etkileşimi üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüş ve psikolojik güvenlik ile çalışan sesliliği değişkenlerinin banka çalışanları evreninde ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın özellikle ulusal literatüre katkı sağlamanın yanı sıra iş dünyasına, psikolojik güvenliğin sağlanması ve bu sayede çalışan sesliliğinin artırılması noktasında yol göstermesi ve önerilerde bulunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma görgül bir araştırmadır; amacı bakımından keşfedici (psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerindeki etkisini belirlemeye dönük bir amacı bulunması sebebiyle), yöntem açısından nicel-tarama (anket yönteminin uygulanması ve nicel verilere dayalı olması bakımından), süre bakımından kesitsel (belirli bir süre içerisinde anket yapılması) ve analiz birimi açısından birey düzeyinde (banka çalışanları ile yapıldığı için) tasarlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında anket yöntemi tercih edilmiştir. İlgili anket formu üç bölümden oluşmaktadır.

- **Demografik Özellikler:** Anket formunun birinci bölümü, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, sektör, çalışma yılı ve mesleki kıdem değişkenlerinden oluşmaktadır.
- **Psikolojik Güvenlik Ölçeği:** Anketin ikinci bölümde “Liang vd. (2012) tarafından geliştirilen ve Soyalın (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan”, 5 ifadeden oluşan “psikolojik güvenlik ölçeği” yer almaktadır. Ölçek, “çalıştığım kurumda işim ile ilgili gerçek duygularımı ifade edebilirim.”, “çalıştığım kurumdaki diğer çalışanlardan farklı fikirlere sahip olsam bile hiç kimse beni ayıplamaz.” gibi ifadeler içermektedir.
- **Çalışan Sesliliği Ölçeği:** Anketin üçüncü ve son bölümünde bölümde “Van Dyne ve Le Pine (1998) tarafından geliştirilen ve Çetin ve Çakmakçı (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan”, 6 ifadeden oluşan “çalışan sesliliği ölçeği” yer almaktadır. Ölçek, “çalıştığım kurumu ilgilendiren konularla ilgili önerilerde bulunurum.”, “yeni proje veya değişikliklerle ilgili düşüncelerimi açıkça söylerim.” gibi ifadeler içermektedir.

Psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği ölçekleri 5’li Likert türündedir, “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5= Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekteki tüm ifadeler olumludur.

### Araştırmanın Kapsamı

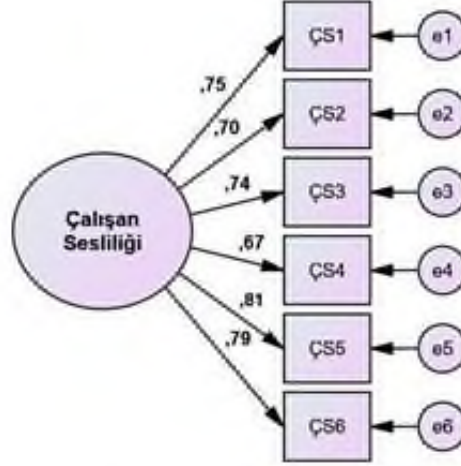
Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde faaliyet gösteren kamu ve özel bankalarda çalışan 84.728 banka çalışanı oluşturmaktadır (tbb.org, 2023). Türkiye Bankalar Birliği verilerine göre evrenin 84.728 kişi olarak belirlenmesinden sonra, ulaşılması gereken örneklem sayısının yapılan ölçümlerin ardından “%95 güvenilirlik ve %5’lik hata oranı çerçevesinde en az 383 kişi olması” gerektiği saptanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 129).





### Çalışan Sesliliği Ölçeğine İlişkin Geçerlilik Analizi

Çalışan sesliliği ölçeğinin yapısal geçerliliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Tek boyut ve altı ifadeden oluşan çalışan sesliliği ölçeğine ilişkin yapılan DFA sonucunda ölçeğe ait tüm ifadelerin %5 anlamlılık seviyesinde anlamlı olduğu ve analizlerin yapılabilmesi için yeterli büyüklükte olduğu tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Çalışan sesliliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin hata değerleri ve standartlaştırılmış regresyon değerleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Çalışan Sesliliği Ölçeği DFA

Çalışan sesliliği ölçeğine yönelik yapılan DFA sonucunda ölçek ifadelerine ait faktör yüklerinin 0,67 ile 0,81 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Çalışan sesliliği ölçeğine ait tüm ifadelerin faktör yüklerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır ( $p=0,00$ ).  $p$  değerinin istatistiki olarak anlamlı çıkması, çalışan sesliliği ölçeğine ait ifadelerin faktörlere doğru bir şekilde yüklendiğini göstermektedir. Bunun yanında çalışan sesliliği ölçeğinin faktör yapısının doğrulanması için analiz sonucundan elde edilen uyum değerlerine bakıldığında (“CMIN/df” = 1,515; “RMSEA” = 0,37; “GFI” = 0,989; “CFI” = 0,996; “NFI” = 0,989; “IFI” = 0,996;  $p = 0,00$ ) çalışan sesliliği ölçeğinin uyum değerlerinin kabul edilebilir bir uyum (Karagöz, 2017, s. 466) içinde olduğu söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen çalışan sesliliği ölçek yapısının Çetin ve Çakmakçı (2012) tarafından oluşturulan yapı ile uyumlu olduğunu ve araştırmada çalışan sesliliği ölçeğinin tek boyutta incelenebileceği anlaşılmaktadır.

Öte yandan yapısal geçerlilikle birlikte değişkenlerin birleşim geçerliliğinin de analiz edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla “CR (Birleşik Güvenilirliği) ve AVE (Ortalama Açıklanan Varyans) ile verilerin güvenilirliğini tespit edebilmek amacıyla Cronbach’s Alpha değeri” hesaplanmıştır.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Cronbach’s Alpha ile CR ve AVE değerleri

Değişkenler	İfade Sayısı	Cronbach’s Alpha	CR	AVE
Psikolojik Güvenlik	5	0,88	0,88	0,59
Çalışan Sesliliği	6	0,82	0,81	0,55

Tablo 1 incelendiğinde Cronbach’s Alpha değerlerinin; psikolojik güvenlik ölçeği için 0,88 ve çalışan sesliliği ölçeği için 0,82 olarak elde edildiği görülmektedir. Dolayısıyla her iki değişkenin de yüksek güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan psikolojik güvenlik (CR=0,88; AVE=0,59) ve çalışan sesliliği (CR=0,81; AVE=0,55) değişkenlerinin “CR değerlerinin 0,60’ın üzerinde ve AVE değerlerinin 0,50’nin üzerinde olma şartları” sağlanmıştır (Fornell ve Lacker, 1981). Her iki değişken için de “CR ve AVE değerlerinin istatistiksel bakımdan kabul edilebilir seviyede” olduğu söylenebilir.

## Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada kullanılan psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği ölçeklerinin “tanımlayıcı istatistikler ve çarpıklık ile basıklık değerlerine” Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ile Çarpıklık-Basıklık Değerleri

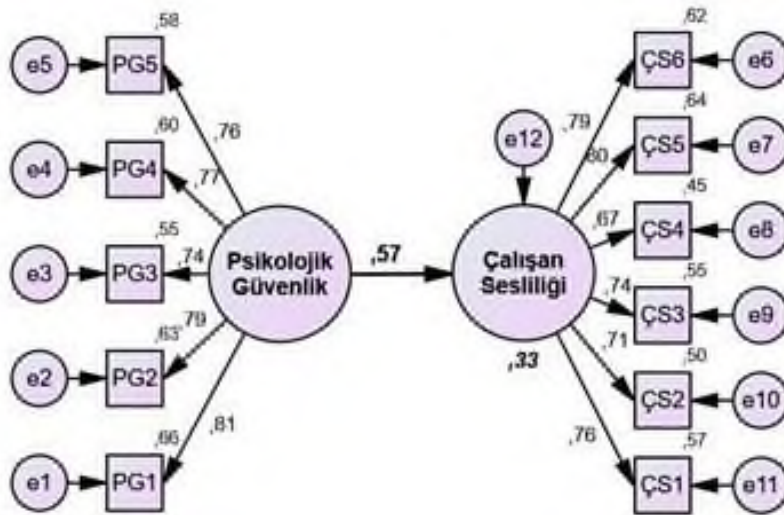
Değişkenler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Güvenlik	3,38	1,08	-,475	-,918
Çalışan Sesliliği	3,46	0,98	-,555	-,660

Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre tek değişkenli normal dağılımın belirlenmesinde; Joanes ve Gill (1998) -1 ile +1 aradığında olmasının, George ve Mallery (2021) -2 ile +2 arasında olmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda değişkenlerin normal dağılımında çarpıklık ve basıklık değerlerine bağlı olan şartı sağladığı anlaşılmaktadır. Çok değişkenli normallik dağılımının tespitinde ise AMOS programı ile “Mardia katsayısı” hesaplatılmış (Mardia=32,899) ve ilgili katsayı, “ $p*(p+2)$  formülü ( $p$ =gözlenen değişken sayısı)” ile elde edilen sonuç ( $11*13=143$ ) ile karşılaştırılmış ve Mardia katsayısının ilgili değerden küçük olması nedeniyle verilerin “çok değişkenli normal dağılıma” sahip olduğu kabul edilmiştir (Teo vd., 2023). Ayrıca olası bir ortak metot varyansı sorununun tespiti amacıyla öncelikle “Harman’ın tek faktör testi” yapılmış, daha sonra “VIF değeri” hesaplanmıştır. Ölçeğe ait tüm ifadelerin açıklayıcı faktör analizi aracılığıyla faktör sayısının 1 ile sınırlandırılması sonucunda elde edilen toplam varyans %49,1 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, %50’nin altında olması (Aguirre-Urreta ve Hu, 2019) ve VIF değerinin (VIF=1,00) 3,4’ten küçük olması (Kock, 2015) ise ortak metot varyansı sorununun olmadığını göstermektedir.

Diğer yandan Tablo 2’deki aritmetik ortalama değerleri, 5’li likert kapsamında “1,00-2,33” zayıf düzey, “2,34-3,66” orta düzey ve “3,67-5,00” yüksek düzey olarak kabul edildiğinde; araştırmaya katılım sağlayan banka çalışanlarının psikolojik güvenlik algıları (3,38) ile çalışan sesliliği davranışlarının (3,46) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

## Yapısal Eşitlik Modeli

Araştırma hipotezini test etmek için AMOS programı aracılığıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Araştırmada psikolojik güvenlik değişkeni bağımsız ve çalışan sesliliği değişkeni ise bağımlı değişken olarak tanımlanmış ve tasarlanan yapısal eşitlik modeline Şekil 3’te yer verilmiştir.



**Şekil 3.** Psikolojik Güvenliğin Çalışan Sesliliği Üzerindeki Etkisine İlişkin YEM

Yapısal eşitlik model sonucuna göre uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda model-veri uyumunun olduğu belirlenmiştir. Tablo 3’te modele dair uyum değerleri görülmektedir.

**Tablo 3.** Yapısal Eşitlik Modeli Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir	Hesaplanan Uyum Değeri	Sonuç
<b>CMIN/df</b>	≤3	≤5	1,392	İyi Uyum
<b>RMSEA</b>	≤0,05	≤0,08	0,28	İyi Uyum
<b>GFI</b>	≥0,90	0,89-0,85	0,978	İyi Uyum
<b>CFI</b>	≥0,97	≥0,95	0,987	İyi Uyum
<b>NFI</b>	≥0,95	0,94-0,90	0,971	İyi Uyum
<b>IFI</b>	≥0,95	0,94-0,90	0,987	İyi Uyum

Psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda ortaya çıkan uyum değerlerine bakıldığında (“CMIN/df” = 1,392; “RMSEA” = 0,28; “GFI” = 0,978; “CFI” = 0,987; “NFI” = 0,971; “IFI” = 0,987;  $p = 0,02$ ) iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Yapısal Eşitlik Modeli Bulguları

Etki	R <sup>2</sup>	β	S.E.	C.R	p
<b>Psikolojik Güvenlik → Çalışan Sesliliği</b>	,325	,570	,051	9,493	***

Tablo 4’teki verilere göre; çalışan sesliliğine dair değişimin %32,5’inin ( $R^2=0,325$ ) psikolojik güvenlik algısı ile açıklanabileceği, ayrıca psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ( $\beta=0,570$   $p<0,005$ ). Araştırma kapsamında oluşturulan “psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır” şeklindeki  $H_1$  hipotezi desteklenmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Günümüzde örgüt çalışanları iş süreçlerinin en yakın takipçisi olmaları sebebiyle, örgütler için en değerli kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Örgütler için son derece önemli olan çalışanların, örgütte kendilerini rahat ve güvenli hissetmeleri sonucunda hissedilen psikolojik güvenlik, çalışanların yöneticileri ve çalışma arkadaşları tarafından cezalandırılma, dışlanma ve ayıplanma korkusu duymadan kendilerini ifade etmelerini yansıtmaktadır. Çalışanların örgüt ortamında düşünce, bilgi, talep ve önerilerini dile getirmeleri ise çalışan sesliliği olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerin rekabet ortamlarında üstünlük elde edebilmeleri ancak sunmuş oldukları mal ve hizmetlerde farklılaşabilmeleri ile mümkündür. Bu noktada örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri, çalışanlarının yaratıcı düşünce ve önerilerini rahatlıkla ifade etmelerine ve alınan kararlarda düşüncelerini çekinmeden söyleyebilmelerine bağlıdır. Psikolojik güvenliğe sahip olan çalışanların diğer çalışanlara göre daha fazla yenilikçi fikir ve önerilerde bulunmaları beklenmektedir. Buna karşılık psikolojik güvenliğe sahip olmayan çalışanlar ise dışlanma veya cezalandırılma endişesiyle seslilik davranışı göstermekte zorlanabilmektedirler. Banka çalışanlarının yenilikçi fikir ve önerilerinin yöneticiler tarafından dikkate alınarak rahat bir şekilde dile getirebilecekleri güvenli ortamın sağlanması, bankacılık sektörünün hızlı gelişim ve değişimiyle birlikte ortaya çıkan birçok sorunun çözümüne yardımcı olabileceği düşüncesiyle araştırma, banka çalışanları üzerinde yapılmıştır. Çalışanlarının psikolojik güven algılarının yüksek olmasını sağlayan banka yöneticileri, yenilikçi fikir ve bilgilerin örgüt içerisinde rahat bir şekilde ifade edilebilmesini sağlayarak problemlere çözüm bulma noktasında ciddi bir avantaj elde edebilirler.

Psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Huang vd. (2023), Eggers (2011), Derin (2017) ve Erdem’in (2021) yapmış oldukları çalışmalardaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre banka çalışanlarının seslilik davranışlarında bulunmaları için psikolojik güvenlik algısına sahip olmaları gerektiği görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgu, psikolojik güvenlik algısı ile çalışan sesliliği davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit eden; Yang vd. (2021), Ge (2020), Cheng vd. (2014), Schaubroeck (2011), Siemsen ve diğerlerinin (2009) sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Bu sonuca göre örgüt ortamlarında kendilerini

psikolojik olarak güvende hisseden banka çalışanlarının iş süreçlerinde ve alınan kararlarda fikir, bilgi ve önerilerini rahat bir şekilde dile getirebildikleri söylenebilir.

Psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği kavramlarının dayandırıldığı sosyal mübadele kuramına göre iş arkadaşları ile yöneticilerinin desteğini ve güvenini kazanan çalışanlar, örgütün değişimi ve gelişimi için seslilik davranışlarında bulunmaya daha istekli olmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı ise çalışanların örgüt ortamında tutarlı ve destekleyici ilişkilere sahip olduğu durumlarda öğrenmeye olan isteklerinin artacağını ve bununla çalışanlarda seslilik davranışlarını arttıracaklarını öne sürmektedir. Yine planlı davranış kuramı, çalışanların gösterme niyetinde oldukları seslilik davranışları öncesinde bu davranışların kendileri veya örgüt için faydalı olup olmayacağını sorgulamakta ve eğer çalışanların kontrol algıları yükselir ve kendilerini güvende hissederlerse seslilik davranışında bulunabileceklerini iddia etmektedir. Son olarak sessizlik sarmalı kuramına göre, çalışanlar fikirlerini dile getirmekte ve hareket etmekte özgür olmadıkları ortamlarda çoğunluk tarafından desteklenen düşünceleri dikkate almak zorunda kalmaktadırlar. Çalışanlar kendilerine güven ve desteğin duyulmadığı bu tür ortamlarda seslilik davranışında bulunmak yerine sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği kavramlarının dayandırıldığı sosyal mübadele, sosyal değişim, sessizlik sarmalı ve beklenti kuramlarının iddiaları dikkate alındığında, bu iddiaların araştırmada elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılım sağlayan banka çalışanlarının sahip oldukları genel psikolojik güvenlik algılarının orta düzeyde olduğu aynı şekilde genel çalışan sesliliği davranışlarına ilişkin algılarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre günümüzde banka çalışanlarının iş ortamlarında kendilerini psikolojik olarak tam anlamıyla güvende hissetmedikleri ve iş ve karar alma süreçlerinde gereken düzeyde görüş ve önerilerini dile getirmedikleri söylenebilir. Ayrıca banka çalışanlarının sahip oldukları genel psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliği algılarının orta düzeyde olması, Hofstede'in kültürel boyutları çerçevesinde Türk toplumunda "belirsizlikten kaçınma düzeyi" ve "güç mesafesinin" yüksek olması sebebiyle çalışanların seslilik davranışlarında bulunmaya çok fazla istekli olmadıkları yönündeki düşüncemiz ile örtüşmektedir.

### Öneriler

Bu çalışmanın literatür taraması ve araştırma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak örgütlere, yöneticilere ve çalışanlara bazı öneriler sunulabilir:

Çalışanların kendilerini güvende hissettikleri örgüt ortamlarında görüş, öneri ve taleplerini rahatlıkla belirtebilecekleri anlaşılmıştır. Diğer yandan kendilerini güvende hissetmeyen çalışanlar sessiz kalmayı tercih ederek fikirlerini belirtmekten kaçınacaklardır. Yöneticilerin örgütün başarısı ve çalışanların daha etkili olabilmesi adına çalışanların geri bildirim yapabilecekleri, tecrübelerini, bilgilerini ve endişelerini dile getirebilecekleri güvenli bir çalışma ortamını sağlamaları gerekmektedir. Bunun için grup toplantıları gibi resmi faaliyetlerle beraber yemek, piknik ve tatil programları gibi gayri resmi faaliyetlerle de bu fırsatlar sunulabilir.

Örgüt yöneticileri, çalışanların seslilik davranışında bulunmaları için psikolojik güvenliğe sahip olmanın temel bir gereklilik olduğunu kabullenmeli ve psikolojik güvenlik ikliminin inşası ve sürdürülebilirliğini sağlamanın yollarını aramalıdır. Psikolojik güvenlik ile ilişkilendirilen grup düzeyinde öğrenme, çalışanlar arası iletişim, bilgi paylaşımında gönüllülük ve isteklilik, hatalardan öğrenme gibi olgulara önem verilmelidir. Ayrıca psikolojik olarak güvenli bir çalışma ortamının sağlanması için örgütler alt, orta ve üst yöneticilerine eğitim programları verebilirler. Bu eğitim programları sonucunda yöneticiler iletişime önem verdiklerini gösteren açık kapı politikalarına yönelebilirler. Örgütlerde uygulanan bu açık kapı politikaları sayesinde çalışanlar yöneticilerine iş ile ilgili bir konuyu rahatlıkla dile getirebileceklerdir. Bu sayede çalışanlarıyla ilgilenen onları dinleyen ve problemlerine çözüm bulan yöneticiler örgüt içerisinde etkin bir iletişimin oluşmasına da katkı sağlayacaklardır.

Örgütler, yöneticiler ve çalışanların ardından ileride yapılacak olan çalışmalar için araştırmacılara da bazı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışma, İstanbul ilinde çalışmakta olan banka çalışanlarıyla sınırlandırıldığı için gelecekteki çalışmaların daha geniş örnekleme farklı illerde bulunan banka çalışanları veya farklı sektör çalışanları üzerinde yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma verileri, daha önce hazırlanmış olan değişkenlere ait ölçekleri ve demografik bilgileri içeren anket formuna bağlı olarak elde edilmiştir. Gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak olan araştırmalarda mülakat veya odak grup görüşmesi gibi nitel yöntemler kullanılabilir.

Konunun daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilmesi için farklı değişkenlerin de araştırma kapsamına dahil edilmesi önerilmektedir. Psikolojik güvenlik ve çalışan sesliliğinin önemli ardıllarından birisi olabilecek örgütsel yenilik, yeni bir değişken olarak araştırma modeline entegre edilebilir. Ayrıca çalışanların görüş ve önerilerini dile getirirken algılamış oldukları belirsizlik ve riskleri azalttığı düşünülen etik liderlik, psikolojik güvenliğin çalışan sesliliği üzerindeki etkisini belirlerken aracı değişken olarak modele eklenerek farklı araştırma tasarımları kurgulanabilir.

### Kaynakça

- Aguirre-Urreta, M. I., & Hu, J. (2019). Detecting common method bias. *The DATABASE for Advances in Information Systems*, 50(2), 45-70. <https://doi.org/10.1145/3330472.3330477>
- Ahmad, İ., & Umrani, W.A. (2019). The impact of ethical leadership style on job satisfaction: Mediating role of perception of Green HRM and psychological safety. *Leadership & Organization Development Journal*, 40(5), 534-547. <https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2018-0461>
- Cheng, J. W., Shu-Ching C., Jyh-Huei K., & Kuo-Ming L. (2014). Social relations and voice behavior: the mediating role of psychological safety. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 11, 130-140. <https://wseas.com/journals/bae/2014/a245707-178.pdf>
- Çetin, Ş., & Çakmakçı, C. (2012). Çalışan sesliliği ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 22(2), 1-19. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/calisan-sesliliği-ölçeği-toad.pdf>
- Derin, N. (2017). İşyerinde kişiler arası güven ile işgören sesliliği arasındaki ilişkide psikolojik rahatlığın aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 51-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/36994/534453>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Eggers, J. (2011). Psychological safety influences relationship behaviour. [https://info.nicic.gov/virt/sites/info.nicic.gov/virt/files/15ResearchNotes\\_Feb2011.pdf](https://info.nicic.gov/virt/sites/info.nicic.gov/virt/files/15ResearchNotes_Feb2011.pdf)
- Elsaid, M.M. (2019). Supportive leadership, proactive personality and employee voice behavior: The mediating role of psychological safety. *American Journal of Business*, 34(1), 2-18. <https://doi.org/10.1108/AJB-01-2017-0004>
- Erdem, A. T. (2021). Örgütsel etik iklim algısının çalışan sesliliği davranışına etkisinde psikolojik güvenliğin aracı etkisi: vakıf üniversitelerine yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24(1), 57-70. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.832859>
- Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Ge, Y. (2020). Psychological safety, employee voice, and work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(3), 1-7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8907>
- Ge, Y. (2020). Psychological safety, employee voice, and work engagement. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(3), 1-7. <https://doi.org/10.2224/sbp.8907>
- George, D., & Mallery, P. (2021). IBM SPSS statistics 27 step by step: a simple guide and reference. Taylor & Francis.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Hirschman, A. O. (1970). Exit, voice, and loyalty: responses to decline in firms organizations and states. Harvard University Press.

- Huang, Y., Yu, H., Sharma, A. & Zhang, Z. (2024). A multilevel investigation of the impact of error management culture on restaurant employee voice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 36(9), 3016-3031. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-04-2023-0444>
- Joanes, D. N. & Gill, C. A. (1998). Comparing measures of sample skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 47, 183-189. <https://doi.org/10.1111/1467-9884.00122>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Karagöz, Y. (2017). Spss ve Amos uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kerse, G., Koçak, D., & Özdemir, Ş. (2024). How humble leadership influences employee voice: The roles of psychological safety and work engagement. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 68(3), 111–123. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000425>
- Kessel, M., Kratzer, J., & Schultz, C. (2012). Psychological safety, knowledge sharing, and creative performance in healthcare teams. *Creativity and Innovation Management*, 21(2), 147-157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2012.00635.x>
- Kock, N. (2015). Common method bias in PLS-SEM: a full collinearity assessment approach. *International Journal of e-Collaboration (IJeC)*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.4018/ijec.2015100101>
- Lee, J., Loretta Kim, S., & Yun, S. (2021). Encouraging employee voice: coworker knowledge sharing, psychological safety, and promotion focus. *The International Journal of Human Resource Management*, 34(5), 1044–1069. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.2018014>
- Li, J., Xia, Y., Ji, C. & Li, H. (2024). How does leader emotional labor influence employee voice: the mediating roles of psychological safety and perceived voice efficacy. *Chinese Management Studies*, 18(6), 1898-1917. <https://doi.org/10.1108/CMS-06-2023-0302>
- Liang, J., Farh, C. I., & Farh, J. L. (2012). Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice, a two-wave examination. *Academy of Management Journal*, 55(1), 71-73. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0176>
- Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z., & Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams evidence from China. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.08.006>
- Miao, R., Lu, L., Cao, Y., & Du, Q. (2020). The high-performance work system, employee voice, and innovative behavior: the moderating role of psychological safety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1150. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041150>
- Mir, A. A., Farooq, S., & Khan, S. (2022). Relationship between employee voice and leader member exchange (lmx): a review. *UGC Care Journal*, 45(1), 37-49. [https://www.researchgate.net/publication/362302622\\_RELATIONSHIP\\_BETWEEN\\_EMPLOYEE\\_VOICE\\_AND\\_LEADER\\_MEMBER\\_EXCHANGE\\_LMX\\_A\\_REVIEW](https://www.researchgate.net/publication/362302622_RELATIONSHIP_BETWEEN_EMPLOYEE_VOICE_AND_LEADER_MEMBER_EXCHANGE_LMX_A_REVIEW)
- Morrison, E. W. (2011). Employee voice behavior: integration and directions for future research. *Academy of Management Annals*, 5(1), 373-412. <https://doi.org/10.1080/19416520.2011.574506>
- Nergiz, H. G. (2015). Otel işletmelerinde hata yönetiminin psikolojik güvenlik, örgütsel performans ve örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 218-232. <https://doi.org/10.17123/atad.vol26iss277197>
- Özdemir, L., & Uğur, S. (2013). Çalışanların örgütsel ses ve sessizlik algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/30470>
- Pauksztat, B., Steglich, C., & Wittek, C. (2011). Who speaks up to whom? a relational approach to employee voice. *Social Networks*, 33(4), 303-316. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2011.10.001>
- Paulet, R., Holland, P., & Bratton, A. (2021). Employee voice: the missing factor in sustainable hrm? *Sustainability*, 13(17), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13179732>

- Qi, Y & Ming-Xia, L. (2014). Ethical leadership, organizational identification and employee voice: examining moderated mediation process in the Chinese insurance industry. *Asia Pacific Business Review*, 20(2), 231-248. <https://doi.org/10.1080/13602381.2013.823712>
- Sağnak, M. (2017). Ethical leadership and teachers voice behavior: the mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1101-1117. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0113>
- Schaubroeck, J., Simon, L., & Ann C. P. (2011). Cognition-based and affect-based trust as mediators of leader behavior influences on team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 863-879. <https://doi.org/10.1037/a0022625>
- Siemens, E., Aleda, V. R., Balasubramanian, S., & Anand, G. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing and Service Operations Management*, 11(3), 429-447. <https://doi.org/10.1287/msom.1080.0233>
- Soyalın, M. (2019). Örgütsel etik iklim, psikolojik güvenlik, güç mesafesi yönelimi ve çalışan sesliliği davranışı arasındaki ilişkiler [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2018). Using multivariate statistics (7th ed.), Pearson.
- Teo, T., Tsai, L. T. & Yang, C. C. (2023). Applying SEM in educational research. In M. S. Khine (Ed.), *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (ss. 3-21). Rotterdam: Sense Publishers.
- Türkiye Bankalar Birliği (2023). <https://www.tbb.org.tr/tr/bankacilik/banka-ve-sektor-bilgileri/4>
- Van Dyne, L., & Le Pine, & J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108-119. <https://doi.org/10.2307/256902>
- Van Dyne, L., Ang, S. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275-1286. <https://doi.org/10.1037/a0015848>
- Yang, G. & Ji, Y. & Xu, Q. (2021). Does Zhongyong thinking affect voice behavior? The mediating role of psychological safety. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 49(8), 1-8. <https://doi.org/10.2224/sbp.10469>
- Yang, G. & Wang, L. (2020). Workplace fun and voice behavior: The mediating role of psychological safety. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(11), 1-8. <https://doi.org/10.2224/sbp.9609>
- Yavuz, A. (2021). Birey-örgüt uyumu, psikolojik sahiplenme, işgören sesliliği ve motivasyon araçları ilişkisi üzerine ampirik bir çalışma [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



## EXTENDED SUMMARY

The perception of psychological safety consists of the reactions of employees and their colleagues and managers when they request help within the organization, express their opinions and suggestions, make mistakes and take responsibility (Edmondson, 1999). It is stated that employees with a high perception of psychological safety in organizations have lower stress levels, feel more valuable, and as a result, they are more comfortable expressing themselves and have higher job satisfaction than employees with a low perception of psychological safety (Liu et al., 2014). It is important for organizations to have a high perception of psychological safety of their employees. Because employees who feel psychologically safe work with higher efficiency (Nergiz, 2015).

One of the factors that enable organizations to gain competitive advantages such as improving their activities and adapting to dynamic business conditions is the voice behavior of their employees. Employee voice, which means that employees express their information, opinions, suggestions and concerns on work-related issues with a constructive intention, is seen as an important factor in achieving organizational success (Kessel et al., 2012).

On the other hand, it is known that employees who do not see themselves as having a say in organizations, who feel worthless or who do not trust the organization, their managers and colleagues stay away from showing voice behavior. In this direction, it has been deemed necessary to focus on the voice behaviors that can be provided by the perception of psychological safety in employees. The research emphasizes the importance of psychological safety as a factor that encourages employee voice, which is thought to be of critical importance in the success of organizations. In this research, by utilizing social exchange theory, it is suggested that organizational managers establishing relationships with employees in which they feel psychologically safe will improve employees' voice behaviors. In this regard, the answer to the question "Does psychological safety affect employee voice?" has been sought.

When the literature review is made, it is seen that the researches on the interaction of psychological safety and employee voice are limited, and there is no research in which the variables of psychological safety and employee voice are discussed in the universe of bank employees. In addition to contributing to the national literature, the research is thought to be important in terms of guiding and making suggestions to the business world in terms of ensuring psychological safety and thus increasing employee voice.

Structural equation modeling was applied to determine the effect of psychological safety on employee voice. As a result of the analysis, it was revealed that psychological safety had a statistically significant and positive effect on employee voice. This finding is in line with the results of the studies conducted by Huang et al. (2023), Eggers (2011), Derin (2017) and Erdem (2021). According to this result, it was seen that bank employees should have a perception of psychological safety in order to engage in voice behaviors. In addition, the finding is similar to the results of Yang et al. (2021), Ge (2020), Cheng et al. (2014), Schaubroeck (2011), Siemsen et al. (2009), who found a positive relationship between psychological safety perception and employee voice behaviors.

According to the theory of social exchange, which is the common theory on which the concepts of psychological safety and employee voice are based, employees who gain the support and trust of their colleagues and managers are more eager to engage in voice behaviors for the change and development of the organization. Social learning theory, on the other hand, suggests that when employees have consistent and supportive relationships in the organizational environment, their desire to learn will increase and this will increase the voice behaviors of employees. Again, the theory of planned behavior questions whether these behaviors will be beneficial for them or the organization before the voice behaviors that employees intend to show, and claims that if employees' perceptions of control increase and they feel safe, they can engage in voice behaviour. Finally, according to the spiral of silence theory, employees are forced to take into account the opinions supported by the majority in environments where they are not free to express their opinions and act. Employees prefer to remain silent instead of acting voice behaviour in such environments where they are not trusted and supported. Considering the claims of social exchange, social change, spiral of silence and expectation theories on which the concepts of psychological safety and employee voice are based, it is understood that these claims are parallel to the findings obtained in the research.

When the descriptive statistical results regarding the variables of psychological safety and employee voice were examined, it was determined that the general psychological safety perceptions of the bank employees participating in the study were at a moderate level, and their perceptions of general employee voice behaviors

were also at a moderate level. Accordingly, it can be said that bank employees do not feel completely safe psychologically in their work environment today and do not express their opinions and suggestions at the required level in business and decision-making processes. In addition, the moderate level of general psychological safety and employee voice perceptions of bank employees coincides with our opinion that employees are not very eager to engage in vocal behaviors due to the level of uncertainty avoidance and high power distance in Turkish society within the framework of Hofstede's cultural dimensions.

Since this study is limited to bank employees working in Istanbul, it is thought that it would be beneficial to conduct future studies on bank employees in different provinces or employees in different sectors in a larger sample. In addition, it is recommended to organizational innovation, which is considered to be one of the important results of psychological safety and employee voice, can be added to the research model as a variable. On the other hand, ethical leadership, which is thought to reduce the uncertainty and risks perceived by employees while expressing their opinions and suggestions, can be added to the model as an intermediary variable when determining the effect of psychological safety on employee voice.

## İŞYERİNDE SOSYAL HİZMET BAĞLAMINDA YAŞ DOSTU İŞVEREN

### AGE-FRIENDLY EMPLOYER IN THE CONTEXT OF OCCUPATIONAL SOCIAL WORK

**Enes ATAY**

Yalova Üniversitesi, İİBF,  
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri  
İlişkileri Bölümü

[enes.atay@yalova.edu.tr](mailto:enes.atay@yalova.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-4173-0080

**Burak KÜSMEZ**

Yalova Üniversitesi, İnsan ve Toplum  
Bilimleri Fakültesi,  
Sosyal Hizmet Bölümü

[burak.kusmez34@gmail.com](mailto:burak.kusmez34@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-8914-5801

**Abdurrahman Sefa ULU**

Yalova Üniversitesi, İnsan ve Toplum  
Bilimleri Fakültesi,  
Sosyal Hizmet Bölümü

[uluasefa@gmail.com](mailto:uluasefa@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1023-2513

#### ÖZ

#### ABSTRACT

##### Geliş Tarihi:

19.07.2024

##### Kabul Tarihi:

10.12.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

İşyerinde sosyal  
hizmet,  
Yaş dostu işveren,  
Yaş dostu ekosistemi,  
İşyerinde sosyal hizmet  
ekosistemi

##### Keywords

Occupational social  
work,  
Age-friendly employer,  
Age-friendly  
ecosystem,  
Occupational social  
work ecosystem

İşyerinde sosyal hizmet, çalışanların ilişkide olduğu tüm sistemleri göz önüne alan insanların 7 gün 24 saatini düşünerek onların iyilik halini arttırmayı hedefleyen sosyal hizmetin özelleştirilmiş bir alanıdır. Dünya üzerindeki demografik dönüşüm sonucunda önemi artan yaşlılık, işyerleri özelinde dikkate değer olmalıdır. Bu doğrultuda ortaya çıkan yaş dostu işveren kavramı, işyerlerinde yaş ayrımcılığına maruz kalan çalışanlar için önlemler geliştirmekte ve ayrıca işyerinde eğitim ve farkındalık programları düzenleme, esnek çalışma saatleri sağlama, mentorluk programları oluşturma, sağlık ve refah programları sunarak hem çalışanların hem de işyerinin daha iyi ve olumlu ilişkiler ile yönetilmesini sağlamaktadır. Bu makalede “yaş dostu işveren” kavramı işyerinde sosyal hizmet bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çalışma içerisinde işyerinde sosyal hizmetin yaşlı çalışanlar için işyerlerinde geliştirmiş olduğu programlardan bahsedilmiştir. Yaş dostu kavramı, zaman içinde literatürde geniş yer edinmiş ve yaş dostu ekosistemine dönüşmüştür. Bu kavramlar ve literatürde yapılan çalışmalar makalede aktarılırken konunun daha iyi anlaşılabilmesi için tablo ve şekillerle açıklamalar desteklenmiştir. Kavramsal inceleme yapıldıktan sonra yazarlar tarafından geliştirilen “işyerinde sosyal hizmet ekosistemi” modeli oluşturulmuştur. Bu model yaş dostu işveren olan işyerleri için işyerinde sosyal hizmet bağlamında bir uygulama önerisi niteliği taşımaktadır. Bu model içinde önerilen hizmetleri işverenlerin sağlaması noktasında iyilik hali daha yüksek çalışanlar ve daha huzurlu bir çalışma ortamı sağlayacağı düşünülmektedir.

Occupational social work is a specialised field of social work that aims to increase the well-being of people 24 hours a day, 7 days a week, considering all the systems that employees are in contact with. Old age, which has become increasingly important as a result of the demographic transformation in the world, should be taken into consideration in the workplace. The concept of age-friendly employer, which emerged in this direction, develops measures for employees who are exposed to age discrimination in the workplace, and ensures that both employees and the workplace are managed with better and positive relationships by organizing training and awareness programs, providing flexible working hours, creating mentoring programs, and offering health and welfare programs. In this article, the concept of “age-friendly employer” is examined in the context of social work in the workplace. As a result of this examination, the programs developed by social work in the workplace for older workers are mentioned in the study. The concept of age-friendly has gained a wide place in the literature over time and has turned into an age-friendly ecosystem. While these concepts and studies in the literature are presented in the article, explanations are supported with tables and figures for a better understanding of the subject. After this conceptual review, the “social work ecosystem in the workplace” model developed by the authors was created. This model is an application proposal in the context of social work in the workplace for workplaces that are age-friendly employers. It is thought that employers providing the services proposed in this model will provide employees with higher well-being and a more peaceful working environment.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1519250>

Atıf/Cite as: Atay, E., Kusmez, B., & Ulu, A.S. (2024). İşyerinde sosyal hizmet bağlamında yaş dostu işveren. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1794-1810.



## Giriş

İşyerinde sosyal hizmet kavramı, literatürde farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Bu kavramlar endüstriyel sosyal hizmet, örgütsel sosyal hizmet ve mesleki sosyal hizmet kavramlarıdır. Literatürde farklı kavramsallaştırmalar olsa da hepsi aynı anlama gelmektedir (Altun, 2019, s.14). Bu çalışmada anlam kargaşasına yol açmamak adına günümüzde daha yaygın kullanılan işyerinde sosyal hizmet (İSH) kavramı tercih edilmiştir.

İşyerinde sosyal hizmet uygulamalarının günümüzden yaklaşık 150 yıl geriye giden tarihsel bir gelişime sahip olduğu akademik çalışmalarda yer almaktadır (Pople, 1981, s. 257-265, Çavuşoğlu, 2020, s. 103-104). Ancak işyerinde sosyal hizmet kavramının akademik anlamda ilk kullanımı Googins ve Godfrey tarafından 1985 yılında yayınlanan makalelerinde görülmektedir. İSH kavramının tanımlanmasına yönelik temel kaynak niteliği taşıyan bu çalışmada İSH, “daha sağlıklı bireyler ve ortamlar sağlamak amacıyla sosyal hizmet uzmanlarının çalışma ortamında uygun müdahaleler hazırlayarak ve bunları uygulayarak çalışanların insani ve sosyal ihtiyaçlarıyla ilgilendiği bir uygulama alanıdır” (Googins ve Godfrey, 1985, s. 398) olarak tanımlanmaktadır. Yine başka bir tanımda işyerinde sosyal hizmet “bireyler ve çevreleri arasındaki en yüksek olabilecek uyumu teşvik etmeyi amaçlayan çeşitli müdahaleler yoluyla çalışanların insani ve sosyal ihtiyaçlarını ele alan uzmanlaşmış bir sosyal hizmet alanıdır” (Straussner, 1990, s. 2 , Akabas ve Kurzman. 2005, s. 4) şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda işyerlerinde görev alan sosyal hizmet uzmanları, çalışanların bireysel ve ailevi ihtiyaçları, işyeri içindeki ilişkileri ve çalışma hayatı ile toplum arasındaki ilişkileri gibi konularda geniş bir çalışma alanına sahip olmaktadır (Straussner, 1990, s. 3).

İşyerinde sosyal hizmetin faaliyet alanı çalışma hayatı ile sosyal hizmet alanının kesişme noktasındaki politika, planlama ve hizmet sunumu faaliyetlerinin tamamıdır. Bu faaliyetler çalışan destek programları, sağlıklı yaşamı teşvik programları, çalışanlar için sağlık hizmetleri, çocuk ve yaşlı bakımı, insan kaynaklarının geliştirilmesi, çalışanlar için eğitim ve kariyer planlama, örgütsel gelişim için hizmetler, işsizlere ve işini kaybedenlere yönelik uygulama hizmetleri, çalışanlara sağlanan faydalar, kurumsal sosyal sorumluluk çalışmaları, iş sağlığı ve güvenliği gibi hukuki danışmanlık hizmetleri, iş geliştirme, emeklilik öncesi ve sonrasında planlama çalışmaları ve yer değiştirme durumlarında destek gibi çok çeşitli alanları kapsayabilmektedir (NASW, 1987, akt. Straussner, 1990, s. 3).

Günümüz çalışma şartları gereği çalışanlar için günün önemli bir kısmı işyerinde geçmektedir. İşyerinde bulunan bir çalışan işyerinde yalnızca “çalışan bir birey” olarak değil aynı zamanda bir insan olarak hayalleri, üzüntüleri, aile hayatında yaşadığı sorunları, toplumsal hayatta yaşamış oldukları, ekonomik durumu, iş bağlantıları, arkadaşları ve kaygıları ile birlikte işyerinde bulunmaktadır. Çalışanlar için işyeri sadece iş sözleşmesinden doğan sorumluluklarını yerine getirdiği bir mekan değildir. İşyeri aynı zamanda, zamanının büyük çoğunluğunu geçirdiği bir mekan olduğu için çalışan işyerine, kendini var etme ve sosyalleşme alanı olarak da bir anlam yüklemektedir (Doymaz Aydın, 2023, s. 63). Haliyle bir işyeri çalışanlar için sadece işyeri değil çok daha fazlasıdır. Dolayısıyla çalışanların iş dışı yaşamlarında yaşamış oldukları sevinç, hüznün, mutluluk gibi duygular ya da ailevi ve sosyal sorunlar çalışanın kendi sorunudur diyerek göz ardı edilmemelidir. Çalışanların işyerlerinde ve iş dışı yaşamlarında iyilik halinin artırılması için çalışmalar yapılmalıdır.

İşyerinde sosyal hizmet, çalışanı sadece iş içinde bulunan mekanik bir üretim aracı olarak görmez aynı zamanda çalışanların ilişkide olduğu diğer tüm sistemleri ile beraber var olduğunu bilir. Sosyal hizmet, meslek ve disiplininin sahip olduğu geneli sosyal hizmet yaklaşımından dolayı çalışanların sorunlarına tüm sistemler (birey, aile, toplum vb.) içinde çözümler üretmek için iyilik halinin artırılmasını amaçlamaktadır. Bu anlayış tüm bireysel ve toplumsal olayların kişiler üzerinde etkisi olduğu kabulüne dayandığı için sorunların çözümünde de çalışanın iş dışı yaşamını göz ardı etmemektedir. İşyerinde sosyal hizmet uygulamalarının temelini oluşturan teoriler genel sistemler teorisi ve ekolojik sistemler teorileridir. Bu teoriler insanların yaşadığı olumlu ya da olumsuz durumların tamamının kişinin sadece kendi sistemini değil aynı zamanda aile, akraba, komşuluk, okul, iş yaşamı, toplum gibi diğer sistemlerini de etkilediğini vurgulamaktadır. Çevresel etkilerin sistemler üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Küsmez, 2024, s. 16-17). Bunlardan yola çıkarak işyerinde sosyal hizmet uygulamaları, tüm toplumun refahına etki edebilecek geniş bir sosyal hizmet alanı olduğu değerlendirilmektedir.

Bu makalede, yaş dostu işveren kavramı, işyerinde sosyal hizmet bağlamında ele alınmıştır. Yaş dostu işveren kavramını anlayabilmek adına yaşlı çalışanlar ve İSH ilişkisine değinilmiş ardından yaş dostu işveren kavramı açıklanmıştır. Yaş dostu işveren olunabilmesi için İSH'nin ne gibi etkilerinin olacağı hususunu netleştirebilmek

adına, iki kavram girift bir şekilde tartışılmıştır. Son olarak, konuya dair bir sonuç niteliği taşıyan bir şekil ortaya konulmuş ve bazı öneriler geliştirilmiştir.

### Yaş Dostu İşveren

Yaş dostu işveren kavramından bahsetmeden önce, bu kavramın zeminini oluşturan temel kavramlara değinmek gereklidir. Bu kavramların başında, bireylerin yaş temelinde maruz kaldığı önyargıları, kalıpyargıları (stereotipi) ve ayrımcılığı ifade eden yaş ayrımcılığı (ageism) gelmektedir. Yaş dostu yaklaşımına yönelik girişim ve organizasyonların temel motivasyonu, sosyal yaşamın her alanında görülebilen yaşa dayalı ayrımcılıkla mücadeledir. İşgücü piyasasında, bireylerin yalnızca yaşları nedeniyle işten çıkarılma, terfi edememe ya da mesleki eğitim fırsatlarından mahrum bırakılması, yaş dostu yaklaşımının iş dünyasında da benimsenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, işverenlerin ya da işe alım süreçlerinde karar verici konumda olan kişilerin yaşa dayalı olumsuz tutumlarından kaynaklanmakta ve hem bireysel hem de kurumsal verimliliği olumsuz etkilemektedir.

Butler (1969) her türlü ayrımcılığı bağnazlık olarak değerlendirmektedir ve bağnazlığın bir diğer türü olarak ageism (yaşçılık/yaş ayrımcılığı) kavramını ilk olarak literatüre kazandırmıştır. Butler (1969, s. 243) yaş ayrımcılığını “bir yaş grubunun diğer bir yaş grubuna yönelik sahip olduğu önyargılar” olarak tanımlamaktadır.

Butler (1980, s. 8) daha sonraki çalışmasında Ageism tanımlamasını biraz daha ileriye taşıyarak, bu sorunun üç ayrı yönünden bahsetmektedir. Bunlar; 1) Yaşlılara, yaşlılığa ve yaşlanma sürecine karşı, yaşlıların kendi tutumları da dahil olmak üzere önyargılı tutumlar; 2) özellikle istihdam başta olmak üzere sosyal rollerde de yaşlılara karşı ayrımcı uygulamalar ve 3) genellikle kötü niyet olmaksızın, yaşlılar hakkındaki basmakalıp inançları sürdüren ve bundan dolayı yaşlıların tatmin edici bir yaşama sahip olma fırsatlarını azaltan ve kişisel haysiyetlerini zedeleyen kurumsal uygulamalar ve politikalar.

Dünya Sağlık Örgütü ise yaş ayrımcılığını, yaş gruplarına bakılmaksızın "yaş temelinde insanlara karşı stereotipi, önyargı ve ayrımcılık" olarak tanımlamaktadır. Hem Butler'in hem de Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) yaş ayrımcılığı tanımına bakılacak olursa yaş ayrımcılığının sadece belli bir yaş grubu için değil tüm yaş grupları için bir risk olduğu anlaşılacaktır. Burada önemli olan kişinin yaşının ne olduğu değil yaşından dolayı ayrımcılığa uğramış olmasıdır.

Jönson (2013) “yaş ayrımcılığının dış paradoksu” olarak adlandırılan bir soruna dikkat çekmektedir. Cinsiyet ve ırktan farklı olarak, insanların kronolojik yaşı sürekli değişmektedir. Dolayısıyla, insanlar doğal olarak yaşam süreleri boyunca farklı yaş gruplarına ait olmaktadır. İnsanlar gençken, genç yaş grubuna ait olurlarken yaşlandıkça daha yaşlı bir yaş grubuna geçerler. Bu anlamda, insanlar bir yaş grubundan diğerine geçmeye devam ettikçe yaş ayrımcılığı herkes için farklı şekillerde söz konusu olabilmektedir. Bu durum diğer yaş gruplarının bir parçası olmayı henüz deneyimlememiş olan genç yaş gruplarının, daha ileri yaş gruplarına kıyasla daha yaşçı tutumlara sahip olabileceğini göstermektedir.

Yaş ayrımcılığı ile mücadele etmeye yönelik olarak Dünya Sağlık Örgütü “yaş dostu” yaklaşımını kavramsallaştırmıştır. DSÖ'nün 2006 yılında Yaş Dostu Topluluklar kavramını tanıtmıştıktan bu yana “yaş dostu” kavramı büyük ilgi görmüştür. DSÖ, yaş dostu şehirler ve topluluklardan oluşan küresel ağ aracılığıyla, yaş dostu hareketi takip ve teşvik etmektedir (Buffel ve Phillipson, 2018).

Yaş dostu hareket, yaşlıların refahını, bireyin özelliklerini ve etkileşimde bulunduğu ortamları dikkate alarak aktif ve sağlıklı yaşlanmayı sağlamayı amaçlamaktadır (Wetle, 2020). Farklı topluluk ihtiyaçlarını karşılamak, zaman içinde insanlarda ve mekanlarda meydana gelen değişiklikleri kapsamak ve onu etkileşimli ve dinamik hale getirmek için yaş dostu tanımını kavramsallaştırmak önemlidir (Keating vd., 2013). Yaş dostu yaklaşımı; konut, kentsel ve sosyal alanlar, istihdam ve sağlık sistemi gibi çeşitli yönleri kapsamakta olup erişilebilirlik, sosyal içerme ve eşitlik konularına odaklanmaktadır (Acemoğlu ve diğerleri, 2022; Wu ve diğerleri, 2020).

Yaş dostu yaklaşımı üzerine çok sayıda akademik çalışma yayınlanmaktadır. Fakat önceki çalışmalara bakıldığında yaş dostu üzerine odaklanılan anahtar kelimelerin çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin bazı çalışmalar *yaş dostu şehirler* anahtar kelimesi (Aboderin, Kano, ve Owii 2017; Flores, Caballer, ve Alarcon 2019; Guo vd. 2020; Hino, Usui, ve Hanazato 2020; Ivan, Beu, ve van Hoof 2020; Liu vd. 2020; Marston, Shore, ve White 2020; Ronzi vd. 2020), bazı çalışmalar *yaş dostu topluluklar* anahtar kelimesi (del Barrio vd. 2021; Flores vd. 2019; Tiraphat vd. 2020; Zheng, Chen, ve Yang 2019), bazı çalışmalar da *yaş dostu çevre* anahtar kelimesi (Bruechert vd.

2020; Guo vd. 2020; Klicnik ve Dogra 2019; Lee, Lee, ve Rodiek 2017; Sousa-Ribeiro vd. 2021; Tan vd. 2019) üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca *yaş dostu iş* (Acemoglu, Mühlbach, ve Scott 2022) ve *yaş dostu üniversite* (Andreoletti ve June 2019; Cannon vd. 2023; Chesser ve Porter 2019; June ve Andreoletti 2023) kavramları da önceki çalışmaların konusunu oluşturan anahtar kelimeler arasındadır.

Yaş ayrımcılığının en yoğun görüldüğü alanlardan bir tanesi de işgücü piyasasıdır. İşe alma, işten çıkarma, terfi ve mesleki eğitim gibi konularda yaşlı çalışan yaşından dolayı ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Bunun en önemli nedeni işe alımda karar verici pozisyonunda olan kişilerin yaş ayrımcılığı tutumuna sahip olmasıdır. İşyerinde yaş ayrımcılığına ilişkin önceki çalışmaların çoğu, yaşlı çalışanlara yönelik, meslektaşlarına kıyasla daha az üretken, daha az motive, daha az uyumlu, esnek olmayan ve değişime isteksiz olma gibi olumsuz tutumlara odaklanmıştır (Bal vd., 2011; Levy ve Macdonald, 2016; Marchiondo vd., 2019). Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği üzere, yaş ayrımcılığı yalnızca yaşlılara değil, diğer tüm yaş gruplarıyla da ilişkilidir (Snape ve Redman, 2003). Örneğin, genç çalışanlar, belirli roller için çok genç görüldükleri veya daha yaşlı çalışanlara kıyasla şirketlerine daha az sadık oldukları düşünüldüğü için terfi ve görevlendirmelerde haksız dezavantajlar yaşayabilmektedir (Duncan ve Loretto, 2004; Schloegel vd., 2016).

Yaş dostu yaklaşımına dair yapılan çalışmaların farklı disiplinlerden ve çok sayıda olması yeni bir yaklaşımın da ortaya çıkmasına neden olmuştur: Yaş Dostu Ekosistem (YDE). Yaş dostu ekosistem; halk sağlığı sistemleri, şehirler ve topluluklar, sağlık sistemleri, üniversiteler ve işverenlerden oluşmaktadır. Yaş dostu bir ekosistemin genel amacı, çeşitli sektörler arasında kolektif bir çaba sağlamak (Şekil 1) ve yaşlı yetişkinler için yaşam kalitesini iyileştirme nihai hedefini şekillendirebilecek paydaşları dahil etmektir (Fulmer vd. 2023).



Şekil 1. Yaş Dostu Ekosistem

**Kaynak:** (Age-Friendly Institute, 2024)

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında yaş dostu işveren kavramının, işyerinde sosyal hizmet bağlamı içerisinde önemli bir yer tuttuğu değerlendirilmektedir. İşveren, işyerindeki sosyal hizmet uygulamalarının yürütücüsü ve takipçisi konumunda olmakta ve işyerinde sosyal hizmet politikalarının uygulanmasına yönelik alınacak olan tedbirler doğrudan işvereni ilgilendirmektedir. Ayrıca işgücü piyasası içerisinde istihdam edilmiş veya iş arayan yaşlı çalışanlarla dinamik ilişki içerisinde olan işverenlerin yaşlı çalışanlara yönelik tutumu, işyerinde sosyal hizmet uygulamalarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yaşlı çalışanların yaşlarından kaynaklanan yaşadığı zorlukların farkında olan ve buna yönelik uygulamaları hayata geçiren kurumların bundan fayda sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu faydalar arasında güvenlik, üretkenlik, rekabet gücü ve sürdürülebilir iş uygulamalarındaki gelişmeler yer almaktadır (Silverstein, 2008). Yaş dostu işveren olmak, yalnızca işyerinde fiziksel olarak uygun ortamlar yaratmayı değil, aynı zamanda sosyal katılım, karar vermede çeşitlilik ve sağlıklı yaşam tarzı eğitimi yoluyla yaşlanan çalışanları desteklemeyi de içermektedir (Hollis-Sawyer, 2018). İşverenler, yaş dostu bir kültürü teşvik ederek işyerinde kuşaklar arası ilişkilerin ve iş birliklerinin gelişmesine yol açabilir (Eppler-Hattab vd., 2020).

Sonuç olarak, yaş dostu bir işveren olmak, yalnızca yaşlanan çalışanların refahını ve üretkenliğini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda olumlu bir çalışma ortamına, kuşaklar arası işbirliğine, inovasyona ve genel kurumsal başarıya katkıda bulunabilmektedir.

### **Yaşlı Çalışanlar ve İşyerinde Sosyal Hizmet**

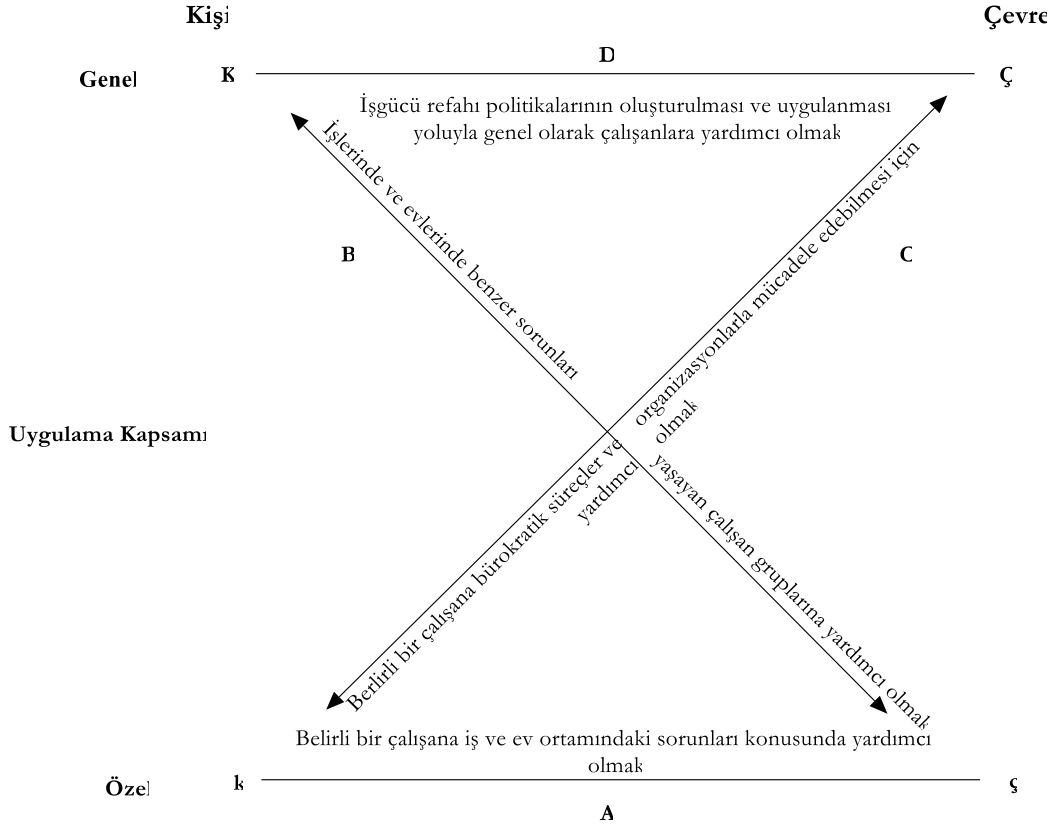
Sosyal hizmet, birey ve toplum adına koruyucu-önleyici hizmetler geliştiren bir meslek ve disiplindir. Mesleğin sahip olduğu güçlendirici doğası, çeşitli gruplara özgü uygulamalar geliştirilmesini beraberinde getirmektedir. Toplumu oluşturan grupların karşılaşabileceği riskler etrafında şekillenen bu uygulamalar, bireyler için kurtarıcı bir nitelik taşıyabilmektedir (Küsmez ve Ceylan, 2022, s. 55). Sosyal hizmet, çağın gerekliliklerine göre şekillenmekte, bu gerekliliklere paralel uygulamalar geliştirmekte ve sorunlara özgü çözümler üretmektedir. Bu durum, mesleğin esnek doğasının bir göstergesi olduğu gibi aynı zamanda odak noktasının faaliyet gösterdiği toplumlara özgü bir nitelik taşıdığını da ortaya koymaktadır (Greene ve Cohen, 2005, s. 367). Günümüz toplumlarında, tıbbi ilerlemeler ve ona ilişkin iyileşmeler, bireylerin sağlıklarına ilişkin gelişen algıları, sağlığı iyileştirecek olanaklara erişimin artması ve dolayısıyla yaşam süresinin uzaması, yaşlılığın ilgiye mazhar bir kavram olmasını beraberinde getirmiştir (Zubaroglu-Yanardağ, 2019, s. 31). Bu ilgi, yaşlılık dönemine ilişkin hususların irdelenmesini gerektirdiği gibi yaşlı bireylerin ilişkide olduğu sistemlere yönelik bir kavrayışı da gerekli kılmaktadır (Rossi vd., 2018, s. 133).

Sosyal hizmetin, değişen koşullara odaklı gelişen doğası, yaşlı bireylerin toplum içinde değişen statülerini anlamaya yönelik çabaları ortaya çıkarmıştır. Bu çabalar, gerontoloji alanına eklenen bir sosyal hizmet perspektifini doğurmuştur (Morrow-Howell ve Burnette, 2001, s. 64). Gerontolojik sosyal hizmet olarak ifade edilen bu alan, yaşlı bireylerin karmaşık ve dinamik olan biyolojik, sosyal, psikolojik, çevresel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedefleyen bir sosyal hizmet alanıdır (Berkman vd., 2016, s. 170). Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına genel sosyal hizmet bilgileriyle, gerontolojik bilgilerin bir potada eritilmesine dayanan gerontolojik sosyal hizmet, yaşlı bireylerin sorunlarının onların güçlendirilmesi amacıyla çözümünü incelemektedir. Yaşlı bireylerin ve ailelerinin yaşam kalitelerinin artırılması, yapabilirlik ve çözüm süreçlerine odaklanma, gerontolojik sosyal hizmetin önemli vurgularıdır (Rossi vd., 2018, s. 134). Sosyal hizmet eğitiminin içerdiği vurgular, bu vurgular eşliğinde yetişen sosyal hizmet uzmanlarının, yaşlı bireylerin toplum içindeki sorunlarına empatik bir anlayış geliştirme ve çözüm sürecinde onları destekleme kabiliyetine sahip olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla, gerontolojik sosyal hizmet, doğal bir sosyal hizmet alanı olarak kabul edilmelidir (Berkman vd., 2000, s. 14-15). Ancak gerontolojik sosyal hizmetin, hak ettiğinden az değer gördüğünü söylemek mümkündür. Özellikle neo-liberal politikaların sosyal hizmet meslek ve disiplinine olan etkileri, yaşlılığa yönelik sorunların göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Neo-liberalizmin sorunları bireyselleştirmeye yönelik vurgusu, yaşlı bireylerin toplum içinde yaşadıkları sorunların yok sayılmasını beraberinde getirmiştir (Ray vd., 2015, s. 1297). Günümüz dünyasında, nüfusun çoğunluğunu oluşturmaya başlayan yaşlı bireylerin sorunlarının göz ardı edilmesi, bir eksikliğe işaret etmektedir. Özellikle sağlık ve sosyal bakım alanında yaşanan sorunlara özgü değerlendirilen yaşlı bireylerin sosyal işlevsellikleri de en az diğer hususlar kadar önemlidir (Richards vd., 2013). Burada, bireylerin sosyal işlevselliklerini sağlamada önemli bir yere sahip olan “iş” kavramının vurgulanması daha kapsamlı bir anlayış için elzemdir. Hayata dair tatmin duygusu yaratması, yaşam kalitesini ve iyilik halini artırması gibi hususlarla çok önemli bir konuma sahip olan iş (Gröpel ve Kuhl, 2009, s. 366), yaşlı bireyler için de oldukça önemlidir.

Gerontolojik sosyal hizmet, yaşlıların sorunlarına odaklanan bir alan olmasına rağmen yaşlı çalışanların sorunları birincil odak noktası olmamıştır. Özellikle yaşlı bireylerin yaşamlarını kolaylaştırıcı bir niteliğe sahip olan gerontolojik sosyal hizmetin yaşlı çalışanlara yönelik vurguya sahip olmayışı, yaşlı bireylerin iş yaşamına dahil olmalarına yönelik anlayışların çarpıklaşmasında etkilidir (Koenig vd., 2011, s. 495). Yaşlı bireylerin, doğal emekliler olarak görülmesi, onların çalışmalarına yönelik çarpık algıların ortaya çıkmasında önemli bir etkidir. Ancak buna rağmen emekliliğe dolayısıyla mali duruma dair bir kaygının da gelişmemesi, yaşlı çalışanların iş-aile dengeleri ve iş dışı yaşamlarının göz ardı edilmesi, yaşlı çalışanlara yönelik özel bir ilginin olması gerektiğinin göstergesidir (Dooley, 2001, s. 158). Bu ilgi, işyerinde sosyal hizmet ile mümkündür. Gerontolojik sosyal hizmetin, yaşlanmaya dair sosyal, psikolojik ve fiziksel değişikliklerin karşılıklı ilişkisini inceleyen doğası, işyerinde sosyal hizmet alanına dair gerçekçi, dinamik ve yaşlı çalışanlara yönelik daha derin bir anlayış sağlanabilmesinde önemlidir (Safford, 1988, s. 42).



İşyerinde sosyal hizmetin, çalışana ne düzeyde destek sağladığını ve bunu hangi bağlamda gerçekleştirdiğini anlamak, yaşlı çalışanlara destek sunulabilmesi için gereklidir. Balgopal (1989, s. 440) tarafından geliştirilen ve işyerinde sosyal hizmet uygulamalarının ana hedefini anlatan şekil, konuyu daha iyi kavramayı sağlayabilir.



Şekil 2. İSH Uygulamanın Ana Hedefi

Şekil 2, İSH'nin uygulamalarında "çevresi içinde birey" nosyonuyla hareket ettiğinin bir göstergesidir. İSHU'ların çalışanın amirleri, iş arkadaşları ve ailesini gözetererek hayata geçirdiği uygulamalar, çalışma hayatına ilişkin uygulamaların insancillaştırılmasını ve işyerinin ikliminin iyileştirilmesini sağlayabilir. Şekilde yer alan A, B, C ve D boyutları, bağlamın genel-özel doğasını göstererek uygulamaların kapsamını belirtmektedir. Bu kapsam, özel gelişen kaza ve buna bağlı sakatlığın yarattığı zorlukların aşılmasını, çevrenin değiştirilerek çalışanlara daha iyi destek verilebilmesini ve kişisel olmayan sorunların ortadan kaldırılabilmesini içermektedir (Balgopal, 1989, s. 440-441). Dolayısıyla, yaşlı çalışanlara yönelik İSH uygulamalarının çerçevesinin belirlenmesinde bu şeklin fayda sağlayabileceği söylenebilir.

Yaşlı çalışanlar, çalışma ortamlarında reddedilme ya da dışlanmayı içeren bir yaş ayrımcılığına maruz kalabilmektedirler (Couto ve Rothermund, 2019, s. 58). Yaşlı çalışanların, daha az üretken olduklarına yönelik düşünceler, eğitilebilir olmadıkları ve terfi ettirilmelerinin genç çalışanlara nazaran daha zor olduğu gibi inanışlarla birleşerek, ayrımcılığın şiddetini artırabilmektedir (Malinen ve Johnston, 2013, s. 446). Yaşlı çalışanların ayrımcılığa maruz kalmaları, onların savunuculuğa ihtiyaç duyduklarının bir göstergesidir. Sosyal reaksiyon yaratarak, yaşlı bireylere yönelik savunuculuk yürütmek (Freddolino vd., 2004, s. 119), yaşlı bireylerin çalışma hayatında karşılaştıkları yaş kaynaklı zorlukların azalmasında rol oynayabilir. Bu savunuculuk faaliyetlerinin, istihdama dair farkındalık yaratabilmesi, yaşlı bireylerin ekonomik dezavantaj yaşamalarını da engelleyebilir (Dunning, 2005, s. 2). Dolayısıyla, yaş ayrımcılığına yönelik mikrodan makroya tüm süreçleri göz önünde bulundurmak ve yaşlı bireylerin yaşadığı tüm dezavantajların farkında olmak elzemdir. Sosyal hizmet mesleğinin sahip olduğu anlayış, eşitsizlik ve adaletsizlik yaratan hususların ortadan kaldırılmasına yönelik savunuculuğu mümkün kılmaktadır (Halvorsen ve Yulikova, 2020, s. 535). Straussner (1990), İSH kapsamında yaş ayrımcılığına önlemeye yönelik politika yapım süreçlerine yaşlı çalışanlar lehine katılımı savunuculuğa dikkat

çekmiş, Crawley (1992) ise iş odaklı savunuculuk faaliyetleri ile İSHU'ların yaşlı çalışanların uğradığı yaş ayrımcılığını önleyebileceğini ifade etmiştir. Stuen ve Worden (1993, s. 268), İSHU'ların kuruluş politikaları üzerinde söz sahibi olabileceklerini ve yaş ayrımcılığı yaratan politikaların yeniden düzenlenebileceğini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla İSH'nin, iş ortamına özgü savunuculuğu teşvik ettiği söylenebilir. Yaşlı çalışanlar, uğradıkları yaş ayrımcılığı nedeniyle psikolojik olarak olumsuz etkilenebilmektedir. Özellikle İSH bünyesinde olan bireysel danışmanlık hizmeti, yaşlı çalışanların iyilik hallerinin artırılmasında kritik rol oynayabilir (Kirk ve Brown, 2003).

Yaşlı çalışanlara ilişkin önemli bir husus emekliliktir. Yaşlı çalışanların üretkenliklerinin az olduğuna yönelik inanış, onların emekli olmak zorunda olduklarına yönelik bir düşünceyle iç içe geçebilmektedir. Ancak yaşlı çalışanların üretkenliklerinin düzeyi, yaşlı çalışanın toplum ve işe kattığı değer gibi hususlar, İSH kapsamında ele alınması gereken hususlardır (Balgopal, 1989, s. 441). Bunların yanı sıra, yaşlı çalışanın emekli olması halinde karşılaşılabilecek finansal zorlukların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Gelirin azalması, yaşam standartlarının düşmesi ve çevrenin emekliye yönelik bakışı, İSH'nin konuya dair farkındalık taşımasını zorunlu kılmaktadır (Mor-Barak ve Tynan, 1993). İSH kapsamında uygulanabilecek emeklilik öncesi planlama, yaşlı çalışanların emekliliğe ayrılmaya dair sağlıklı karar alabilmelerinde rol oynayabilir (McCormack, 1996). Bu plan sürecinde emeklilikten kaynaklı gelir azalmasıyla nasıl mücadele edilebileceği, elde bulunan ekonomik kaynaklardan nasıl verim alınabileceği ve yatırımların nasıl yönetilebileceğine dair ekonomik danışmanlık sunulması yine yaşlı çalışanların yaşamları üzerinde olumlu bir etki yaratabilecektir (Perkins, 1994). Yaşlı çalışanların, emeklilik sonrası sağlıklı ilgili kaygılarının göz ardı edilmemesi vurgulanması gereken başka bir husustur. Yaşlılıkla beraber iyilik halinin azalması, sağlıklı ilgili kaygıların gün yüzüne çıkmasına ve yaşlı çalışanların meşguliyetin kaybolmasıyla olumsuz sağlık arasında ilişki kurmalarına sebep olabilmektedir. İSH kapsamında emeklilik sonrası süreçte belirli bir süre sağlık takibi yapılması, yaşlı çalışanların emeklilik sonrası sağlıklı ilgili kaynaklar hakkında bilgilendirilmeleri ve çarpık algılara yönelik düzenleme çalışmaları ayrıca önemlidir (Safford, 1988).

Yaşlı çalışanlar, sahip oldukları niteliklerle kesişimsel sorunlar yaşayabilmektedirler. Özellikle yaşlı kadın çalışanların yaşamları boyunca sahip oldukları ev içi roller, sorunların şiddetini artırabilmektedir (Dooley, 2001, s. 161). Akabas ve Gates (2006, s. 505), yaşlı kadın çalışanların sorunlarına dikkat çekerek, İSH kapsamında iş dünyası ve sendikaların işbirliğiyle esneklik yaratılabileceğini, amirlerin empatik olmalarının ve destekleyici bir işyeri kültürünün sağlanabileceğini ve kadın çalışanların sorunlarının toplum nezdinde dile getirilerek farkındalık oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir.

Yaşlı çalışanların sorunlarına yönelik Iversen (1998) tarafından formüle edilen İSHU rollerinin çözüm sağlayabileceği düşünülmektedir:

**Tablo 1.** İSH Uygulamalarının Rol ve İşlevleri

İşle İlgili Uygulama Rolü	Rolün İşlevleri
Değerlendirme, Kısa Süreli Danışmanlık ve Yönlendirme	<b><u>Değerlendirme</u></b> İşin anlamının, İş hakkındaki tutum, değerler ve hedeflerin, İş tecrübesinin, Bilgi kaynaklarının, İşle ilgili durumların yoğunluğunun, Ayrımcılığın, Fiziksel becerinin değerlendirilmesi.
	<b><u>Kısa Süreli Danışmanlık ve Yönlendirme</u></b> Meslektaş ilişkileri, Madde bağımlılığı, Ruh sağlığı, Bireysel ve örgütsel düzeyde bilgi toplama.
Savunuculuk	İSHU ile işbirliği yapma,

	İşe alım prosedürlerini inceleme, İşyerinin aile merkezli politikalar geliştirmesine öncülük etme, İstihdam verileri toplama.
Program Geliştirme	Kariyer zenginleştirme ve okuldan-işe programları oluşturmak, Mentorluk programları oluşturmak, İşyeri-toplum işbirlikleri oluşturmak.
Sosyal Aktivizm	Maaş, işyeri uygulamaları ve çalışan sağlığı için yerel, ulusal ve küresel çaptaki politika yapım süreçlerini organize etmek, İş yaratmak için lobi oluşturmak, İSH'nin görünürlüğünü artırmak, Bireysel ve program düzeyinde veri toplamak.

Yaşlı çalışanların uğradıkları ayrımcılıkların önlenmesi, bireysel danışmanlık almaları, onlar adına savunuculuk yürütme, kariyerlerine yönelik program geliştirme, mentorluk yapabilecekleri bir sistem kurabilme ve makro boyutta onlar adına sosyal aktivizm yürütme, İSH'nin yaşlı çalışanlar adına hayata geçirebileceği uygulamalar olarak değerlendirilebilir.

Yeatts vd. (2000), yaşlı çalışanların bağlı buldukları işyerlerine uyumlarına vurgu yapmışlardır. Bu vurgu, sosyal hizmetin sahip olduğu uyum vurgusu ve yine Straussner (1990)'ın İSH tanımında ifade ettiği iş-kişî uyumunun sağlanmasına yönelik vurguyla uyumludur. Yeatts vd. (2000)'e göre yaşlı çalışanların işyerlerine uyumlarının sağlanabilmesi için; (1) işin yeniden tasarlanması ve düzenlenmesi, (2) yaşlı çalışanların işe yönelik eğitim ve öğretimlerinin sağlanması, (3) yönetim ve meslektaş desteği, (4) şirket politikalarının yaşlı çalışanları destekleyen/ayrımcılığı önleyen bir nitelikte oluşturulması gerekmektedir.

## Tartışma

Dünyada var olan demografik dönüşüm, yaşlı bireylerin biyo-psiko-sosyal durumlarıyla ilgili farkındalığa sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu farkındalığın sağlanabilmesinde sosyal hizmet meslek ve disiplininin önemini bir kez daha vurgulamak mümkündür. Sosyal hizmetin değişen tanımındaki yerel bilginin önemi göz önüne alındığında, mesleğin, içinde bulunduğu topluma özgü uygulamalar yapması gerektiği söylenebilir (Ornellas vd., 2018, s. 223). Dünyanın içinde olduğu demografik dönüşüm süreci, bu uygulamaları şüphesiz ki etkileyecek, yaşlı bireylerin ve hatta çalışma hayatında bulunan yaşlı bireylerin sorunlarına yönelik odak artışı meydana gelecektir. Bu süreçte, sosyal hizmetin özelleşmiş bir alanı olan işyerinde sosyal hizmet, sürece rehberlik edilebilmesi açısından önemlidir. Yaş dostu işveren olabilmek için İSH uygulamalarını hayata geçirmek önem taşımaktadır.

Yaşlı bireylerin bağımsız yaşam sürdürme haklarını göz ardı etmemek ve onları bu doğrultuda desteklemek önemlidir (Martinho vd., 2020). Bu süreçte, yaşlı bireyleri istihdamda tutabilmek ve böylece bakım ihtiyacı olmadan hayatlarını sürdürebilmelerini sağlamak, bağımsızlıklarının sağlanabilmesinde önemli bir paya sahip olacaktır (Merrill, 1997, s. 2). Dolayısıyla işyerinde sosyal hizmet bağlamında “yaş dostu işveren” kavramı ön plana çıkmaktadır.

Yaşlı bireylerin öncelikle birer insan olduklarının, herhangi bir sığata ihtiyaç duymadıklarının farkında olmak önemlidir. Hak temelli bir yaklaşım, yaşlı bireylerin uğrayacakları ayrımcılıkların ve dışlanmaların oluşmasının önüne geçebilir. İSH'nin sahip olduğu insan hakları temeli, yaşlı çalışanlar için koruyucu bir nitelik taşıyabilir (Reichert, 2003). Yaşlı çalışanların, geçirdikleri fiziksel ve ruhsal dönüşümler neticesinde yaptıkları işe karşı uyum sorunları yaşamaları olasıdır. Sosyal hizmet, çevresi içinde birey nosyonuyla hareket ederek, uyum vurgusunda bulunmaktadır. Uyum, bireylerin her koşula ayak uydurabilmeleri açısından önemli bir nitelik taşımaktadır (Strehlenert vd., 2024). Yaş dostu işveren, yaşanacak uyumsuzlukların farkında olmalı ve İSH uygulamalarını hayata geçirmelidir. Bu uyum, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi aracılığıyla mümkün olabilir. Yaş dostu işverenin aktive edeceği İSH aracılığıyla, karşılaşılan sorunlarla nasıl baş edileceğine yönelik eğitim verilebileceği gibi (Chima, 2005), yaşlı çalışanlara işin gelişen doğasına dair eğitimler vermek ve işverenlere yaşlı çalışanların

yaşayabileceği erişim sorunlarının önlenmesi için fiziksel düzenleme eğitimleri vermek de mümkündür (Attridge, 2019). Bu eğitimler, yaşlı çalışanlar için destekleyici nitelik taşıyacaktır.

İSH uygulamaları, işyerinde yaş ayrımcılığına yönelik programların hayata geçirilmesi, yaşlı çalışanların bireysel bazda haklarının gözetilmesi ve onlara yönelik kalıp yargıların esnetilmesi, (Dooley, 2001, s. 161) aracılığıyla yaş dostu işveren olunabilmesinde destekleyici olabilecektir. İSH kapsamında işe yeni giren gençlere işbaşında eğitim programlarıyla yaşlı ayrımcılığına odaklanan eğitimlerin verilmesi ve bu süreçte nesiller arası olumlu etkileşimler yaratılması, halihazırda iş arkadaşı olarak çalışanların da bu eğitimlere dahil edilmesi (Bae ve Choi, 2023, s. 733-734), yaş dostu işveren kavramını güçlendirebilir. Yaşlı çalışanlar, uğradıkları ayrımcılık ya da çeşitli dışlanmalar sebebiyle bireysel bazda güçlendirilmeye de ihtiyaç duyabilirler. Bu sebeple, yaş dostu işverenin, yaşlı çalışanlarının psiko-sosyal kökenli sorunlarının farkında olması önemlidir. İSH kapsamında faaliyete sokulacak çalışan destek programları (ÇDP) aracılığıyla yaşlı çalışanlar, psikolojik dayanıklılık ve bu sorunlarla mücadele edebilme yetisi kazanabilecekleri gibi (Bryant-Genevier vd., 2021), aşlamayan psikolojik sorunlara ilişkin bireysel danışmanlık da alabileceklerdir (Carleton vd., 2020).

Yaşlı çalışanlar, her çalışan gibi bir aileye sahiptirler. Yaşlı çalışanların, ailelerinin önemsenmesi ve sürece dahil edilmesi, yaş dostu işveren olabilmenin diğer bir bileşenidir. İSH kapsamında sunulacak danışmanlık hizmetlerinin yaşlı çalışanın ailesi tarafından ulaşılabilir olması (Berry vd., 2010) ve hatta yaşlı çalışan ile aile bireyleri arasındaki olası sorunlara yönelik aile danışmanlığı hizmetinin sunulması (Sharar vd., 2002), destekleyici uygulamalara örnek gösterilebilir. Yaşlı çalışanın emeklilik sonrası süreci, ailevi ilişkilerini etkileyebileceğinden göz önünde bulundurulması gereken başka bir husustur. Bu süreçte aile bireyleriyle daha fazla vakit geçirme ve ekonomik durumla ilgili konular, emeklilik kararını etkileyebileceğinden yaş dostu işveren tarafından dikkate alınmalıdır. Emeklilik planlama, bu süreçte kolaylaştırıcı etkilere sahip olması açısından önemlidir. Yaşlı çalışanın emeklilik kaygısının azaltılması, stresin kontrol altında tutulması ve emekliliğe hazırlığın güçlendirilmesi, emeklilik planlamasının olumlu etkileridir (Liu vd., 2021). Ayrıca emeklilik planlama ile emeklilik sonrası finansal zorlukların nasıl aşılabileceği ve yatırım kaynaklarıyla ilgili değerlendirmeler yapılabilmesi de mümkündür (Gallego-Losada vd., 2022). İSH bünyesinde emeklilik planlama uygulamalarının varlığı düşünüldüğünde (Joo ve Grable, 2000; Perkins, 1994), yaş dostu işveren için İSH'nin önemli bir kaynak olduğu yinelenbilir.

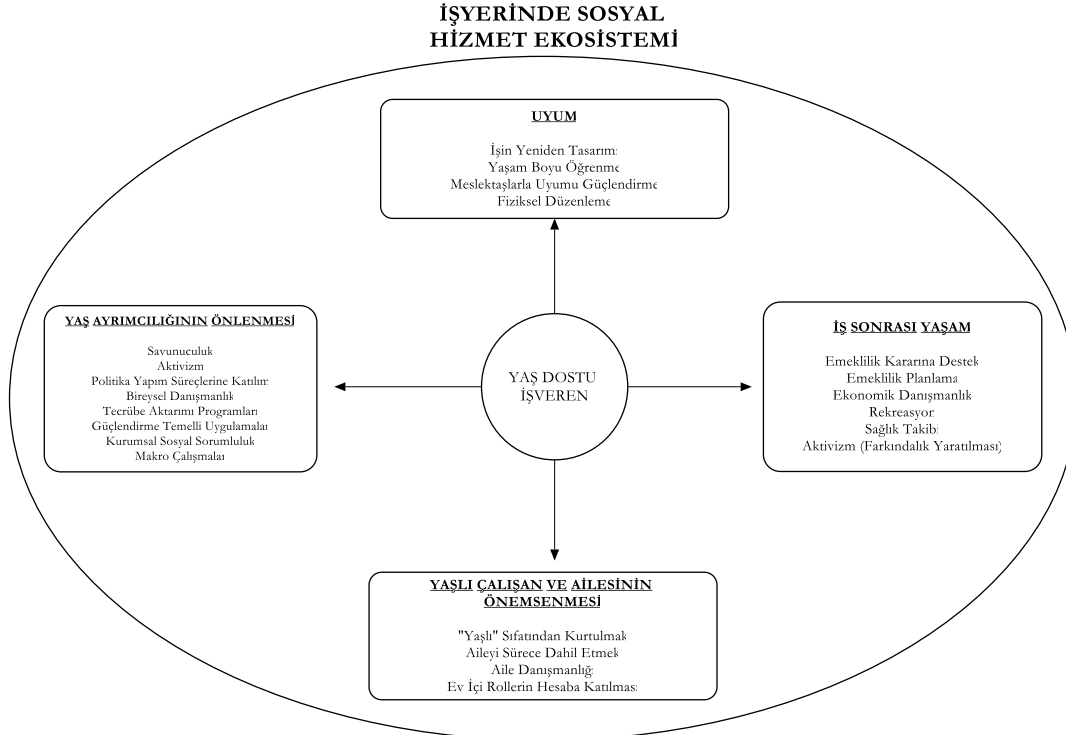
Yaş dostu işveren, yaşlı çalışanların sorun yaşamalarına sebep olan makro etkenleri göz ardı etmemelidir. Yaş ayrımcılığı, bireysel bazda yaşlı çalışanların sorun yaşamasına sebep olsa da bu ayrımcılık, toplumsal algılarla yakından ilgilidir. Yaş ayrımcılığının bir ideolojiye dönüşmesi, yaşlı çalışanların yalnızca işyerinde değil sağlık, refah ve politika alanlarında da dezavantaj yaşamasına sebep olabilmektedir (Kim vd., 2021). Dolayısıyla yaşlı çalışanlarının iş dışı yaşamlarını önemsemek zorunda olan yaş dostu işveren, benimseyeceği tutumlarla yaş ayrımcılığının önlenmesinde rol oynayabilir. Yaş dostu işverenin bu mücadelesi, işçisi olmayan yaşlı bireyler için de kazanımlar sağlayabilir. Bu, İSH'nin kurumsal sosyal sorumluluk modeli aracılığıyla sağlanabilir (Maiden, 2001). Toplum, hissedarlar, katkı sunanlar, müşteriler, çalışanlar ve çevre gibi paydaşlar arasında sağlıklı etkileşimi içeren kurumsal sosyal sorumluluk (Raza vd., 2021), yaş dostu işverenin makro boyutta katkı sunabilmesi açısından kritik rol oynayabilecektir. Yaş dostu işveren, yaşlı çalışanlara ilişkin politika yapım süreçlerine de katılım göstererek yaş ayrımcılığına yönelik makro çözümler geliştirebilir. Bu süreçte, İSH bünyesinde istihdam edilen sosyal hizmet uzmanının sahip olduğu, belirli bir grup ya da zümreye özgü hususların ön plana çıkarıldığı topluluk savunuculuğundan (Calcaterra, 2022) faydalanabilir. Yaşlı çalışanlara ilişkin politikalara katılım, özellikle demografik dönüşüm sürecinin aksine bir tutum olan erken emeklilik teşvikinin engellenmesi için de önem taşımaktadır. Makro açıdan yaşlı çalışanların istihdam edilebilirliklerinin sürdürülmesi gerektiği açıktır. Yaş dostu işveren, makro boyutta hayata geçireceği uygulamalar için sendikalarla işbirliği de yapabilir. Sosyal hizmetin sahip olduğu savunuculuk anlayışı ile sendikalarla işbirliği yapmak kolaylaşacağı gibi (Bates ve Thompson, 2007), İSH'nin bir uygulama modeli olarak faaliyet gösterebilecek ve çalışanlara özel olarak sendikalar tarafından uygulanabilecek “üye destek programları” (ÜDP), da bu hususta kolaylaştırıcı olabilir (Nurhadi, 2020). Yaş dostu işveren, İSH aracılığıyla işyerinde sendikalaşmaya karşı olumsuz bir tutum benimsemeyerek, makro açıdan ortak hak arama sürecine katılım gösterebilir.

Tüm bunlar, yaş dostu işveren olma ve İSH arasındaki bağlantıları göstermektedir. Ancak bir işverenin neden İSH uygulamalarını kullanarak yaş dostu olması gerektiği ayrı bir tartışma konusudur. İşverenin, içinde bulunduğu topluma doğrudan ve dolaylı katkılarının yanı sıra, kârını artırabilmesi söz konusu olabilmektedir. Yapılan birçok çalışma, İSH uygulamalarına sahip şirketlerin/işletmelerin kârını artırdığını göstermektedir İSH

uygulama araçlarından biri olan çalışan destek programlarının (ÇDP) şirketler bazındaki getirilerini hesaplayan çalışmalarda çeşitli sonuçlar ortaya konulmuştur. Hargrave ve arkadaşlarının yapmış olduğu hesaplama yöntemi ile ÇDP'lere harcanan her bir doların 5,17 ile 6,47 dolar arasında yatırım getirisi sağladığı bulunmuştur (Hargrave, Hiatt, Alexander ve Shaffer, 2008, s. 292). ÇDP'lerin etkisini ölçmek amacıyla yapılan başka bir çalışmada da bu program için yatırılan her 1 TL'nin yatırım fayda analizi yapıldığında işyerine 5 TL ile 5,6 TL arasında fayda sağladığı görülmüştür. Ölçüm sonuçlarında sadece maddi karşılık değil aynı zamanda çalışanların moral, motivasyon ve duygusal durumlarında da iyileşmeler olduğu belirtilmiştir (Dinçer ve Dinçer, 2011, s. 452). Ayrıca bu yapılan çalışmada çalışanın ailesi ve çevresi baz alınmamış olduğu da belirtilmiştir. Baz etkisi de düşünülecek olursa bu miktarlar çok daha yüksek olarak karşımıza çıkacaktır. Konu ile alakalı ölçüme dayalı başka çalışmalar da yapılmıştır ancak bu çalışmalarda doğrudan ÇDP için harcanan miktar ve karşılığı belirtilmemiş ancak çalışanlar üzerindeki verim artışları, psikolojik iyilik halinin, moral ve motivasyon açısından iyileşmeler yaşandığı, işyerine aidiyetlerin arttığı, devamsızlıkların azaldığı raporlanmıştır (Joseph ve Walker ve Fuller-Tyszkiewicz 2018, s. 1-3; Masi ve Jacobson, 2003, s. 461; Macdonald, Lothian ve Wells, 1997, s. 503). Dolayısıyla, yaş dostu işveren olma durumu, ilgili tüm aktörler için değerli ve teşvik edilmesi gereken bir husus olarak değerlendirilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Sosyal hizmet, bir disiplin ve meslek olarak toplumun dezavantajlı kesimleriyle ilgilenmiş ve onlara yönelik uygulamaların üretilmesinde baş aktör olmuştur. Ancak sosyal hizmet, toplumun her türlü sorununa yönelik çözüm üretilebilmesini öngörmektedir. Sosyal hizmetin kapital sistem içinde ortaya çıkışı ve kapitalizmin yarattığı sorunlara yönelik iyileştirme çabası, bu çözüm üretme çabasının bir göstergesidir. Bu doğrultuda, kapitalizmin yarattığı işçi, işveren, sendika gibi hususlar sosyal hizmetin uygulamalarına konu olabilmektedir. İŞH, bu anlayışın bir ürünüdür ve günümüzde değeri giderek artmaktadır. Bu çalışma, sosyal hizmetin yaşlı bireyler ve çalışma yaşamına dair kişisel bir nitelik taşımaktadır. Uluslararası alanyazında "yaş dostu işveren" olarak kavramsallaştırılan ancak yerli alanyazında henüz karşılığı olmayan bu kavrama, İŞH bağlamında yaklaşılmış ve aşağıda yer alan şekil ortaya çıkmıştır:



Şekil 3. İşyerinde Sosyal Hizmet Ekosistemi

**Not:** Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

İşyerinde Sosyal Hizmet Ekosistemi (İSHE), yaş dostu işverenler için kapsamlı bir çerçeve sunmakta ve kuruluşların yaşlı çalışanlarını destekleyebilecekleri kilit alanları vurgulamaktadır. Bu alanlar arasında uyum, yaş ayrımcılığını önleme, yaşlı çalışanların ve ailelerinin ihtiyaçlarını dikkate alma ve iş sonrası yaşam için planlama yer almaktadır. İSHE, yaşlı çalışanların katkılarına değer veren ve bu katkıları kullanan, böylece refahlarını ve üretkenliklerini artıran kapsayıcı bir çalışma ortamı oluşturmanın önemini altını çizmektedir.

Yaşlı çalışanlar, kuruluşlar için çok değerli olan zengin bir deneyim, bilgi ve beceri birikimine sahiptir. İşverenler, yaş dostu bir ortamı teşvik ederek bu uzmanlıktan faydalanabilir ve böylece sorun çözme ve karar verme yeteneklerini geliştirebilirler. Yaş dostu bir işveren olmak kurumsal performansı, çalışan memnuniyetini ve sosyal sorumluluğu artıran stratejik bir avantajdır. Yaşlı çalışanların katkılarını tanıyarak ve değer vererek kuruluşlar daha dayanıklı, çeşitli ve üretken bir işgücü oluşturabilir, uzun vadeli başarıyı artırabilir ve olumlu bir işyeri kültürünü teşvik edebilir.

Temel çıkarım, yaşlı çalışanların karşılaştığı benzersiz zorlukları ele almak için bütünsel bir yaklaşımın gerekli olduğudur. İşverenler, yaşlı çalışanların yalnızca fiziksel ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda duygusal ve sosyal refahlarını da destekleyen uygulamaları benimsemelidir. Bu, daha kapsayıcı, üretken ve uyumlu bir işyerine yol açarak hem çalışanlara hem de bir bütün olarak kuruma fayda sağlayabilir.

Küresel nüfustaki yaşlanma eğilimi göz önüne alındığında işgücü piyasasında özel ve kamu sektörünün gelecek yıllarda daha fazla yaşlı çalışana sahip olacağı değerlendirilmektedir. İSHE içerisinde sosyal hizmet uygulamaları baz alınarak işyerlerinde sosyal hizmet uygulamalarının hayata geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca yaş dostu işveren ve İSH ilişkisine dair uygulamalı araştırmaların yapılması, konuya dair içgörünün artmasında faydalı olabilir.

### Kaynakça

- Aboderin, I., Kano, M., & Owii, H. A. (2017). Toward “Age-Friendly Slums”? Health Challenges of Older Slum Dwellers in Nairobi and the Applicability of the Age-Friendly City Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph14101259>
- Acemoglu, D., Mühlbach, N. S., & Scott, A. J. (2022). The rise of age-friendly jobs. *The Journal of the Economics of Ageing*, 23, 100416. <https://doi.org/10.1016/j.jeoa.2022.100416>
- Age-Friendly Institute, A.-F. I. (2024). Age-Friendly Ecosystem. Age-Friendly Institute. <https://institute.agefriendly.com/initiatives/age-friendly-ecosystem/>
- Akabas, S. H. ve Gates, L. B. (2006). Older adults and work in the 21st century. B. Berkman ve S. D’Ambroso (Ed.). *Handbook of social work in health and aging içinde* (ss. 181-190). Oxford University Press.
- Akabas, S. H., & Kurzman, P. A. (2005). *Work and the workplace: A resource for innovative policy and practice*. Columbia University Press.
- Altun, F. (2019). İşyerinde sosyal hizmet uygulamalarının çalışanların iş tatminine ve örgütsel bağlılığına etkisi (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. Tez No: 538487.
- Andreoletti, C., & June, A. (2019). Coalition building to create an Age-Friendly University (AFU). *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(2, SI), 142-152. <https://doi.org/10.1080/02701960.2019.1572008>
- Ashenberg Straussner, S. L. (1990). Occupational social work today: An overview. *Employee Assistance Quarterly*, 5(1), 1-17. [https://doi.org/10.1300/J022v05n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J022v05n01_01)
- Attridge, M. (2019). A global perspective on promoting workplace mental health and the role of employee assistance programs. *American Journal of Health Promotion*, 33(4), 622-629.
- Bae, S. ve Choi, M. (2023). Age and workplace ageism: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Gerontological Social Work*, 66(6), 724-738.
- Balgopal, P. R. (1989). Occupational social work: An expanded clinical perspective. *Social Work*, 34(5), 437-442.
- Bates, J. ve Thompson, N. (2007). Workplace well-being: An occupational social work approach. *Illness, Crisis & Loss*, 15(3), 273-284.

- Berkman, B., Silverstone, B., June Simmons, W., Volland, P. J., & Howe, J. L. (2016). Social work gerontological practice: The need for faculty development in the new millennium. *Journal of Gerontological Social Work*, 59(2), 162-177.
- Berkman, B., Silverstone, B., Simmons, W. J., Volland, P. J. ve Howe, J. L. (2000). Social work gerontological practice: The need for faculty development in the new millennium. *Journal of Gerontological Social Work*, 34(1), 5-23.
- Berry, L., Mirabito, A. M. ve Baun, W. B. (2020). What's the hard return on employee wellness programs? Harvard University (Ed.). *Harvard business review içinde* (ss. 2012-2068). SSRN.
- Bruechert, T., Hasselder, P., Quentin, P., & Bolte, G. (2020). Walking for Transport among Older Adults: A Cross-Sectional Study on the Role of the Built Environment in Less Densely Populated Areas in Northern Germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph17249479>
- Bryant-Genevier, J., Rao, C. Y., Lopes-Cardozo, B., Kone, A., Rose, C., Thomas, I., Orquiola, D., ... ve Byrkit, R. (2021). Symptoms of depression, anxiety, post-traumatic stress disorder, and suicidal ideation among state, tribal, local, and territorial public health workers during the COVID-19 pandemic—United States, March–April 2021. *MMWR. Morbidity and mortality weekly report*, 70(48), 1680-1685.
- Calcaterra, V. (2022). The community advocates: Promoting young people's participation in community work projects. *Relational Social Work*, 6(2), 58-70.
- Cannon, M., Kerwood, R., Ramon, M., Rowley, S. J. ve Rubio, H. (2023). Laying the groundwork for an Age-Friendly University: A multi-method case study. *Gerontology & Geriatrics Education*, 44(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1974016>
- Carleton, R. N., Afifi, T. O., Turner, S., Taillieu, T., Vaughan, A. D., Anderson, G. S., ... ve Camp, R. D. (2020). Mental health training, attitudes toward support, and screening positive for mental disorders. *Cognitive Behaviour Therapy*, 49(1), 55-73.
- Çavuşoğlu, O. (2020). Endüstriyel sosyal hizmet bağlamında iş doyumu ve iş-aile yaşamı çatışması ilişkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. Tez No: 650059.
- Chima, F. O. (2005). Depression and the workplace: Occupational social work development and intervention. *Employee Assistance Quarterly*, 19(4), 1-20.
- Couto, M. C. ve Rothermund, K. (2019). Ageism and age discrimination at the workplace -a psychological perspective. M. E. Domsch, D. H. Ladwig ve F. C. Weber (Ed.). *Vorurteile im arbeitsleben içinde* (ss. 57-80). Springer.
- del Barrio, E., Pinzon, S., Marsillas, S., & Garrido, F. (2021). Physical Environment vs. Social Environment: What Factors of Age-Friendliness Predict Subjective Well-Being in Men and Women? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph18020798>
- Dincer, C., & Dincer, S. (2011). Performans yönetiminde çalışan destek programları ve etkileri. XI. Üretim Araştırmaları Sempozyumu içinde (ss. 448-453). İstanbul. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/handle/11467/545>
- Dooley, A. (2001). Older workers issues. E. Opal, E. S. Kelchner, R. Chapin (Ed.). *Gerontological social work practice: Issues, challenges, and potential içinde* (ss. 157-164). Routledge.
- Doymaz Aydın, G. (2023). Üretim işçisi olarak çalışan evli kadınların iş ve sosyal yaşamlarının toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısıyla incelenmesi (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. Tez No: 777554.

- Dunning, A. (2005). Information, advice and advocacy for older people -defining and developing services. Joseph Rowntree Foundation.
- Eppler-Hattab, R., Doron, I., & Meshoulam, I. (2020). Development and validation of a workplace age-friendliness measure. *Innovation in Aging*, 4(4). <https://doi.org/10.1093/geroni/igaa024>
- Flores, R., Caballer, A., & Alarcon, A. (2019). Evaluation of an Age-Friendly City and Its Effect on Life Satisfaction: A Two-Stage Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16245073>
- Freddolino, P. P., Moxley, D. P. ve Hyduk, C. A. (2004). A differential model of advocacy in social work practice. *Families in Society*, 85(1), 119-128.
- Fulmer, T., Dash, K., Shue, J., Chang, J., Huang, J., & Maglich, A. (2023). Age-Friendly Ecosystems: Expert Voices from the Field. *Geriatrics*, 8(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/geriatrics8040068>
- Gallego-Losada, R., Montero-Navarro, A., Rodríguez-Sánchez, J. L. ve González-Torres, T. (2022). Retirement planning and financial literacy, at the crossroads. A bibliometric analysis. *Finance Research Letters*, 44, 102109.
- Googins, B., & Godfrey, J. (1985). The evolution of occupational social work. *Social Work*, 30(5), 396-402. <https://doi.org/10.1093/sw/30.5.396>
- Greene, R. R. ve Cohen, H. L. (2005). Social work with older adults and their families: Changing practice paradigms. *Families in Society*, 86(3), 367-373.
- Gröpel, P. ve Kuhl, J. (2009). Work–life balance and subjective well-being: The mediating role of need fulfilment. *British Journal of Psychology*, 100(2), 365-375.
- Guo, M., Liu, B., Tian, Y., & Xu, D. (2020). Equity to Urban Parks for Elderly Residents: Perspectives of Balance between Supply and Demand. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph17228506>
- Halvorsen, C. J. ve Yulikova, O. (2020). Older workers in the time of COVID-19: The senior community service employment program and implications for social work. *Journal of Gerontological Social Work*, 63(6-7), 530-541.
- Hargrave, G. E., Hiatt, D., Alexander, R., & Shaffer, I. A. (2008). EAP treatment impact on presenteeism and absenteeism: Implications for return on investment. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 23(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/15555240802242999>
- Hino, K., Usui, H., & Hanazato, M. (2020). Three-Year Longitudinal Association Between Built Environmental Factors and Decline in Older Adults' Step Count: Gaining insights for Age-Friendly Urban Planning and Design. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124247>
- Hollis-Sawyer, L. (2018). New age audit assessment approach for older workers in a longevity economy: ways to support their positive health outcomes and career work-life extension efforts. *Open Journal of Geriatrics*, 1(1), 73-79. <https://doi.org/10.22259/2639-359x.0101007>
- Ivan, L., Beu, D., & van Hoof, J. (2020). Smart and Age-Friendly Cities in Romania: An Overview of Public Policy and Practice. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph17145202>
- Iversen, R. R. (1998). Occupational social work for the 21st century. *Social Work*, 43(6), 551-566.
- Joo, S. H. ve Grable, J. E. (2000). Improving employee productivity: The role of financial counseling and education. *Journal of Employment Counseling*, 37(1), 2-15.



- Joseph, B., Walker, A., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2018). Evaluating the effectiveness of employee assistance programmes: A systematic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1374245>
- Kim, J. H., Song, A., Chung, S., Kwak, K. B. ve Lee, Y. (2021). The comparative macro-level ageism index: an international comparison. *Journal of Aging & Social Policy*, 33(6), 571-584.
- Kirk, A. K. ve Brown, D. F. (2003). Employee assistance programs: A review of the management of stress and wellbeing through workplace counselling and consulting. *Australian Psychologist*, 38(2), 138-143.
- Koenig, T. L., Lee, J. H., Fields, N. L. ve Macmillan, K. R. (2011). The role of the gerontological social worker in assisted living. *Journal of Gerontological Social Work*, 54(5), 494-510.
- Küsmez, B. (2024). İşyerinde sosyal hizmet bağlamında uzak yolda çalışan denizcilerin psiko-sosyal durumlarının incelenmesi: Bir gömülü desen araştırması (Doktora tezi, Yalova Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi. Tez No: 854042.
- Küsmez, B. ve Ceylan, H. (2022). Sosyal hizmet alanları bağlamında COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim: Yalova Üniversitesi örneği. İ. Daştan (Ed.). Pandemi döneminde yüksek öğretimde uzaktan eğitim içinde (ss. 55-80). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Liu, C., Bai, X. ve Knapp, M. (2021). Multidimensional retirement planning behaviors, retirement confidence, and post-retirement health and well-being among Chinese older adults in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*, 17, 833-849.
- Macdonald, S., Lothian, S., & Wells, S. (1997). Evaluation of an employee assistance program at a transportation company. *Evaluation and Program Planning*, 20(4), 495-505. [https://doi.org/10.1016/s0149-7189\(97\)00028-1](https://doi.org/10.1016/s0149-7189(97)00028-1)
- Maiden, R. P. (2001). The evolution and practice of occupational social work in the United States. *Employee Assistance Quarterly*, 17(1-2), 119-161.
- Malinen, S. ve Johnston, L. (2013). Workplace ageism: Discovering hidden bias. *Experimental Aging Research*, 39(4), 445-465.
- Martinho, D., Carneiro, J., Corchado, J. M. ve Marreiros, G. (2020). A systematic review of gamification techniques applied to elderly care. *Artificial Intelligence Review*, 53(7), 4863-4901.
- Masi, D. A., & Jacobson, J. M. (2003). Outcome measurements of an integrated employee assistance and work-life program. *Research on Social Work Practice*, 13(4), 451-467.
- McCormack, J. (1996). Older workers: Roles for occupational social work. *Australian Social Work*, 49(1), 19-25.
- Merrill, D. M. (1997). Caring for elderly parents -juggling work, family, and caregiving in middle and working class. Auburn House.
- Mor-Barak, M. E. ve Tynan, M. (1993). Older workers and the workplace: A new challenge for occupational social work. *Social Work*, 38(1), 45-55.
- Morrow-Howell, N. ve Burnette, D. (2001). Gerontological social work research: Current status and future directions.. E. Opal, E. S. Kelchner, R. Chapin (Ed.). *Gerontological social work practice: Issues, challenges, and potential içinde* (ss. 63-80). Routledge.
- Nurhadi, D. (2020). How to implement employee assistance programs in higher education: A literature review. *Teknologi dan Kejuruan: Jurnal Teknologi, Kejuruan, dan Pengajarannya*, 43(2), 106-118.
- Ornellas, A., Spolander, G. ve Engelbrecht, L. K. (2018). The global social work definition: Ontology, implications and challenges. *Journal of Social Work*, 18(2), 222-240.

- Perkins, K. (1994). Older women in the workplace and implications for retirement: EAP can make a difference. *Employee Assistance Quarterly*, 9(3-4), 81-97.
- Popple, P. R. (1981). Social work practice in business and industry, 1875-1930. *Social Service Review*, 55(2), 257-269. <https://doi.org/10.1086/643916>
- Ray, M., Milne, A., Beech, C., Phillips, J. E., Richards, S., Sullivan M. P., Tanner, D. ve Lloyd, L. (2015). Gerontological social work: Reflections on its role, purpose and value. *British Journal of Social Work*, 45(4), 1296-1312.
- Raza, A., Farrukh, M., Iqbal, M. K., Farhan, M. ve Wu, Y. (2021). Corporate social responsibility and employees' voluntary pro-environmental behavior: The role of organizational pride and employee engagement. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 28(3), 1104-1116.
- Reichert, E. (2003). Workplace mobbing: A new frontier for the social work profession. *Professional Development-Philadelphia-*, 5(3), 4-12.
- Richards, S., Sullivan, M. P., Tanner, D., Beech, C., Milne, A., Ray, M., ... ve Lloyd, L. (2014). On the edge of a new frontier: Is gerontological social work in the UK ready to meet twenty-first-century challenges?. *The British Journal of Social Work*, 44(8), 2307-2324.
- Rossi, E., Seppänen, M. ve Outila, M. (2018). Assessment, support and care-taking: Gerontological social work practices and knowledge. *Nordic Social Work Research*, 8(2), 133-145.
- Safford, F. (1988). Value of gerontology for occupational social work. *Social Work*, 33(1), 42-45.
- Sharar, D. A., White, W. ve Funk, R. (2002). Business ethics and employee assistance: A national survey of issues and challenges. *Employee Assistance Quarterly*, 18(2), 39-59.
- Silverstein, M. (2008). Meeting the challenges of an aging workforce. *American Journal of Industrial Medicine*, 51(4), 269-280. <https://doi.org/10.1002/ajim.20569>
- Straussner, S. L. A. (1990). Occupational social work today: An overview. *Employee Assistance Quarterly*, 5(1), 1-17.
- Strehlenert, H., Hedberg Rundgren, E., Sjunnestrand, M. ve Hasson, H. (2024). Fidelity to and adaptation of evidence-based interventions in the social work literature: a scoping review. *The British Journal of Social Work*, 54(3), 1356-1376.
- Stuen, C. ve Worden, B. D. (1993). The older worker and service delivery at the workplace. P. A. Kurzman & S. H. Akabas (Ed.). *Work and well-being the occupational social work advantage içinde* (ss. 256-275). NASW.
- Yeatts, E., Folts W. E. ve Knapp J. D. (2000). Older workers'adaptation to a changing workplace: Employment issues for the 21st century. *Educational Gerontology*, 26(6), 565-582.
- Zubaroglu-Yanardağ, M. (2019). Sosyal hizmet mesleğinde gerontolojik ve geriyatrik boyut üzerine bir inceleme. U. Yanardağ ve M. Zubaroglu-Yanardağ (Ed.). *Yaşlılık ve sosyal hizmet içinde* (ss. 31-42). Nika Yayınevi.

## EXTENDED SUMMARY

Occupational social work considers employees as human beings beyond being an individual working on the basis of an employment contract. Therefore, it is a specialised field of social work that deals with the lives of employees as a whole and advocates for increasing the well-being of employees both at work and outside of work. Occupational social work is a field with strong foundations that are supported by approaches such as the empowerment approach based on the basic theories of social work, such as system-ecosystem theory. It initially set out to deal with problems such as alcohol and substance abuse in the workplace. However, in the development process of occupational social work, it has produced various practices that will increase the physical, psychological and social well-being of employees. Psychological support, health guidance, family counselling, educational counselling, career planning, legal and economic counselling, retirement planning, adaptation to changing roles, ergonomic design of the work environment, and work adaptation programs after illness or injury have all been managed or organised by social workers. These practices have led to significant improvements in employee morale and motivation. In addition to the benefits to employees and their families, it has also been observed that it makes the workplace more peaceful and increases harmony among colleagues and belonging to the workplace. Social work practices in the workplace also increase the profitability of employers by enabling them to have more efficient and productive employees.

Ageing, which has become increasingly important due to the demographic changes in the world, should be taken into consideration in the workplace. Demographic data clearly show that the elderly population is growing day by day. The concept of age-friendly employer, which has emerged in this direction, develops measures for employees who are exposed to age discrimination in the workplace and also ensures that both employees and the workplace are managed with better and positive relationships by organising training and awareness programs, providing flexible working hours, creating mentoring programs, and offering health and welfare programs. Age-friendly employer practices recognise the importance of intergenerational knowledge transfer and, accordingly, create programs for knowledge transfer between older and younger employees. In this way, both corporate culture and corporate memory are not lost. For older employees, seeing that their employer values this knowledge and experience is an important practice that increases job loyalty and makes them feel that they are still valuable in the workplace. Renewing training in line with job requirements over time and implementing re-adjustment programs are other important practices for employees.

In this article, the concept of age-friendly employer is examined in the context of occupational social work. As a result of this examination, the programs developed by occupational social work for older employees are mentioned in the study. Through these programs, employees and their families can access a wide range of services within the scope of the above-mentioned social work practices in the workplace. The concept of age-friendly has gained a wide place in the literature over time and has turned into an age-friendly ecosystem. Age-friendly cities, age-friendly communities, age-friendly environments, age-friendly work, age-friendly universities and age-friendly ecosystems have come into existence. While these concepts and studies in the literature are presented in the article, explanations are supported with tables and figures for a better understanding of the subject.

After conceptual review, the “social work ecosystem in the workplace” model developed by the authors was created. The leading role of this model is the age-friendly employer. The things that the age-friendly employer should do are shown under four headings as “Adaptation”, “Prevention of Age Discrimination”, “Caring for the Older Worker and His/her Family”, and “Life After Work”. The practices to be applied to employees under the heading of adaptation include training for the changes brought by the business world and adaptation to new technologies. On the other hand, it includes the re-adaptation of the workplace and work to people to eliminate the barriers brought by age. Prevention of age discrimination includes interview processes for employees. On the other hand, it also includes programs such as macro-scale policymaking. Another heading emphasizes the importance given to employees' families and themselves. It includes family counselling processes for negative situations such as children leaving home or death. In the after-work life section, issues such as retirement planning, how to use leisure time efficiently, and healthy ageing processes are addressed. This model is an implementation proposal for age-friendly employers in the context of occupational social work. It is thought that employers providing the services proposed in this model will provide employees with higher well-being and a more peaceful working environment.

**BİST 100 ENDEKSİNDE İŞLEM GÖREN İŞLETMELERİN “SATIŞ AMAÇLI ELDE TUTULAN DURAN VARLIK GRUBU” KULLANIMLARININ FİNANSAL TABLOLARA ETKİSİ**  
**THE EFFECT OF THE USE OF "NON-CURRENT ASSETS HELD FOR SALE PURPOSE" BY COMPANIES TRADED IN BIST 100 INDEX ON THE FINANCIAL STATEMENTS**

Saadet TULUM

Kırklareli Üniversitesi, Vize Meslek Yüksekokulu  
Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü

[soztas@klu.edu.tr](mailto:soztas@klu.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-4693-2538

**ÖZ**

**Geliş Tarihi:**

14.07.2024

**Kabul Tarihi:**

19.12.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

TFRS 5,  
Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar,  
Duran Varlıklar,  
Dönen Varlıklar

**Keywords**

TFRS 5,  
Non-Current Assets Held for Sale  
Non-Current Assets,  
Current Assets

Türkiye Finansal Raporlama Standardına (TFRS 5) göre, işletmelerin satış amaçlı elde tutulan duran varlık raporlayabilmeleri için duran varlıkların, söz konusu standartta buna yönelik belirtilen şartları sağlaması gerekmektedir. Bu şartları sağlayan duran varlıklar dönen varlıklar içinde raporlanmaktadır. Bu durum, dönen varlık tutarlarında değişime sebep olması dolayısıyla işletmenin likidite oranlarını etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, Borsa İstanbul (BİST) 100’de işlem gören işletmelerin 2019-2023 dönemine ilişkin satış amaçlı elde tutulan duran varlık kullanma durumlarını incelemek ve bu durumun işletmelerin cari oran ile net işletme sermayesine (NİS) olan etkilerini ortaya koymaktır. Çalışmanın sonucunda, satış amaçlı elde tutulan duran varlıkların; birinci sırada bankalar, ikinci sırada holdingler ve üçüncü sırada imalat sektörü tarafından raporlandığı, bunun haricinde genel itibarıyla söz konusu varlık grubunu raporlama durumunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bu varlık grubunu raporlayan işletmelerde NİS ve cari oran da yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, duran varlıkların satış amaçlı elde tutulan olarak raporlanması, işletmenin likidite oranlarını olumlu yönde etkilemiştir.

**ABSTRACT**

According to the Turkish Financial Reporting Standard (TFRS 5), in order for businesses to report non-current assets held for sale, fixed assets must meet the conditions specified in the said standard. Fixed assets that meet these conditions are reported under current assets. This situation affects the liquidity ratios of the business as it causes changes in current asset amounts. The purpose of this study is to examine the usage of non-current assets held for sale for the period 2019-2023 of the companies traded in Borsa İstanbul (BIST) 100 and to reveal the effects of this situation on the current ratio and net working capital of the companies. As a result of the study, non-current assets held for sale; It has been determined that banks are reported in the first place, holdings are in the second place and the manufacturing sector is in the third place, and apart from this, it has been determined that the reporting status of the asset group in question is generally low. In general, and current ratios were also high in businesses reporting this asset group. In other words, reporting fixed assets as held for sale positively affected the liquidity ratios of the business.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1515956>

**Atıf/Cite as:** Tulum, S. (2024). BİST 100 endeksinde işlem gören işletmelerin “Satış amaçlı elde tutulan duran varlık grubu” kullanımlarının finansal tablolara etkisi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 1811-1826.

## Giriş

Muhasebe standartları, sahip olduğu kurullarla, işletmelerin uluslararası muhasebe standartlarına uyumunu sağlayarak onların karşılaştırılabilir, gerçeğe ve ihtiyaca uygun finansal bilgi üretmelerini ve raporlamalarını amaç edinir (Lazol, 2020). “TFRS 5 Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar ve Durdurulan Faaliyetler” Standardının 1. maddesinde de belirtildiği üzere, satış amaçlı elde tutulmaya yönelik kriterleri sağlayan duran varlıklar, dönen varlıklar grubunda satış amaçlı elde tutulan olarak raporlanırlar.

Duran varlıklar, bir işletmenin ana faaliyetlerinde sürekli olarak kullanılmakta olan ve takip eden 1 senelik dönemde nakde çevrilmesi beklenmeyen varlıkları, diğer bir ifadeyle yatırımlarıdır. Satışına karar verilen duran varlıklar, takip eden faaliyet döneminde nakde çevrilmesinin beklenmesi ve üretime katkı sağlama özelliklerinin ortadan kalkması gibi nedenlerle diğer duran varlıklara göre farklı bir özelliğe sahip olurlar. Bu sebeple bu varlıkların bilançoda ayrı bir kalem olarak gösterilmeleri, bilgi kullanıcılarının bilgi ihtiyaçlarını karşılama noktasında fayda sağlayacaktır (Örten vd., 2011).

Genel olarak standardın kapsamını işletmenin duran varlıkları oluşturmaktadır. Fakat TFRS 5’in 5. maddesinde, duran varlık olmalarına karşın bu standardın uygulanmayacağı varlıklar aşağıda belirtilmiştir:

- Ertelenmiş vergi varlıkları (TMS 12),
- Çalışanlara sağlanan faydalar sonucunda elde edilen varlıklar (TMS 19),
- Finansal araçlar (TFRS 9),
- Gerçeğe uygun değer yöntemi ile muhasebeleştirilen yatırım amaçlı gayrimenkuller (TMS 40),
- Tarımsal varlıklar (TMS 41),
- Sigorta sözleşmeleri” standardına göre, sigorta poliçeleri üzerindeki sözleşmeden doğan haklar (TFRS 4).

Çalışmanın amacı, işletmelerin satış amaçlı elde tutulan duran varlık raporlama durumlarını ve bu varlık grubunun raporlanması sonucunda Net işletme sermayesi (NİS) ve cari oranda sebep olacağı değişikliği ortaya koymaktır. Çünkü bu oranlar, işletmenin dönen varlıklarıyla kısa vadeli yükümlülüklerini ödeyebilme gücünü ve likidite yönünden mevcut halini ortaya koyan oranlardır. Bu amaçla BIST 100’de işlem gören işletmelerin 2019-2023 dönemine ait satış amaçlı elde tutulan duran varlıklar ile bu varlık gruplarıyla ilgili yükümlülükler tespit edilmiştir. Çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, giriş bölümü anlatıldıktan sonra ikinci bölümde literatür taraması ve üçüncü bölümde, satış amaçlı elde tutulan duran varlıklara ilişkin bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde; araştırmanın kapsamı, yöntemi ve bulguları, beşinci bölümde ise sonuç kısmına yer verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde satış amaçlı elde tutulan duran varlıklar, SAETDV olarak ifade edilecektir.

## Literatür Taraması

Gerek Türkiye’de gerek yurt dışında SAETDV ile ilgili yapılan çalışmalar aşağıda anlatılmıştır.

Sezgin (2015), TFRS 5’i anlatmış olduğu çalışmasında standart ve vergi kanunları arasındaki farkı örnek ile anlatmış ve Türkiye’deki muhasebe uygulamalarına uyum için birtakım öneriler sunmuştur. Voss & Kwinto (2015), potansiyel yatırımcıların risklerini değerlendirmek için satışa sunulan varlıkların ölçümü, sunumu ve finansal analizinin uygulanmasıyla ilgili ilkeleri açıklamışlar ve finansal raporlamadaki değişikliklerin yönleri ile etkili yatırım ilkeleri konusunda kapsamlı bir tartışmanın bir parçasını oluşturmuşlardır. Akdoğan vd. (2015), 2009-2014 dönemine ait Ulusal ve Gözaltı pazarında işlem gören işletmelerin SAETDV kullanma trendlerini ve bu varlıkların finansal tablolara olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, SAETDV kullanma trendinin banka, faktoring ve finansal kiralama şirketlerinde daha yoğun olduğu ve tüm işletmelerde duran varlık satışının yapılmasına karşılık SAETDV’lerin çok fazla kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Çavuşoğlu & Demirel Utku (2016), SAETDV’lerin, sınıflandırma, finansal tablolarda sunma ve değerlemelerine ilişkin açıklamaları örneklerle göstermişlerdir. Daha sonra BIST 30 endeksinde işlem gören işletmelerin, SAETDV’leri kullanma durumlarını incelemişler ve bu varlıkların bankalar dışındaki işletmelerde çok fazla kullanılmadığını ortaya koymuşlardır.

Akpınar (2018), SAETDV'lerle ilgili elde etme, elden çıkarma ve dönem sonu değerlemelerine ilişkin muhasebe kayıtlarını anlatmıştır. Bunun yanı sıra BIST 30 ile BIST 100 endekslerindeki işletmelerin SAETDV kullanma durumlarını ortaya çıkarmak için 10 yıllık döneme ilişkin finansal tablo ve dipnot açıklamalarını incelemiş ve çalışmanın sonucunda bu varlıkların bankalarda daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir.

Shygun & Mychak (2019), Polonya'da bulunan petrol ve gaz endüstrisi işletmelerinin SAETDV'lere sahip faaliyetleri için SAETDV'lerin yönetiminin ve işletmelerin ekonomik performanslarının iyileştirilmesi için oran analizi ile inceleme yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda, SAETDV'ler için güvenilir analitik veri sunmak amacıyla oranların; SAETDV'lerin tanınma tarihi, satış tarihi, ters yeniden sınıflandırma tarihi ve bilanço tarihinde hesaplanmasını önermişlerdir. Işık (2019), BIST 100 endeksinde yer alan işletmelerin 31.12.2017 tarihli, finansal tablo, dipnot ve açıklayıcı bilgilerini incelemiştir. Çalışmasında standardın uygulamasını, hem "banka ve finansal kuruluşlar" hem de "reel sektör kuruluşları" için incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, BIST 100 endeksinde TFRS 5'i uygulayan 37 işletme olduğu, 37 işletmeden 9'unun banka ve finansal kuruluş ve 28'inin ise reel sektör kuruluşu olduğunu ortaya koymuştur.

Otlu & Gül (2019), SAETDV'lerin sınıflandırılması, ölçülmesi, sunumu ve değerlemesiyle ilgili açıklamaları yaptıktan sonra Elazığ'da bulunan muhasebe meslek mensuplarının bu standartla ilgili bilgi düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu amaçla 120 muhasebe meslek mensubuna anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Elazığ'da bulunan muhasebe meslek mensuplarının % 40'ının bu standartla ilgili bilgi sahibi oldukları, meslek mensuplarından % 94'ünün SAETDV'leri için sınıflandırma yapmadıkları tespit edilmiştir. Meslek mensuplarının bilgi düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki anlamlı ilişki, SAETDV'ler için amortisman ayırma işleminde görülmüştür.

Shygun vd. (2020), PKN ORLEN'in duran varlıklarını satış amaçlı olarak sınıflandırması durumunda, bilançoda likidite üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla oran analizi kullanarak likidite oranlarını hesaplamışlardır. Çalışmanın sonucunda, ödemelerdeki dengesizliklere karşın, işletmenin 2007-2018 dönemine ait bilançosunun likit olduğunu ortaya koymuşlardır. Hajiyev vd. (2021), IFRS 5 SAETDV'lerin temel yönleri ile standardın paydaşlar açısından daha anlaşılabilir olması için mantıklı ve yapılandırılmış açıklamasını gündeme getirmişlerdir. Ayrıca örnek vermek amacıyla Rus işletmesinin finansal tablolarını kullanarak, SAETDV'lerin muhasebeleştirilmesiyle ilgili süreçleri anlatmışlardır.

Fernanda da Silva & Melo de Souza (2022), halka açık Brezilya işletmelerinin SAETDV ve durdurulan faaliyetlerle ilgili açıklama düzeyi ile özelliklerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda New York Menkul Kıymetler Borsası'nda (NYSE) yeni pazar kapsamına giren negatif karlılığa ve ticari hisselerine sahip işletmelerde, genel olarak SAETDV ile durdurulan faaliyetleri açıklama eğiliminin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

### **Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar**

TFRS 5'in 1. maddesine göre, satış amaçlı elde tutulmaya yönelik kriterleri sağlayan duran varlıklar, defter değeri ve satış maliyetleri indirilmiş gerçeğe uygun değerinden küçük olanıyla ölçülürler ve bu varlıklara amortisman ayırma işlemi durdurulur. Satış amaçlı elde tutulmaya yönelik kriterleri sağlayan duran varlıklar, finansal durum tablosunda, durdurulan faaliyetlere yönelik sonuçlar ise kapsamlı gelir tablosunda ayrı olarak sunulurlar.

Bir duran varlığın devam eden kullanımından ziyade satış yoluyla geri kazanılabilecek olması halinde işletme, ilgili duran varlığı SAETDV olarak raporlar. Bunun geçerli olması için söz konusu varlığın, alışılmış şartlar çerçevesinde hemen satılabilecek halde ve satışın gerçekleşme olasılığının da yüksek olması gerekmektedir. Satışın gerçekleşme olasılığının yüksekliğinden bahsedebilmek için varlığın satışıyla ilgili planın yapılmış ve bu planın gerçekleştirilmesine ilişkin programın başlatılmış olması gereklidir. Bunun yanı sıra varlık, piyasa fiyatı ile aktif olarak pazarlanıyor olmalıdır (TFRS 5, md. 6-7).

Satışın, sınıflandırma tarihi itibarıyla 12 ay içinde tamamlanmış olması, planı tamamlamak için gereken işlemlerin yapılması ve planın iptal edilme ihtimalinin düşük olması gerekir (TFRS 5, md. 8). Varlığın mevcut durumu kullanıma uygun değilse ya da üzerinde bazı değişiklikler yapılması gerekliyse bunların tamamlanmış olması gerekir. Diğer bir ifadeyle varlığın mevcut haliyle satışının mümkün ya da satışının yapılabileceği kuvvetle muhtemel olmalıdır. Örneğin bir idare binasının satışa çıkarılması yeterli olmayıp bina teslim edildiği zaman personelin taşınacağı yerin sağlanması da gerekmektedir (Örten vd., 2011).

Eğer 12 aylık süre içinde varlık elden çıkarılmamışsa, satışın gerçekleşmemesi işletmenin kontrolü dışında sebeplere dayanıyorsa ve işletmenin satış planını devam ettirdiğine yönelik yeterli delil mevcutsa, söz konusu varlık SAETDV grubunda sınıflandırılmaya devam edecektir (TFRS 5, md. 9).

Açıklamalardan görüleceği üzere, bir varlığın SAETDV olarak sınıflandırılması için belli şartları sağlaması gerekmektedir. Ancak işletmelere 12 aylık süre konusunda esneklik sağlandığını görmekteyiz. 12 aylık süre geçmesine rağmen varlık elden çıkarılmadığında yukarıda da bahsi geçen iki kriteri sağlayan işletmeler, bu varlığı SAETDV grubundan çıkarmayacaklardır.

İşletmenin, yalnızca daha sonra elden çıkarmak maksadıyla almış olduğu bir duran varlığı edindiği tarihte SAETDV grubunda sınıflandırması için, standardın 9. maddesinde belirtilen durumlar hariç olmak üzere 8. maddesinde belirtilen 12 aylık süre şartını sağlamış olması gerekir. Eğer edinme tarihinde varlık, 7. ve 8. maddede belirtilen şartları sağlamıyorsa edinme tarihinden itibaren genellikle 3 ay gibi kısa bir süre içerisinde bu şartları sağlama ihtimalinin yüksek olması, SAETDV grubunda sınıflandırma için gereklidir (TFRS 5, md. 11).

### Araştırmanın Kapsamı, Yöntemi ve Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın kapsamı, yöntemi ve bulgularına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

#### Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını, BIST 100 endeksinde 2019-2023 dönemlerinde SAETDV raporlayan işletmeler oluşturmaktadır. BIST 100 endeksi, Borsa İstanbul'daki en büyük 100 işletmeyi ve birçok önemli sektörünü bünyesinde barındırmaktadır. Çalışmanın konusu gereği, SAETDV'lerin hangi işletmeler ve sektörler tarafından raporlandığı ortaya koyulmuş, Bu sebeplerle endeks olarak BIST 100 endeki tercih edilmiştir. Bu amaçla Kamuyu Aydınlatma Platformu'nun (KAP) internet sitesinde yayımlanan BIST 100 endeksindeki işletmelerin finansal tablolarından yararlanılmıştır. 2019 yılında BIST 100'de SAETDV raporlayan işletmeler ve sektörleri tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** 2019 Yılında BIST 100 Endeksinde SAETDV Raporlayan İşletmeler ile Sektörleri

Sıra	Kod	İşletme Adı	Sektör
1	AKBNK	Akbank T.A.Ş.	Banka
2	ALARK	Alarko Holding A.Ş.	Holding
3	ALBRK	Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	Banka
4	BERA	Bera Holding A.Ş.	Holding
5	CIMSA	Çimsa Çimento San. ve Tic A.Ş.	İmalat
6	DOHOL	Doğan Şirket. Grubu Holding A.Ş.	Holding
7	ENKAI	Enka İnş. ve San. A.Ş.	İnşaat
8	GLYHO	Global Yat. Holding A.Ş.	Holding
9	GUBRF	Gübre Fabrika. T.A.Ş.	İmalat
10	SAHOL	Hacı Ömer Sabancı Holding A.Ş.	Holding
11	ISFIN	İş Fin. Kiralama	Fin. Kiralama
12	ISMEN	İş Yat. Menkul Değer. A.Ş. .	Aracı Kurum.
13	KCHOL	Koç Holding A.Ş.	Holding
14	KORDS	Kordsa Tek. Tekstil A.Ş.	İmalat
15	ODAS	Odaş Elekt. Üret. San. Tic. A.Ş.	Enerji
16	SKBNK	Şekerbank T.A.Ş.	Banka
17	TKFEN	Tekfen Holding A.Ş.	Holding
18	TTKOM	Türk Telekomünikasyon A.Ş.	Telekomünikasyon
19	GARAN	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	Banka
20	HALKB	Türkiye Halk Bankası A.Ş.	Banka
21	ISATR	Türkiye İş Bankası A.Ş.	Banka

22	TSKB	Türkiye Sınai Kalkınma Bankası A.Ş.	Banka
23	SISE	Türkiye Şişe ve Cam Fabrika. A.Ş.	Holding
24	VAKBN	Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Banka
25	YKBNK	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Banka
26	ZOREN	Zorlu Enerji Elekt. Üret. A.Ş.	Enerji

Not. Veriler KAP'ın internet sayfasından Şubat 2024'te elde edilmiştir. (<https://www.kap.org.tr/tr/Endeksler>)

2019 yılında BIST 100 endeksinde SAETDV raporlayan 26 işletmeden; 8'inin sektörünün holdingler, 9'unun banka, 1 tanesinin inşaat, 3'ünün imalat, 1 tanesinin aracı kurum, 2'sinin enerji, 1 tanesinin telekomünikasyon ve 1 tanesinin de finansal kiralama şirketi olduğunu görmekteyiz.

2020 yılında BIST 100'de SAETDV raporlayan işletmeler ve sektörleri tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** 2020 Yılında BIST 100 Endeksinde SAETDV Raporlayan İşletmeler ile Sektörler

Sıra	Kod	İşletme Adı	Sektör
1	AGHOL	Ağ Anadolu Grubu Holding A.Ş.	Holdingler
2	AKBNK	Akbank T.A.Ş.	Banka
3	AKSA	Aksa Akriklik Kimya San. A.Ş.	İmalat
4	ALARK	Alarko Holding A.Ş.	Holdingler
5	ALBRK	Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	Banka
6	AEFES	Anadolu Efes Bira. ve Malt San. A.Ş.	İmalat
7	BERA	Bera Holding A.Ş.	Holdingler
8	CIMSA	Çimsa Çimento San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
9	DOHOL	Doğan Şirket. Grubu Holding A.Ş.	Holdingler
10	ENKAI	Enka İnş. ve San. A.Ş.	İnşaat
11	GLYHO	Global Yat. Holding A.Ş.	Holdingler
12	SAHOL	Hacı Ömer Sabancı Holding A.Ş.	Holdingler
13	IPEKE	İpek Doğal Enerji Kaynak. Araş. ve Üret. A.Ş.	Maden. ve Taş Ocak.
14	ISFIN	İş Fin. Kiralama A.Ş.	Fin. Kiralama
15	ISMEN	İş Yat. Menkul Değer. A.Ş.	Aracı Kurum.
16	KCHOL	Koç Holding A.Ş.	Holdingler
17	KORDS	Kordsa Tek. Tekstil A.Ş.	İmalat
18	KOZAA	Koza Anadolu Metal Maden. İşletme. A.Ş.	Maden. ve Taş Ocak.
19	MGROS	Migros Ticaret A.Ş.	Top. ve Per. Tic.
20	ODAS	Odaş Elekt. Üret. San. Tic. A.Ş.	Enerji
21	RTALB	Rta Laboratuvarları Biyolojik Ürün. İlaç ve Mak. San. Tic. A.Ş.	İmalat
22	SKBNK	Şekerbank T.A.Ş.	Banka
23	TKFEN	Tekfen Holding A.Ş.	Holdingler
24	TTKOM	Türk Telekomünikasyon A.Ş.	Telekomünikasyon
25	GARAN	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	Banka
26	ISATR	Türkiye İş Bankası A.Ş.	Banka
27	TSKB	Türkiye Sınai Kalkınma Bankası A.Ş.	Banka
28	VAKBN	Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Banka
29	YKBNK	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Banka

Not. Veriler KAP'ın internet sayfasından Şubat 2024'te elde edilmiştir. (<https://www.kap.org.tr/tr/Endeksler>)



2020 yılında BIST 100 endeksinde SAETDV raporlayan 29 işletme bulunmaktadır. 29 işletmeden; 8'inin sektörünün holdingler, 8'inin banka, 5'inin imalat, 1'inin inşaat, 2'sinin maden ve taş ocakları, 1'inin aracı kurum, 1'inin toptan ve perakende ticaret, 1'inin enerji, 1'inin telekomünikasyon ve 1 tanesinin finansal kiralama şirketi olduğunu görmekteyiz.

2021 yılında BIST 100'de SAETDV raporlayan işletmeler ve sektörleri tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. 2021 Yılında BIST 100 Endeksinde SAETDV Raporlayan İşletmeler ile Sektörleri**

Sıra	Kod	İşletme Adı	Sektör
1	AKBNK	Akbank T.A.Ş.	Banka
2	AKSA	Aksa Akrilik Kimya San. A.Ş.	İmalat
3	ALARK	Alarko Holding A.Ş.	Holdingler
4	ALGYO	Alarko Gayrimenkul Yat. Ortak. A.Ş.	Gayrimenkul Yat. Ortak.
5	ALBRK	Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	Banka
6	BERA	Bera Holding A.Ş.	Holdingler
7	CIMSA	Çimsa Çimento San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
8	DOHOL	Doğan Şirket. Grubu Holding A.Ş.	Holdingler
9	ENKAI	Enka İnş. ve San. A.Ş.	İnşaat
10	SAHOL	Hacı Ömer Sabancı Holding A.Ş.	Holdingler
11	ISFIN	İş Fin. Kiralama	Fin. Kiralama
12	ISMEN	İş Yat. Menkul Değer. A.Ş.	Aracı Kurum.
13	KRVGD	Kervan Gıda San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
14	KCHOL	Koç Holding A.Ş.	Holdingler
15	KORDS	Kordsa Tek. Tekstil A.Ş.	İmalat
16	ODAS	Odaş Elekt. Üret. San. Tic. A.Ş.	Enerji
17	OYAKC	Oyak Çimento Fabrika. A.Ş.	İmalat
18	PGSU	Pegasus Hava Taşıma. A.Ş.	Ulaşt. ve Depo.
19	SKBNK	Şekerbank T.A.Ş.	Banka
20	TKFEN	Tekfen Holding A.Ş.	Holdingler
21	TTKOM	Türk Telekomünikasyon A.Ş.	Telekomünikasyon
22	GARAN	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	Banka
23	ISATR	Türkiye İş Bankası A.Ş.	Bank
24	TSKB	Türkiye Sınai Kalkınma Bankası A.Ş.	Banka
25	VAKBN	Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Banka
26	YKBNK	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Banka

Not. Veriler KAP'ın internet sayfasından Şubat 2024'te elde edilmiştir. (<https://www.kap.org.tr/tr/Endeksler>)

2021 yılında BIST 100 endeksinde SAETDV raporlayan 26 işletme bulunmaktadır. 26 işletmenin 6'sı holdingler, 8'i banka, 5'i imalat, 1'i inşaat, 1'i aracı kurum, 1'i enerji, 1'i gayrimenkul yatırım ortaklığı, 1'i ulaştırma ve depolama, 1'i telekomünikasyon ve 1'i finansal kiralama sektörüdür.

2022 yılında BIST 100'de SAETDV raporlayan işletmeler ve sektörleri tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** 2022 Yılında BIST 100 Endeksinde SAETDV Raporlayan İşletmeler ile Sektörleri

Sıra	Kod	İşletme Adı	Sektör
1	AKBNK	Akbank T.A.Ş.	Banka
2	AKSA	Aksa Akrilik Kimya San. A.Ş.	İmalat
3	ALGYO	Alarko Gayrimenkul Yat. Ortak. A.Ş.	Gayrimenkul Yat. Ortak.
4	ALARK	Alarko Holding A.Ş.	Holdingleler
5	ALBRK	Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	Banka
6	BERA	Bera Holding A.Ş.	Holdingleler
7	CIMSA	Çimsa Çimento San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
8	ENKAI	Enka İnş. ve San. A.Ş.	İnşaat
9	GSDHO	Gsd Holding A.Ş.	Holdingleler
10	SAHOL	Hacı Ömer Sabancı Holding A.Ş.	Holdingleler
11	IPEKE	İpek Doğal Enerji Kaynak. Araş. ve Üret. A.Ş.	Maden. ve Taş Ocak.
12	ISFIN	İş Fin. Kiralama A.Ş.	Fin. Kiralama
13	ISMEN	İş Yat. Menkul Değer. A.Ş.	Aracı Kurum
14	KCHOL	Koç Holding A.Ş.	Holdingleler
15	KORDS	Kordsa Tek. Tekstil A.Ş.	İmalat
16	KOZAL	Koza Altın İşletme. A.Ş.	Maden. ve Taş Ocak.
17	KOZAA	Koza Anadolu Metal Maden. İşletme. A.Ş.	Maden. ve Taş Ocak.
18	ODAS	Odaş Elekt. Üret. San. Tic. A.Ş.	Enerji
19	OYAKC	Oyak Çimento Fabrika. A.Ş.	İmalat
20	SKBNK	Şekerbank T.A.Ş.	Banka
21	TKFEN	Tekfen Holding A.Ş.	Holdingleler
22	TTKOM	Türk Telekomünikasyon A.Ş.	Telekomünikasyon
23	GARAN	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	Banka
24	ISATR	Türkiye İş Bankası A.Ş.	Banka
25	VAKBN	Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Banka
26	YKBNK	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Banka

Not. Veriler KAP'ın internet sayfasından Şubat 2024'te elde edilmiştir. (<https://www.kap.org.tr/tr/Endeksler>)

2022 yılında BIST 100 endeksinde SAETDV raporlayan 26 işletmeden 6'sının sektörü holdinglerdir. Ayrıca SAETDV raporlayan 7 banka, 4 imalat, 1 gayrimenkul yatırım ortaklığı, 1 inşaat, 3 maden ve taş ocağı, 1 aracı kurum, 1 enerji, 1 telekomünikasyon ve 1 finansal kiralama sektörü bulunmaktadır.

2023 yılında BIST 100'de SAETDV raporlayan işletmeler ve sektörleri tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** 2023 Yılında BIST 100 Endeksinde SAETDV Raporlayan İşletmeler ile Sektörleri

Sıra	Kod	İşletme Adı	Sektör
1	AKBNK	Akbank T.A.Ş.	Banka
2	AKFGY	Akfen Gayrimenkul Yat. Ortak. A.Ş.	Gayrimenkul Yat. Ortak.
3	ALARK	Alarko Holding A.Ş.	Holdingleler
4	ALBRK	Albaraka Türk Katılım Bankası A.Ş.	Banka
5	BERA	Bera Holding A.Ş.	Holdingleler
6	BRSAN	Borusan Birleşik Boru Fabrika. San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
7	CIMSA	Çimsa Çimento San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
8	ENKAI	Enka İnş. ve San. A.Ş.	İnşaat

9	SAHOL	Hacı Ömer Sabancı Holding A.Ş.	Holdingleler
10	ISMEN	İş Yat. Menkul Değer. A.Ş.	Aracı Kurum.
11	KCHOL	Koç Holding A.Ş.	Holdingleler
12	KORDS	Kordsa Tek. Tekstil A.Ş.	İmalat
13	ODAS	Odaş Elekt. Üret. San. Tic. A.Ş.	Enerji
14	OYAKC	Oyak Çimento Fabrika. A.Ş.	İmalat
15	SKBNK	Şekerbank T.A.Ş.	Banka
16	TAVHL	Tav Havaliman. Holding A.Ş.	Holdingleler
17	TKFEN	Tekfen Holding A.Ş.	Holdingleler
18	TUKAS	Tukaş Gıda San. ve Tic. A.Ş.	İmalat
19	TCELL	Turkcell İletişim Hizmet. A.Ş.	Telekomünikasyon
20	TTKOM	Türk Telekomünikasyon A.Ş.	Telekomünikasyon
21	GARAN	Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	Banka
22	ISATR	Türkiye İş Bankası A.Ş.	Banka
23	VAKBN	Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	Banka
24	YKBNK	Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	Banka
25	ZOREN	Zorlu Enerji Elekt. Üret. A.Ş.	Enerji

Not. Veriler KAP'ın internet sayfasından Şubat 2024'te elde edilmiştir. (<https://www.kap.org.tr/tr/Endeksler>)

2023 yılında BIST 100 endeksinde SAETDV raporlayan 25 işletmeden 6'sının sektörü holdinglerdir. Ayrıca SAETDV raporlayan 7 banka, 1 gayrimenkul yatırım ortaklığı, 5 imalat, 1 inşaat, 1 aracı kurum, 2 enerji ve 2 telekomünikasyon sektörü bulunmaktadır.

### Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada BIST 100 endeksinde faaliyet gösteren işletmelerin, 2019-2023 dönemlerine ait finansal tablolarında, SAETDV kullanma düzeyleri tespit edilmiştir. Bu amaçla bu işletmelerden SAETDV raporlayanların finansal oranlardaki değişimi ortaya koymak için bazı oranlardan yararlanılmıştır. Bu oranlar;

- SAETDV / Toplam Varlıklar
- Net İşletme Sermayesi (NİS) = Dönen Varlıklar – Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar
- Cari Oran = Dönen Varlık / Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar

### Araştırmanın Bulguları

2019-2023 yıllarına ait elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 6.** BIST 100 Endeksinde 2019-2023 Yılları Arasında SAETDV Raporlayan Sektörlerin Dağılımı

Sektör	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam
Holdingleler	8	8	6	6	6	34
İmalat	3	5	5	4	5	22
İnşaat	1	1	1	1	1	5
Top. ve Per. Tic.	-	1	-	-	-	1
Maden. ve Taş Ocak.	-	2	-	3	-	5
Enerji	2	1	1	1	2	7
Telekomünikasyon	1	1	1	1	2	6
Ulaşt. ve Depo.	-	-	1	-	-	1
Aracı Kurum.	1	1	1	1	1	5
Gayrimenkul Yat. Ortak.	-	-	1	1	1	3
Banka	9	8	8	7	7	39

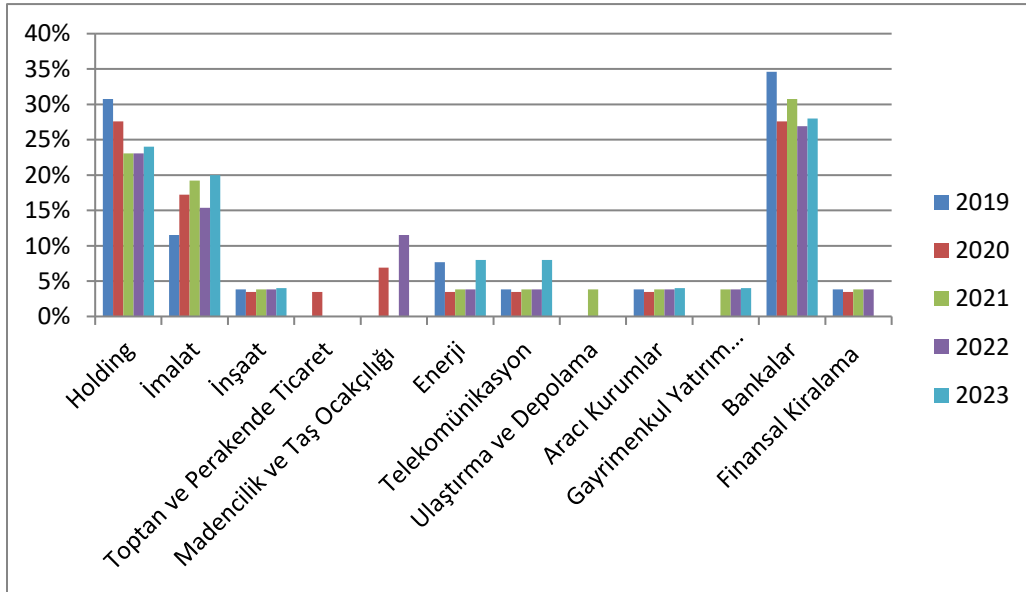
Fin. Kiralama	1	1	1	1	-	4
Toplam	26	29	26	26	25	

Tablo 6’da görüldüğü gibi 2019-2023 yılları arasında SAETDV’lerin en fazla bankalar, ardından holdingler tarafından raporlandığını görmekteyiz. 5 yıllık dönemde bankaların sayısı 39 ve holdinglerin sayısı 34’tür. Çünkü endekste yer alan bankaların çoğu her yıl SAETDV raporlamıştır. Tablo 7’de söz konusu dönemde BIST 100 endeksinde SAETDV raporlayan sektörlerin yüzdesel dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 7. BIST 100 Endeksinde 2019-2023 Yılları Arasında SAETDV Raporlayan Sektörlerin Yüzdesel Dağılımı**

Sektör	2019	2020	2021	2022	2023
Holding	31%	28%	23%	23%	24%
İmalat	12%	17%	19%	15%	20%
İnşaat	4%	3%	4%	4%	4%
Top. ve Per. Tic.	0%	3%	0%	0%	0%
Maden. ve Taş Ocak.	0%	7%	0%	12%	0%
Enerji	8%	3%	4%	4%	8%
Telekomünikasyon	4%	3%	4%	4%	8%
Ulaşt. ve Depo.	0%	0%	4%	0%	0%
Aracı Kurum.	4%	3%	4%	4%	4%
Gayrimenkul Yat. Ort.	0%	0%	4%	4%	4%
Bankalar	35%	28%	31%	27%	28%
Fin. Kiralama	4%	3%	4%	4%	0%

Ayrıca sektörel dağılımın daha net görülebilmesi için 2019-2023 döneminde BIST 100 endeksindeki sektörlerde SAETDV raporlama düzeyleri şekil 1’de gösterilmiştir. Tablo 7 ile şekil 1’e ilişkin açıklamalar şekil 1’in altındaki paragrafta yapılmıştır.



**Şekil 1. 2019-2023 Yılları Arasında SAETDV Raporlayan Sektörler**

Yukarıdaki tablo ve şekilden de görüldüğü gibi BIST 100 endeksinde 5 yıllık dönemde en fazla SAETDV raporlayan sektörler birinci sırada bankalar ve ikinci sırada holdingler olmuştur. Hatta holdingler ile bankaların

oranlarının toplamı 2022 yılında %50 iken diğer yıllarda %50'nin üzerinde gerçekleşmiştir. Holdinglerden sonra üçüncü sırayı imalat sektörü takip etmektedir. Son sırada yer alarak en az SAETDV raporlayan sektör ise toptan ve perakende ticaret sektörü ve daha sonra ulaştırma ve depolama sektörü olmuştur. Toptan ve ticaret sektöründe yalnızca 2020 yılında %3 oranında ve ulaştırma ve depolama sektöründe ise yalnızca 2021 yılında %4 oranında SAETDV raporlanmış, diğer yıllarda raporlanmamıştır.

Bankalar ile finansal kiralama şirketlerinin finansal tablo yapıları ile kullandıkları hesap planları diğer işletmelerinkinden farklıdır. Bu sebeple bankalar ile finansal kiralama şirketine ait hesaplamalar, diğer işletmelerden ayrı tablolarda gösterilmiştir. BIST 100 endeksinde işlem gören işletmelerin, SAETDV ve yükümlülük raporlaması sonucunda belirlenen finansal oranlardaki değişimler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 8.** BIST 100 Endeksinde 2019 Yılı Bankalar Harici İşletmelerde SAETDV'lerin Finansal Oranlara Etkisi

Sıra	Kod	SAETDV/Toplam Varlıklar	NİS'deki Yüzde Değişim	Cari Orandaki Yüzde Değişim
1	ALARK	1,51	6,22	3,24
2	BERA	0,31	1,75	0,63
3	CIMSA	0,0035	0,05	-
4	DOHOL	0,17	0,46	0,41
5	ENKAI	0,28	1,21	0,67
6	GLYHO	0,012	0,38	1,17
7	GUBRF	12,14	29,08	10
8	SAHOL	0,17	0,92	-
9	ISMEN	0,17	1,1	-
10	KCHOL	0,028	0,17	-
11	KORDS	0,1	0,92	-
12	ODAS	0,018	0,09	-
13	TKFEN	0,21	1,03	0,73
14	TTKOM	0,094	2,26	-
15	SISE	0,072	0,31	-
16	ZOREN	3,35	5,07	10,87

Çalışmada oranlardan ilk olarak, SAETDV'lerin toplam varlıklar içindeki payı hesaplanmıştır. NİS ile cari orandaki yüzdesel değişim hesaplanırken aynı yıl içindeki SAETDV raporlamadan önce ve raporladıktan sonraki tutarlar dikkate alınmıştır. Diğer bir ifadeyle SAETDV raporlamasının, işletmenin NİS ile cari oranında yüzde kaç oranında bir değişime sebep olduğu ortaya koyulmuştur.

2019 yılında toplam varlıklar içinde SAETDV oranının ve NİS'deki yüzde değişimin en yüksek olduğu işletme sırasıyla %12 ve %29 ile Gübre Fabrikaları (GUBRF), cari orandaki değişimin en yüksek olduğu işletme ise %10,87 ile Zorlu Enerji (ZOREN) ve ardından %10 ile Gübre Fabrikalarıdır. Genel olarak incelendiğinde ikinci sırayı Zorlu Enerji, üçüncü sırayı Alarko Holding (ALARK) izlemektedir. Diğer işletmelerde ise oranların oldukça düşük olduğu gözlenmektedir.

**Tablo 9.** BIST 100 Endeksinde 2020 Yılı Bankalar Harici İşletmelerde SAETDV'lerin Finansal Oranlara Etkisi

Sıra	Kod	SAETDV/Toplam Varlıklar	NİS'deki Yüzde Değişim	Cari Orandaki Yüzde Değişim
1	AGHOL	0,445	14,65	1,06
2	AKSA	1,854	12,27	3,55
3	ALARK	0,636	2,93	1,37
4	AEFES	0,029	0,48	-
5	BERA	0,256	1,03	0,49

6	CIMSA	18,159	50,38	27,94
7	DOHOL	0,012	0,03	-
8	ENKAI	0,276	0,92	0,9
9	GLYHO	12,138	29,08	48,84
10	SAHOL	0,052	31,4	-
11	IPEKE	0,124	0,17	0,19
12	ISMEN	0,076	0,32	-
13	KCHOL	0,032	0,26	-
14	KORDS	0,038	0,31	-
15	KOZAA	0,124	0,17	0,19
16	MGROS	2,748	10,13	4,48
17	ODAS	0,018	0,1	-
18	RTALB	2,728	13,09	4,85
19	TKFEN	0,485	4,59	0,83
20	TTKOM	0,0835	3,83	-

2020 yılında bankalar haricinde BIST 100'de 20 işletmenin SAETDV raporladığı görülmektedir. SAETDV oranının ve NİS'deki yüzde değişimin en yüksek olduğu işletme Çimsa Çimento'dur (CIMSA). Çimsa Çimento'da bu oranlar sırasıyla %18,16 ve %50,38'dir. Cari orandaki değişimin en yüksek olduğu işletme ise yaklaşık %49 ile Global Yatırım Holding (GLYHO) ve ardından Çimsa Çimento olmuştur. En düşük oranlara sahip işletme Doğan Şirket Grubu (DOHOL) olurken Çimsa Çimento ve Global Yatırım Holding haricindeki diğer işletmelerde oranların düşük olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 10.** BIST 100 Endeksinde 2021 Yılı Bankalar Harici İşletmelerde SAETDV'lerin Finansal Oranlara Etkisi

Sıra	Kod	SAETDV/Toplam Varlıklar	NİS'deki Yüzde Değişim	Cari Orandaki Yüzde Değişim
1	AKSA	0,023	1,815	-
2	ALARK	0,235	5,757	-
3	ALGYO	0,071	0,344	0,316
4	BERA	0,177	0,724	0,521
5	CIMSA	3,434	145,546	9,434
6	DOHOL	0,001	0,003	-
7	ENKAI	0,223	0,609	0,345
8	SAHOL	0,085	0,49	-
9	ISMEN	0,036	0,174	-
10	KRVGD	0,605	7,133	1,709
11	KCHOL	0,003	0,034	-
12	KORDS	0,03	0	-
13	ODAS	0,01	0,377	-
14	OYAKC	0,026	0,104	1,075
15	PGSUS	0,582	102,665	2,041
16	TKFEN	0,227	2,17	0,855
17	TTKOM	0,097	2,07	-

2021 yılında en yüksek oranlara sahip olan işletme Çimsa Çimento'dur (CIMSA). Çimsa Çimento'da %145 ile özellikle NİS'deki artış oranı oldukça yüksektir. İşletmenin SAETDV oranı %3 ve cari orandaki artış oranı ise %9'dur. Çimsa Çimento'dan sonra Pegasus'un (PGSUS) NİS'deki artış oranı %102 ile dikkat çekmektedir. Fakat

diğer işletmelerde ise oranların oldukça düşük olduğu, NİS’de ve cari oranda kayda değer artış olmadığı görülmektedir.

**Tablo 11.** BIST 100 Endeksinde 2022 Yılı Bankalar Harici İşletmelerde SAETDV’lerin Finansal Oranlara Etkisi

Sıra	Kod	SAETDV/Toplam Varlıklar	NİS’deki Yüzde Değişim	Cari Orandaki Yüzde Değişim
1	AKSA	0,295	1,884	0,709
2	ALGYO	0,002	0,025	0,108
3	ALARK	0,093	2,089	-
4	BERA	0,02	0,072	-
5	CIMSA	0,00002	0,0002	-
6	ENKAI	0,193	0,811	0,42
7	GSDHO	0,001	0,002	-
8	SAHOL	0,047	0,317	-
9	IPEKE	0,0003	0,0004	-
10	ISMEN	0,009	0,046	-
11	KCHOL	2,212	0,021	-
12	KORDS	-	-0,523	-
13	KOZAL	0,0003	0,0004	-
14	KOZAA	0,0003	0,0004	-
15	ODAS	0,005	0,047	-
16	OYAKC	0,011	0,04	-
17	TKFEN	1,16	9,975	2,5
18	TTKOM	0,046	17,31	-

2022 yılında BIST 100’de SAETDV raporlayan işletmelerde oranlar, genel olarak düşük çıkmıştır. SAETDV oranının en yüksek olduğu işletme, Koç Holding (KCHOL) olurken NİS ve cari orandaki yüzde değişimin en yüksek olduğu işletme Tekfen Holding (TKFEN) olmuştur. Kordsa Teknik Tekstil (KORDS), SAETDV’lere ilişkin yükümlülük raporladığı için, işletmenin NİS’de azalış görülmüştür. Genel olarak raporlanan SAETDV tutarı düşük olduğundan çoğu işletmenin cari oranında bir değişme olmamıştır.

**Tablo 12.** BIST 100 Endeksinde 2023 Yılı Bankalar Harici İşletmelerde SAETDV’lerin Finansal Oranlara Etkisi

Sıra	Kod	SAETDV/Toplam Varlıklar	NİS’deki Yüzde Değişim	Cari Orandaki Yüzde Değişim
1	AKFGY	11,445	195,376	47,059
2	ALARK	0,026	0,618	-
3	BERA	0,016	0,055	-
4	BRSAN	5,227	89,857	9,735
5	CIMSA	0,000005	0,00006	-
6	ENKAI	0,151	0,542	0,352
7	SAHOL	0,031	0,201	-
8	ISMEN	0,022	0,058	-
9	KCHOL	0,198	0,971	-
10	KORDS	0	1,015	-0,8
11	ODAS	0,005	0,044	-
12	OYAKC	0,051	0,224	-
13	TAVHL	0,02	0,417	-
14	TKFEN	0,239	74,387	1

15	TUKAS	0,004	0,018	-
16	TCELL	6,923	31,663	7,229
17	TTKOM	0,236	5,214	1,19
18	ZOREN	7,096	0,193	21,154

2023 yılında en yüksek oranlara sahip olan işletme Akfen Gayrimenkul Yatırım Ortaklığı'dır (AKFGY). Bu oranlar sırasıyla %11, %195 ve %47'dir. İşletmenin özellikle NİS'deki artış oranı oldukça yüksektir. Akfen Gayrimenkul'den sonra SAETDV oranının en yüksek olduğu işletmeler sırasıyla Zorlu Enerji (ZOREN), Turkcell (TCELL) ve Borusan'dır (BRSAN). SAETDV oranı %7 olan Zorlu Enerji'nin NİS'deki artış oranı düşüktür. Akfen Gayrimenkul'den sonra NİS'deki artış oranı yüksek olan işletmeler; Borusan, Tekfen (TKFEN) ve Turkcell'dir. Yine Akfen'den sonra cari orandaki artış oranı yüksek olan işletmeler; Zorlu Enerji, Borusan ve Turkcell'dir. Kordsa Teknik Tekstil (KORDS), SAETDV raporlamayıp satış amaçlı yükümlülük raporladığı için cari oranda azalış meydana gelmiştir. Açıklamalardan görüleceği gibi 2023 yılında üst sıraları; Akfen Gayrimenkul, Borusan, Zorlu Enerji, Turkcell almaktadır. Tekfen Holding'in sadece NİS'deki artış oranı yüksektir. Bu oran %74 olup söz konusu işletme bu bölümde 3. Sırada yer almaktadır. Diğer işletmelerde ise oranların düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 13.** BIST 100 Endeksinde 2019-2023 Yılları Arasında Bankalar ile Finansal Kiralama Şirketinde SAETDV'lerin Toplam Varlıklara Oranı

2019		2020		2021		2022		2023	
Kod	SAETDV / Toplam Varlıklar	Kod	SAETDV / Toplam Varlıklar	Kod	SAETDV / Toplam Varlıklar	Kod	SAETDV / Toplam Varlıklar	Kod	SAETDV / Toplam Varlıklar
AKBNK	0,172	AKBNK	0,052	AKBNK	0,03	AKBNK	0,052	AKBNK	0,026
ALBRK	1,263	ALBRK	0,189	ALBRK	0,109	ALBRK	0,233	ALBRK	0,276
ISFIN	0,022	ISFIN	0,016	ISFIN	0,004	ISFIN	0,002	-	-
SKBNK	1,939	SKBNK	1,635	SKBNK	1,051	SKBNK	0,713	SKBNK	0,408
GARAN	0,339	GARAN	0,172	GARAN	0,069	GARAN	0,059	GARAN	0,097
HALKB	0,564	-	-	-	-	-	-	-	-
ISATR	0,235	ISATR	0,205	ISATR	0,089	ISATR	0,114	ISATR	0,063
TSKB	0,153	TSKB	0,123	TSKB	0,077	-	-	-	-
VAKBN	1,111	VAKBN	0,18	VAKBN	0,075	VAKBN	0,017	VAKBN	0,008
YKBNK	0,081	YKBNK	0,149	YKBNK	0,174	YKBNK	0,092	YKBNK	0,058

BIST 100 endeksinde 2019 yılında 9 banka ile 1 finansal kiralama şirketi, 2020 ve 2021 yıllarında 8 banka ile 1 finansal kiralama şirketi, 2022 yılında 7 banka ile 1 finansal kiralama şirketi ve 2023 yılında ise 7 banka SAETDV raporlamıştır. Yıllar itibarıyla banka sayısında ve oranlarda azalış olduğu göze çarpmaktadır. Fakat BIST 100 endeksinde yer alan bankaların çoğunun SAETDV raporladığını söyleyebiliriz. 5 yıllık dönemde en yüksek orana sahip olan banka Şekerbank olmuştur. Finansal kiralama şirketi değerlendirme dışı tutulursa en düşük oranlar 2019 yılında Yapı ve Kredi bankası, 2020 ve 2021 yıllarında Akbank, 2022 ve 2023 yıllarında Vakıfbank olmuştur.

### Sonuç ve Öneriler

İşletmelerin SAETDV raporlamaları, finansal tablolarında değişikliğe sebep olarak bilgi kullanıcılarının alacakları kararları önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu sebeple çalışmada BIST 100 endeksindeki işletmelerin SAETDV raporlamaları sonucunda NİS ve cari orandaki değişim ile bu varlıkların toplam varlıklara oranı hesaplanmıştır. BIST 100 endeksinde 2019-2023 yılları arasında SAETDV raporlayan sektörler arasında bankalar birinci sırada yer almaktadır. Endekste yer alan bankaların çoğu her yıl SAETDV raporlamıştır. Bankalardan sonra holdingler



ikinci sırada ve imalat sektörü ise üçüncü sırada yer almaktadır. Söz konusu varlık grubunun en az raporlandığı sektörler ise toptan ve perakende ticaret ile ulaştırma ve depolama sektörleridir.

Bankalar haricinde bir değerlendirme yapmak gerekirse ilk iki sırada yer alan işletmeler; 2019 yılında Gübre fabrikaları ile Zorlu Enerji, 2020 yılında Çimsa Çimento ile Global Yatırım Holding, 2021 yılında Çimsa Çimento ile Kervan Gıda, 2022 yılında Koç Holding ile Tekfen Holding ve 2023 yılında Akfen Gayrimenkul ve Zorlu Enerjidir. Açıklamadan da görüleceği üzere ilk sırada yer alan işletmeler, Çimsa Çimento ile Zorlu Enerji haricinde değişkenlik göstermektedir. 5 yıllık dönemde ilk iki sırada yer alan işletmeler dışında diğer işletmelerin oldukça düşük oranlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte son sıralarda yer alan işletmeler de değişkenlik göstermektedir. Bankaların oranlarının şirketlerin oranlarına göre daha düşük olduğunu; ancak tutar bazında değerlendirme yapmak gerekirse, bankaların tutarlarının genel olarak daha yüksek olduğunu ve endekste yer alan bankaların çoğunun raporlama yaptığını görmekteyiz. 2023 yılına doğru SAETDV banka sayısında ve bu bankaların oranlarında azalış meydana gelmiştir.

Sonuç itibarıyla BIST 100 endeksinde söz konusu varlık grubunun ağırlıklı olarak banka ve holdinglerde raporlandığı, bu varlık grubunu kullanan işletme sayısının az olduğu, bu işletmelerde oranların genel olarak düşük olduğu; ancak bu varlık grubunu kullanma oranı yükseldikçe doğal olarak NİS ve cari orandaki artışın da daha fazla olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle bu varlık grubunun kullanılması, işletmenin dönen varlıklarını etkilediği için aynı zamanda likidite oranlarını da etkilemiştir. Akdoğan vd. (2015), ulusal ve gözüaltı pazarında işlem gören işletmelerin 2009-2014 dönemine ait finansal tablolarında SAETDV raporlama durumlarını ve bunun söz konusu işletmelerin finansal tablolarına olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda ise SAETDV'lerin; banka, faktoring ve finansal kiralama şirketlerinde daha fazla raporlandığını, diğer işletmelerde ise daha az raporlandığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Çavuşoğlu & Demirel Utku (2016), 2013 yılı 4. Çeyrek dönemi için BIST 30 endeksinde yer alan işletmelerde ve Akpınar (2018) ise, 2007-2016 dönemi için BIST 30 ile BIST 100 endekslerinde yer alan işletmelerde SAETDV'lerin bankalarda daha fazla raporlandığını tespit etmişlerdir.

Bu çalışmanın, TFRS 5'i uygulayan işletmelere ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın, daha farklı zaman dilimi ve daha fazla oran ile çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılarak da yapılması mümkündür.

### Kaynakça

- Akdoğan, N., Aktaş, M., Anaforoğlu, P., Atalay, B., Eren, K. & Özdemir, C. (2015). Ulusal ve Gözüaltı Pazarında İşlem Gören Şirketlerin TFRS 5 Kapsamında Satış Amaçlı Duran Varlık Grubunu Kullanım Eğilimlerinin 2009-2014 Dönemi Finansal Tablolarında İncelenmesi. *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 8(3), 153-200.
- Akpınar, A. (2017). BIST 100 ve 30 Endeksindeki Firmaların Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklarının TFRS 5 Çerçevesinde İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1628-1640.
- Çavuşoğlu, K. & Demirel Utku, B. (2016). Duran Varlıkların TFRS 5 Çerçevesinde Değerlendirilmesi ve BIST (Borsa İstanbul) 30 Endeksinde Yer Alan Firmaların TFRS 5 Uyarınca Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıkların Sınıflandırılmasına Yönelik Olarak İncelenmesi. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 2(1), 88-111.
- Fernanda da Silva, A. & Melo de Souza, M. (2022). Ativo não circulante mantido para venda e operações descontinuadas: uma análise no nível de evidênciação e nas características das companhias de capital aberto brasileiras. *Revista Ambiente Contábil* 14(2), 1-21. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2022v14n2ID23254>
- Hajiyev, H.A. oğlu, Stolyarova, M., Kalacheva, O., Malitskaya, V., Ivanova, Y. & Malysheva, L. (2021). International Financial Reporting Standards' (IFRS) application peculiarities: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 9(2), 255-267. [http://doi.org/10.9770/jesi.2021.9.2\(17\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2021.9.2(17))
- Işık, E. Ş. (2019). *Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar ile Durdurulan Faaliyetlerin Muhasebeleştirilmesi ve Halka Açık İşletmelerin Finansal Tablolarında Gösterimi (BİST 100)*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kamu Gözetimi Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu. (2006). TFRS 5 Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar ve Durdurulan Faaliyetler: [https://www.kgk.gov.tr/Portalv2Uploads/files/Duyurular/v2/TMS\\_TFRS\\_Setleri/2023/Kirmizi\\_Kitap/TFRS/TFRS%205.pdf](https://www.kgk.gov.tr/Portalv2Uploads/files/Duyurular/v2/TMS_TFRS_Setleri/2023/Kirmizi_Kitap/TFRS/TFRS%205.pdf) adresinden alınmıştır.
- Lazol, İ. (2020). *Genel Muhasebe*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Otlu, F. & Gül, M. (2019). TFRS 5 Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar ve Durdurulan Faaliyetler Standardına Yönelik Muhasebe Meslek Mensuplarının Bilgi Düzeylerinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma: Elazığ İli Örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 10(1), 1-12.
- Örten, R., Kaval, H. & Karapınar, A. (2011). *Türkiye Muhasebe-Finansal Raporlama Standartları Uygulama ve Yorumları*. Gazi Kitabevi.
- Sezgin, H. (2015). *TFRS 5 Satış Amaçlı Elde Tutulan Duran Varlıklar ve Durdurulan Faaliyetler Standardı*. [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shygun, M. & Mychak, N. (2019). Ratio Analysis for Operations With Non-Current Assets Held For Sale. *Przestrzeń, Ekonomia, Społeczeństwo*, 15(1), 149-167.
- Shygun, M. M., Ostapiuk, N. A., Zayachkivska, O. V. & Goylo, N. V. (2020). The Influence of the Classification of Non-Current Assets as Held for Sales on the Liquidity of the Company's Balance Sheet. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(1), 430-441. [https://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1\(30\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1(30))
- Voss, G. & Prewysz Kwinto, P. (2015). Assets Held for Sale and Discontinued Operations – Evaluation of Liquidity – Determination of Ratio or Necessity of Adjustment?, *Eurasian Journal of Economics and Finance*, *Eurasian Publications*, 3(1), 13-21. <https://doi.org/10.15604/ejef.2015.03.01.002>

## EXTENDED SUMMARY

“TFRS 5, Non-Current Assets Held for Sale and Discontinued Operations” Standard was published in the Official Gazette dated 16 March 2006 and numbered 26110, in order to be applied in the balance sheet periods starting after 31 December 2005. Businesses will apply the provisions of TFRS 5 after classifying their fixed assets as held for sale. In order for businesses to report their fixed assets in the group of non-current assets held for sale, they must meet the criteria specified in TFRS 5. In this section, non-current assets held for sale will be referred to as NAHS.

These criteria; The probability of completing the sale of the fixed asset within 12 months from the classification date must be high, a sales plan must be made and the probability of cancellation of this plan must be low (TFRS 5, art. 8). An entity reports non current assets that meet these conditions, in the current assets group in the statement of financial position at the lower of its carrying amount and fair value less costs to sell. (TFRS 5, art. 1).

Businesses generally pay their short-term debts from their current assets. In addition, liquidity ratios also reveal the adequacy of net working capital of businesses (Lazol, 2013: 203). Reporting fixed assets in the group of fixed assets held for sale affects the structure of the assets of businesses, increasing their liquid assets and thus allowing short-term debts to be paid without any problems.

In this study, the companies traded in the BIST 100 index firstly reveal in which sectors and at what level they used fixed assets held for sale in their financial statements for the period 2019-2023, and then the effects of using the said asset group on the financial statements of the business. In order to carry out the analysis, financial statements published on KAP's website were used. For this purpose, three ratios were used in the study. These rates; Fixed Assets / Total Assets Classified for Sale Purpose, Current Assets – Short-Term Foreign Resources and Current Asset / Short-Term Foreign Resources.

In the said period, we see that fixed assets for sale were mostly reported by banks, second by holdings, and third by the manufacturing sector. The sectors with the lowest reporting are wholesale and retail trade and transportation and storage sectors. If we need to make an analysis other than banks, holdings are in the first place and the manufacturing sector is in the second place. In particular, the rate of holdings has been over 30%

every year. In other words, we see that at least 30% of the businesses traded in the BIST 100 index, other than banks, reporting fixed assets for sale are holdings. Especially in 2019, holdings attract attention with a rate of 50%. The rate of reporting businesses in the index, including banks, has been 25% and above every year. This means that a small number of businesses traded in the BIST 100 index reported assets held for sale, while most businesses did not report assets held for sale.

The business with the highest rates in 2019 was Gübre Fabrikaları. Zorlu Enerji comes in second place after Gübre Fabrikaları. The businesses with the highest rates in 2020 are Çimsa Çimento and Global Investment Holding. The company with the highest rates in 2021 was Çimsa Cement, followed by Koç Holding and Tekfen Holding in 2022, and Akfen Real Estate Investment Partnership in 2023.

When we examine the rates over the 5-year period, we see that, except for the companies in the first places, the rates of the other companies are quite low. In other words, the rate of reporting fixed assets for sale is at a good level in the companies ranked first; However, it has been observed that this rate remains at a low level in other businesses. In general, the high ratio of NAHS also positively affected the net working capital and current ratio.

Most of the banks traded in the BIST 100 index reported NAHS every year. However, when examined over the years, it was determined that there was a decrease in the number of reporting banks and their rates and that this rate was generally low in banks. Except for banks and holdings, the number of businesses reporting NAHS and the reporting rates in these businesses are very low. Akdoğan et al. (2015), Çavuşoğlu & Demirel Utku (2016) and Akpınar (2018) found in their studies that NAHS are reported more in banks and less in other businesses.

This study can be done using companies traded in different indices in Borsa Istanbul and over a longer period. In addition, multi-criteria decision-making methods, correlation analysis or different analysis techniques can be used in the analysis part of the study.

## AKSA TUFANI OPERASYONU'NUN TÜRKİYE'NİN İSRAİL İLE OLAN DIŞ TİCARETİNE ETKİSİ

### THE EFFECT OF OPERATION AKSA FLOOD ON TURKEY'S FOREIGN TRADE WITH ISRAEL

**Kemal KAMACI**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Uygulamalı Bilimler Fakültesi  
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü  
[kemalkamaci@kmu.edu.tr](mailto:kemalkamaci@kmu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-4234-674X

**Mehmet BAŞKAYA**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Yönetimi  
[mehmet.baskaya@hotmail.com.tr](mailto:mehmet.baskaya@hotmail.com.tr)  
ORCID: 0009-0005-9800-4986

**Galip Afşın RAVANOĞLU**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Uygulamalı Bilimler Fakültesi  
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü  
[afsinravanoglu@kmu.edu.tr](mailto:afsinravanoglu@kmu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-5485-4384

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
02.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
07.11.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

#### Anahtar Kelimeler

Dış Ticaret  
Aksa Tufanı  
Operasyonu  
Deniz Yolu  
Taşımacılığı  
Türkiye  
İsrail.

#### Keywords

Foreign Trade  
Al-Aqsa Flood  
Operation  
Maritime  
Transportation  
Turkey  
Israel

Aksa Tufanı Operasyonu ile başlayan olaylar neticesinde özellikle deniz yolu taşımacılığında önemli sorunlar yaşanmış ve bu sorunlar bölge ticaretini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bu çalışma, Aksa Tufanı Operasyonu sonucunda yaşanan olumsuzlukların Türkiye'nin İsrail ile olan dış ticaretine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 2022 Ekim-2023 Mart dönemi operasyon öncesi ile 2023 Ekim-2024 Mart dönemi operasyon sonrası olmak üzere 6 aylık dönemlerde Türkiye'nin İsrail ile olan ithalat ve ihracat rakamları dolar bazında ele alınmış ve belirtilen dönemler arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Operasyon öncesi ve operasyon sonrasında dış ticaret rakamlarında farklılık olup olmadığını incelemek için ihracat ve ithalat tutarlarına ilişkin iki farklı hipotez oluşturulmuştur. Hipotezleri test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan testler sonucunda, iki dönem arasında ihracat tutarlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ihracat ve ithalat tutarlarında en çok artış ve azalış gösteren ürün gruplarının yüzdelik değişimleri ortaya konmuştur. Rafine edilmiş petrol ürünleri ithalatında ve ana demir ve çelik ihracatında meydana gelen önemli azalışlar çalışmadaki en dikkat çekici sonuçlar olmuştur.

#### ABSTRACT

The events initiated by Al-Aqsa Flood Operation resulted in considerable challenges, particularly in maritime shipping, which profoundly impacted regional trade. This study aims to investigate the impact of the adversities experienced as a result of Operation Aksa Flood on Turkey's foreign trade with Israel. In line with this purpose, Turkey's import and export figures with Israel in dollar terms in 6-month periods, 2022 October-2023 March period before the operation and 2023 October-2024 March period after the operation, are considered, and it is investigated whether there is a difference between the specified periods. In order to examine whether there is a difference in foreign trade figures before and after the operation, two different hypotheses regarding the export and import amounts were formed. Wilcoxon Signed-Rank Test was used to test the hypotheses. As a result of the tests, it is determined that there is a statistically significant difference in export amounts between the two periods. In addition, the percentage changes of the product groups with the highest increase and decrease in export and import amounts were revealed. Significant decreases in imports of refined petroleum products and exports of primary iron and steel were the most striking results of the study.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1508850>

**Atf/Cite as:** Kamacı, K., Başkaya, M. & Ravanoğlu, G.A. (2024). Aksa Tufanı Operasyonu'nun Türkiye'nin İsrail ile olan dış ticaretine etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1827-1842.

## Giriş

İsrail'in Filistin topraklarındaki yayılcı politikalarına karşılık olarak Hamas'ın 7 Ekim 2023 tarihinde İsrail'e karşı başlattığı, Aksa Tufanı adı verilen operasyon, tüm dünyada geniş yankı uyandırmıştır. İsrail'in havadan ve karadan saldırıları neticesinde Filistin Gazze'de on binlerce insan hayatını kaybetmiştir. Hayatta kalabilmeyi başaran siviller daha güvenli bölgelere göç etmeye başlamış fakat İsrail tarafından güvenli alanlar da bombalanmıştır (Çakırca, 2024; Gölcü ve Demirata, 2024). Buna karşılık olarak da bazı gruplar İsrail'e karşı savaş ilan etmiştir. Bu doğrultuda, Kızıldeniz'de İsrail bandıralı gemilere karşı saldırılar düzenlenmeye başlanmış ve özelde bölge ticaretini, genel de ise dünya ticaretini sekteye uğratabilecek nitelikte birçok saldırı meydana gelmiştir. Kızıldeniz'deki Asya ve Afrika kıtasını birbirine bağlayan önemli geçiş noktası olan Süveyş Kanalı ile Babül Mendep Boğazı'ndan geçen gemiler can ve mal kaybı tehlikesiyle karşı karşıya kalmışlardır. Bunun neticesinde armatörler gemilerini bu bölgeden geçirmek istememiş, rezervasyon almamış ve rezervasyonları iptal etmiş veya yüksek navlun ücretleri talep etmek durumunda kalmışlardır. Sigorta şirketleri savaş tehlikesinden dolayı ilgili bölge için hizmet sağlamamaya başlamıştır. Uluslararası ticaretin devam etmesi için şirketler, alternatif olarak Ümit Burnu güzergâhını kullanmışlardır. Bu durum; yüksek navlun ücretleri, daha uzun yol mesafesi, bir gemi yolculuğu için fazladan yakıt maliyeti, mesafe kaynaklı transit sürelerin uzaması anlamına gelmektedir. Bu süreçte gıda ürünleri bozulma tehlikesiyle karşı karşıya kalmış, hammadde tedarik sürecinde aksamalar olmuş, ithalatçı firmalar mallarını zamanında teslim alamamış ve tedarik zincirinde aksaklıklar oluşmuştur. Kızıldeniz'de güvenliği sağlamak amacıyla ABD öncülüğünde Aralık 2023 tarihinde Refah Muhafızı Operasyonu ismiyle Kızıldeniz'deki saldırılara cevap vermek için bir koalisyon kurulmuştur. Operasyonun amacı; Kızıldeniz, Babül Mendep Boğazı ve Aden körfezindeki deniz trafiğinin güvenliğini sağlamaktır. Akdeniz'i Hint Okyanusu'na, Süveyş Kanalı'nı Afrika Boynuzu'na bağlayan bu bölgeler küresel ticaretin önemli geçiş noktaları olarak görülmektedir (AA, 2023; İstanbul Ticaret Gazetesi, 2024; TRT Haber, 2024).

Bu çalışmada Aksa Tufanı Operasyonu ile Kızıldeniz'de ticaret gemilerine yapılan saldırılar neticesinde küresel deniz yolu ticaretinin etkilendiği bir ortamda Türkiye'nin İsrail ile olan ticaretinin de ne boyutta etkilendiği, operasyon öncesi ve operasyon sonrası zaman dilimlerine göre ihracat ve ithalat rakamlarındaki değişim ele alınarak incelenmiştir. En son 2024 yılı Mart ayına ait verilere ulaşılabildiği için ise 6 aylık dönemler bazında, 2022 yılı Ekim, Kasım, Aralık ve 2023 yılı Ocak, Şubat, Mart verileri ile 2023 yılı Ekim, Kasım, Aralık ve 2024 yılı Ocak, Şubat, Mart Türkiye-İsrail ihracat ve ithalat verileri kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Belirlenen dönemlerde farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek için 2 ayrı hipotez geliştirilmiş ve bu hipotezlerin test edilmesi ile çalışmanın amacına ulaşılmaya çalışılmıştır.

## Kavramsal Çerçeve

Dış ticaret ile ülkeler ekonomik kalkınmalarına katkı sağlamaktadırlar. Katma değerli ürün üretimiyle ihracatta sağlanacak artış, cari açığın kapatılması yönünden oldukça önemlidir. Türkiye özellikle 1980'li yıllara kadar ithal ikameye dayalı dış politika sürdürmüş, 24 Ocak kararlarıyla teşvike dayalı dışa açık ticaret politikaları uygulamaya başlamıştır (Şahin, 2022). Türkiye 1963'te Ankara Anlaşması ile Avrupa Birliği üyelik sürecini hızlandırmış, birçok Serbest Ticaret Anlaşması imzalamıştır. Ardından Ortaklık Konseyi Kararı gereği iki taraf arasında gümrük birliği başlatılmış, Avrupa Birliği'nin üçüncü ülkelere uyguladığı tercihli rejimler üstlenilmek zorunda kalmıştır. Bu zorunluluk ve ikili ticarete dezavantajlı olmamak için Türkiye, Avrupa Birliği'nin anlaşma yaptığı ülkelerle Serbest Ticaret Anlaşmaları imzalamıştır (Kalaycı, 2017).

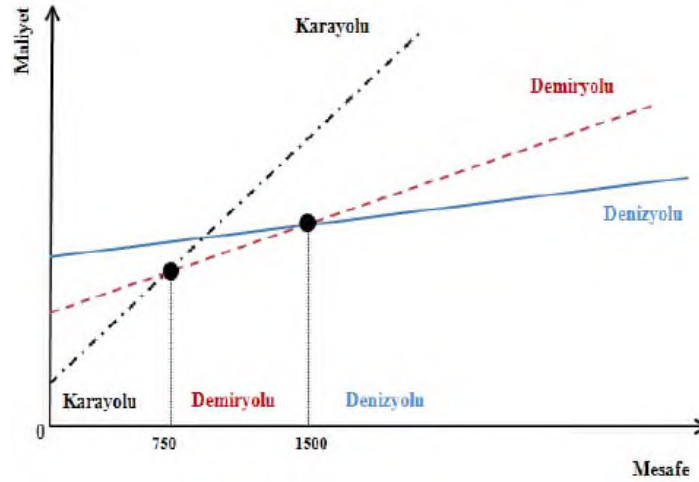
Günümüzde ise küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle beraber elektronik ticaret de gelişme göstermektedir. Elektronik ticaretin artışında ise Covid 19 pandemisinin etkisi oldukça büyük olmuştur. Covid 19 salgınının etkileri uluslararası ticaret boyutunda ele alındığında; turizm ve sağlık sektörleri üzerinde daraltıcı bir etki yaratmış, istihdam oranı düşmüş ve ülke ekonomileri için kriz dönemlerine benzer bir etkiye sebep olmuştur. Dolayısıyla Covid 19 salgını dış ticaret bağlamında ülke ekonomileri için üç etki meydana getirmiştir. Bunlar; küresel tedarik zincirinde aksamaların yaşanması, taleplerde daralmaların olması, ve pek çok üründe yaşanan üretim maliyet, artışlarının firmaları zor duruma sokmasına bağlı olarak gerçekleşen arz krizleridir (Şahin, 2022).

Türkiye'nin ihracat gelirleri 2016-2023 yılları arasında sürekli artış göstermiş, ancak 2020 yılında Covid-19 pandemisi nedeniyle bir miktar gerileme yaşanmıştır. 2023 yılında Türkiye'nin ihracat tutarı yaklaşık 255.777 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir. En fazla ihracat yapılan ülke yaklaşık 21.079 milyar dolarla Almanya olurken,

Almanya'yı ABD ve Irak takip etmektedir. 2018-2023 yılları arasındaki ithalat miktarlarına bakıldığında ise dalgalı bir seyir izlenmektedir. 2023 yılında yaklaşık 361.774 milyar dolarlık ithalat gerçekleştirilmiştir. En fazla ithalat yapılan ülke 45.598 milyar dolarla Rusya Federasyonu iken, onu 44.980 milyar dolarla Çin ve ardından Almanya izlemektedir (TÜİK, 2024). Deniz yolu taşımacılığı ise tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de gerek hacimsel gerekse taşınan eşyanın değeri açısından en büyük paya sahip olan taşımacılık türü olarak karşımıza çıkmaktadır. İstatistiklere göre Türkiye'nin 2022 yılında gerçekleştirdiği ihracatın %59,1'inde, ithalatın ise %53,3'ünde taşımacılık modu olarak deniz yolu kullanılmıştır (Ticaret Bakanlığı, 2023).

## Deniz Yolu Taşımacılığı

Deniz yolu taşımacılığı, bilinen en eski ve en yaygın kullanılan taşımacılık türü olarak diğer taşıma türleri arasında ön plana çıkmaktadır. İnsanlar mallarının büyük bir bölümünü taşımak için deniz yolunu kullanarak deniz yolu taşımacılığının ticaretteki önemini açıkça ortaya koymuşlardır. İlk yaşam yerleri olarak kıyı kesimlere yerleşen insanlar, deniz yolu taşımacılığı ile bütünleşerek deniz yolu taşımacılığının gelişmesine katkı sağlamışlardır (Seçkin, 2014). Deniz yolu taşımacılığı, tek seferde daha hacimli ve ağır malların taşınması, kaza riskinin minimum olması, hasar oranının düşük olması ve diğer taşıma modlarına göre daha ucuz olması sebebiyle diğer taşımacılık türlerinden ayrı bir öneme sahiptir. Bu özellikler, deniz yolu taşımacılığının yoğun olarak kullanılmasına neden olmuştur. Diğer ulaştırma türleri arasında yatırım maliyeti en pahalı ulaştırma türü olsa da zaman duyarlılığı daha düşük olan ürünlerin uzun mesafelere taşınmasında en ekonomik yöntem olması akademik çalışmalarla da desteklenmiştir (Erol, 2023; Saban ve Güğçerçin 2009; Baykal, 2012).



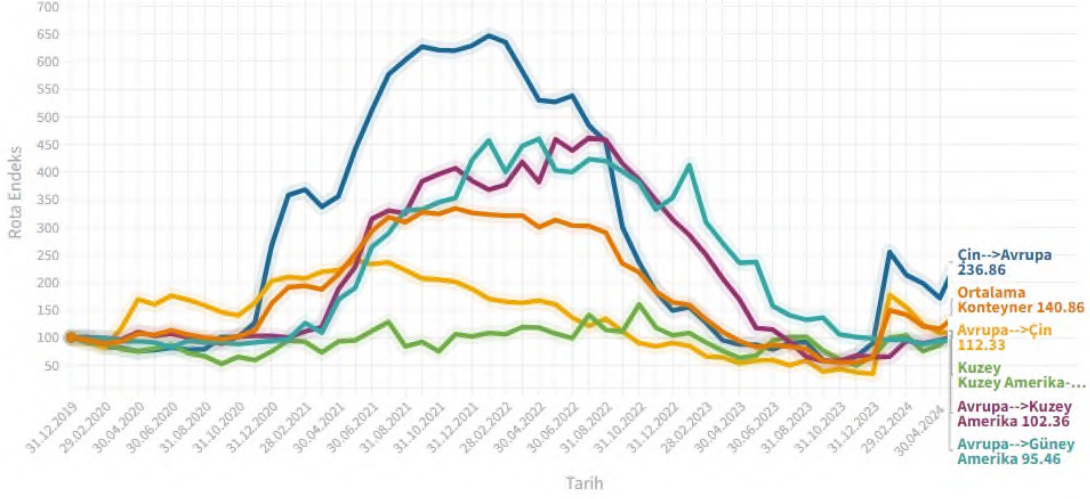
Şekil 1. Mesafe-Maliyet İlişkisi (Baykal, 2012)

Şekil 1'de gösterilen deniz yolu, demir yolu ve kara yolu taşıma modlarına mesafe-maliyet ilişkisi içerisinde bakıldığında sınırlı taşıma kapasitesine sahip olan kara yolu taşımacılığının kısa mesafelerde daha avantajlı olduğu fakat mesafeler arttıkça yüksek hacimli yüklerde deniz yolu taşımacılığının maliyet açısından daha avantajlı olduğu görülmektedir.

1960'lı yıllardan itibaren küresel taşımacılık sürekli gelişim göstermiş ve deniz yolu taşımacılığı da bu gelişmelerde en büyük paya sahip taşımacılık modu olmuştur. Özellikle konteynerleşme ile birlikte deniz yolu taşımacılığı kombine taşımacılığın gelişimine de önemli bir katkı sağlamıştır (Kol, 2010; UTİKAD, 2022).

Türkiye, Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının geçiş yollarında bulunan coğrafi konumu sayesinde; Cebelitarık Boğazı aracılığıyla Atlas Okyanusu'na, Süveyş Kanalı ile Arap Yarımadası ve Hint Okyanusu'na, Türk Boğazlarının Karadeniz-Akdeniz bağlantıları üzerinden Avrasya ve Uzakdoğu'ya uzanan bir ulaşım ağının merkezinde yer almaktadır. Türkiye'nin deniz yolu taşımacılığı yönünden Ortadoğu, Orta Asya ve Avrupa arasında doğal bir köprü olması sebebiyle özellikle transit taşımacılık faaliyetleri açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bu durum, hem uluslararası hem de transit taşımacılık açısından Türkiye'nin taşıdığı önemi ortaya koymaktadır (Ticaret Bakanlığı, 2023; UTİKAD, 2022).

Deniz yolu taşımacılığının uluslararası ticaret açısından önemi ve kullanım yoğunluğuyla doğru orantılı olarak gerek küresel gerekse bölgesel çapta yaşanan siyasi sorunlar, krizler ve savaşlar ilk etapta deniz yolu taşımacılığı üzerinde etkili olmaktadır (Erol ve Alver, 2022). Covid-19 pandemisiyle başlayan deniz yolu taşımacılığında navlun fiyatlarındaki artış bunun en bariz göstergelerinden biri olmuştur. Pandeminin bitişiyile navlun fiyatları da hızlı bir düşüş yaşamış ve normal seviyelerine gerilemişti. Aksa Tufanı sonrası Kızıldeniz'de deniz yolu taşımacılığında yaşanan sorunlardan dolayı 2023 Ekim ayı itibariyle tekrar bir yükselişe geçmiş ve özellikle Çin-Avrupa hattında belirgin bir artış yaşandığı görülmüştür.

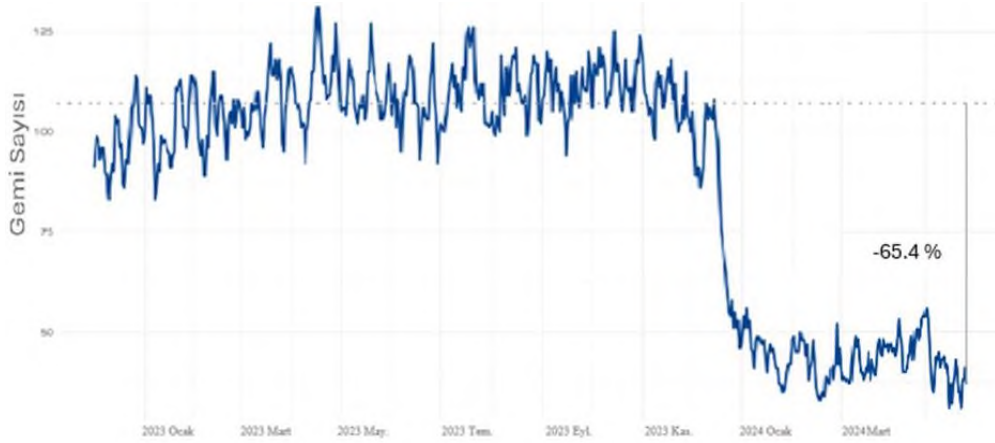


**Grafik 1.** Rota Bazlı Navlun Endeksi

Not. Satınalma ve Tedarik Yönetimi Meslek Odası Derneği (TUSMOD) internet sayfasından Mayıs 2024'te elde edilmiştir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi normal seyrinin 100 puan bandında olduğu navlun endeksi, küresel olaylardan etkilenen kırılgan bir yapıya sahiptir. Bundan dolayıdır ki Covid-19 pandemisinin yaşandığı dönemlerde de özellikle Çin-Avrupa hattı 650 puana kadar yükselerek en yüksek seviyelerine ulaşmıştır. Pandemi sonrası hızlı bir düşüş yaşayan navlun fiyatları normal seyrine dönerek 100 puan bandına gerilemiş ve Aksa Tufanı Operasyonu sonrası yine Çin-Avrupa hattında yükselişe geçmiştir. 250 puan bandını yakalayan ani yükseliş 200 puan bandında seyrini sürdürmektedir.

Dünya deniz yolu ticaretinin önemli bir bölümü ise Kızıldeniz'den gerçekleşmektedir. Ancak 7 Ekim olayları sonrasında özellikle Yemen'de Husilerin Babül Mendep Boğazı'ndan geçen ticaret gemilerine saldırması neticesinde Kızıldeniz'den gemi geçişleri büyük ölçüde azalmıştır.

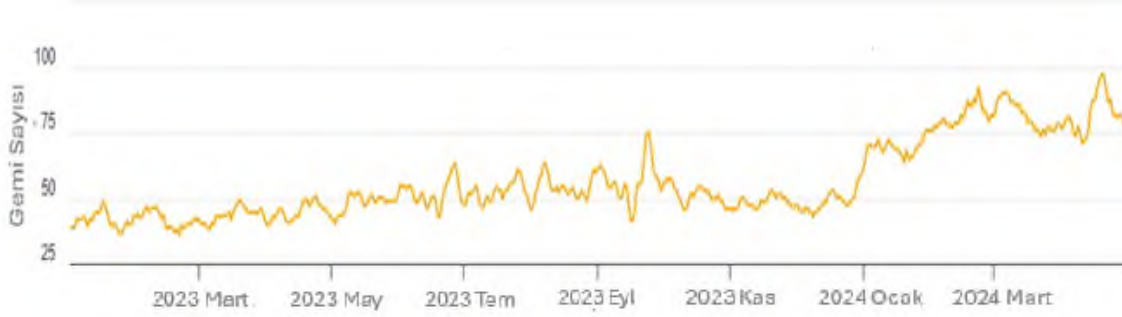


**Grafik 2.** Kızıldeniz'de Günlük Konteyner Gemi Sayısı

Not. IFW KIEL Institute for the World Economy internet sayfasından Mayıs 2024'te elde edilmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi 2023 Nisan ayı ortalarında ilgili dönem için 131 konteyner gemisi geçişi ile en yüksek seviyesine ulaşan Kızıldeniz gemi trafiği, 2023 Aralık ayına kadar normal seviyelerinde seyrederek günlük ortalama 100 üzerinde konteyner gemisi geçişi ile seyrine devam etmiştir. 2023 Aralık ayı itibarı ile belirgin bir düşüş yaşayarak bu sayı 46'ya kadar gerilemiştir ve %65,4'lük bir azalma olmuştur. 2024 yılı itibarı ile günlük bu sayı ortalama 50'nin altına düşerek dalgalı bir seyir göstermiştir. 2024 yılı içerisinde en düşük seviyelerinde olan geçiş sayısı Nisan ayı ortalarında 40 olmuştur. 2023 ve 2024 yılları Nisan ayı dönemi karşılaştırıldığında ise %22,50'lik bir azalma meydana gelmiştir.

Kızıldeniz'de yaşanan ticari gemi saldırıları neticesinde gemiler Ümit Burnu bölgesine yönelmiş, bu bölgede gemi trafiği ise belirgin şekilde artış göstermiştir.



**Grafik 3.** Ümit Burnu Günlük Gemi Sayısı

Not. IMF PortWatch internet sayfasından Mayıs 2024'te elde edilmiştir.

Şekil 4'te görüldüğü gibi günlük ortalama 50 gemi geçişine sahip olan Ümit Burnu gemi trafiği, 2023 Nisan ayı ortalarında ilgili dönem için 40 gemi geçişi ile en düşük seviyesinde kalmıştır. 2023 Aralık ayı sonlarında gemi trafiğinde belirgin bir artış olmaya başlamıştır. Gemi geçişinde 25 olan normal seviye 50'ye yükselmiştir. 2024 yılı Ocak, Şubat ve Mart aylarında zaman zaman dalgalanma olsa da bu sayı ortalama 75'in üzerinde seyretmiştir. 2024 yılı içerisinde en yüksek seviyelerinde olan geçiş sayısı Nisan ayı ortalarında 97 olmuştur. 2023 ve 2024 yılları Nisan ayı dönemi karşılaştırıldığında ise %141,24'lük bir değişim meydana gelmiştir.

### Literatür Taraması

Şerefli (2016), dış ticaretin ekonomik büyüme ile ilişkisini incelediği çalışmasında, ekonomik büyüme ile ihracat arasında ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. İhracatın, Türkiye'nin ekonomisi üzerindeki etkisini artırması, refah düzeyinin yükselmesi ve bu durumun istihdama yansiyabilmesi için yüksek katma değere sahip ürün ihracatına önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmanın ekonometrik bölümünde ise, Türkiye'nin ihracatı, ithalatı ve GSYİH arasındaki ilişkiyi incelemiş ve dış ticaretin ekonomik büyüme üzerinde büyük paya sahip olduğundan bahsetmiştir.

Yazıcı (2016), 1995-2014 yılları arasında Türkiye'nin İsrail ile dış ticaretini incelemiştir. İki ülke arasındaki ticaretin, 1997 yılında yürürlüğe giren serbest ticaret anlaşması ile ivme kazandığından bahsedilmiştir. Ticaret yoğunluğu indeksi ile hem Türkiye'nin hem de İsrail'in birbirleri ile yaptıkları ticareti ayrı ayrı değerlendirmiştir. Bu indekse göre ilgili dönemde ticaret yoğunluğunun her iki ülke açısından da yoğun olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada elde ettiği bulgulara göre ilgili dönemde ikili ticaret olumsuz etkilenmemiştir.

Abdulla (2019), Husiler'in denizcilik isyanını analiz etmeyi amaçladığı çalışmasında Kızıldeniz'in öneminden bahsetmiştir. Husiler'in Mart 2015 tarihinden itibaren Kızıldeniz kıyılarına yayılmaya başladıklarını ve Ekim 2016'daki BAE bandıralı gemiye yaptıkları ilk saldırılarıyla birlikte Kızıldeniz'de oluşturdukları tehdit üzerinde durmuştur. Saldırıların seyir füzeleri, insansız hava araçları, açık deniz mayınları ve botlarla gerçekleştirildiğini anlatmış ve tablolarla yıllar içerisinde saldırı sayıları analiz edilmiştir. Buna göre; 2016 yılında toplam 4 gemiye füze saldırısı düzenleyerek saldırılar sonucunda maddi hasara yol açmışlardır. 2017 yılında insansız hava araçları, deniz mayınları, füzeler ve sürat tekneleri ile toplam 9 saldırı düzenlemişler ve bunun sonucunda; 13 kişi ölmüş, 8 kişi yaralanmış, 5 gemi ve 1 iskelede hasar oluşmuştur. 2018 yılında 2 petrol tankerine yaptıkları füze saldırıları



sonucunda ise; tanker gövdelerinde hasara yol açmışlardır. Tüm yapılan bu saldırılara rağmen Husiler'in herhangi bir uluslararası saldırıya uğramamalarının dikkat çekici olduğunu vurgulamıştır.

Özer (2019), Türkiye'nin komşu ülkeler ile ticari ve siyasi ilişkilerini ele aldığı çalışmasında bölge ülkelerindeki yaşanan sorunların ve bunlar neticesinde ortaya çıkan yaptırımların Türkiye'nin bölge ülkeleri ile olan ticari ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yaşanan siyasi sorunların, krizlerin ve savaşların ilk etapta deniz yolu taşımacılığı üzerinde etkili olduğu ele alındığında uluslararası deniz yolu taşımacılığı üzerinde etkili olan yakın zamandaki olaylardan biri de Ukrayna-Rusya savaşı olmuştur. Alkanalka, Önder ve Bolgün (2022) tarafından Türkiye'nin yanı başında gerçekleşen Ukrayna-Rusya savaşı sürecinde ve sonrasında yaşanabilecek olan soğuk savaş döneminde Türkiye'nin 10 milyar dolarlık bir dış ticaret kaybı yaşayabileceği de öngörülmüştür. Yine Rusya ile Ukrayna savaşının Türkiye ile Ukrayna arasındaki dış ticarete etkisini araştıran bir çalışmada da savaşın ihracat ve ithalat kalemlerinde savaş öncesi döneme göre farklılıklar yaşandığı ve savaşın Türkiye-Ukrayna dış ticaretini etkilediği ortaya konmuştur (Öçal ve Öztürk, 2022).

Kemiksiz (2020), Kızıldeniz bölgesindeki ülkeler arasındaki anlaşmazlıkların, demografik dengesizliklerin, az gelişmişliğin, kuraklığın, kıtlığın, terörün ve iç çatışmaların bölgenin güvenliğini şekillendirdiğini belirtmiştir. Bölgesel güvenlik sebebiyle Kızıldeniz'de yabancı askeri güçlerin konuşlanmasına sebep olan terörizmin, gücünü koruduğunu ve bölgesel güvenlik için bir sorun olmaya devam ettiğini vurgulamıştır. İran'ın sadece kıyıdaş ülkelerin katılımına açık olan bir askeri ittifak niteliğindeki oluşumla Türkiye, Katar gibi ülkelerin Kızıldeniz'deki hareket kabiliyetlerini önlemeyi amaçladığından bahsetmiş, dost olmayan ülkelerin Kızıldeniz'den uzaklaştırılmasının, Körfez, Akdeniz ve Ortadoğu'nun geniş coğrafyasındaki güç dengelerini etkileyeceğinden bahsetmiştir.

Konbul ve Turğut (2022), Süveyş Kanalı'nın Afrika çevresinden dolaşmayı ortadan kaldırarak Asya ile Avrupa arasında mesafe avantajı sağlandığını ve bu avantaj sayesinde dünyanın en önemli su yolları arasında yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu kanal sayesinde gemilerin Ümit Burnu'nu dolaşmadan yaptıkları seferde ülkelere zaman ve maliyet avantajı sağladığını belirtmişlerdir.

Beşer ve Güllü (2023), 1989-2021 yılları arasında Orta Doğu ülkelerinde yaşanan kriz ortamlarının ve sonrası süreçlerin Türkiye'nin Ortadoğu ülkeleri ile gerçekleştirdiği ticari faaliyetleri üzerindeki etkisini Türkiye ile İsrail arasındaki dış ticaretin hacimsel gelişimi özelinde ele aldıkları çalışmalarında yaşanan diplomatik krizlerin Türkiye'nin İsrail ve diğer ülkeler ile geliştirdiği ticari ilişkileri sekteye uğratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Mucuk, Özdemir ve Anık (2023), 7 Ekim 2023 tarihinde başlayan ve Gazze'de çoğunlukla çocuk ve kadınlardan oluşan sivil kayıplarına yol açan gelişmelerin Türk kamuoyunda infiale neden olduğundan bahsetmişlerdir. Türkiye kamuoyunun Filistin meselesi ile sadece insani boyutuyla değil stratejik ve güvenlik boyutlarıyla da ilgilendiğini, yaşanan gelişmelerin Türkiye-İsrail ilişkilerini yakın gelecekte doğrudan etkileyeceğini, Filistin'deki sivil ölümlerin, Türkiye'de yakından takip edildiğini ayrıca İsrail'e yönelik protesto ve boykotların resmi yollarla da gerçekleştirilmesi konusunda etkin bir kamuoyu baskısının varlığını ortaya koymuşlardır. Bölgede istikrar ve barışın sağlanması için bölge ülkelerinin bir araya gelmesi ve sorumluluk alarak ortak akılla hareket etmelerinin ülke kamuoyları tarafından oluşturulacak baskılarla sağlanabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

## Uygulama

### Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı, Aksa Tufanı Operasyonu neticesinde deniz yolu taşımacılığının olumsuz etkilendiği bir ortamda, operasyon öncesi ve operasyon sonrası 6 aylık dönemlerde Türkiye'nin İsrail ile olan ihracat ve ithalatının ne düzeyde değişime uğradığının araştırılmasıdır Operasyonun etkisi; dolar bazındaki ithalat ve ihracat tutarları üzerinden incelenmiştir. Çalışma kapsamında Türkiye'nin İsrail ile olan ihracat ve ithalat verileri iki ayrı başlıkta toplanmış ve 2022 ile 2024 yılları için ürünler ISIC REV4 bazında araştırılarak ilk 15 ürün ele alınmıştır.

Bu çalışmada literatürde ortaya konan diğer çalışmalardan farklı olarak Filistin – İsrail savaşının son evresi olan Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve yaşanan savaş sürecinde Türkiye'nin İsrail ile olan ihracat ve ithalat verilerinin karşılaştırılması ile güncel bir konunun ele alınması çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmada Kullanılan Yöntem**

Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden ikincil veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS V23 programı ile analiz edilmiştir. Önceki ve sonraki dönem ithalat ve ihracat verilerinin normal dağılıma uygunluğu Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş, elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $P=0,000-0,001$  ve  $P= 0,001-0,005$ ). Bu sebeple hipotezlerin test edilebilmesi için ise eşleştirilmiş iki gruplu normal dağılım göstermeyen (nonparametrik) verilerin analizinde kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

2024 yılı Nisan ayından itibaren İsrail ile dış ticarete kısıtlama getirilmesi nedeniyle en son Mart 2024 verilerine ulaşılmıştır. Dolayısıyla veriler, 2022 ve 2023 yılları kapsamında Ekim, Kasım, Aralık ve 2023, 2024 yıllarına ait Ocak, şubat, Mart ayları ile sınırlı kalmıştır.

### **Oluşturulan Hipotezler**

Ülkelerin birbirlerine olan ekonomik bağımlılıklarına rağmen yaşanan siyasi ve askeri gelişmelerin ekonomi ile yakın etkileşim içerisinde olduğu ve uluslararası krizlerin ülkeler arasındaki ekonomik ilişkileri genellikle olumsuz yönde etkilediği (Aydınbaş, 2018; Özer, 2019) ayrıca Türkiye'nin komşu ülkelerinde yakın geğmişte yaşanan savaşların Türkiye üzerinde de siyasi ve ekonomik etkiler oluşturduğu (Öçal ve Öztürk, 2022; Yaycı, 2019) bilinmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Aksa Tufanı Operasyonunun Türkiye-İsrail ekonomik ilişkilerine ve dış ticaretine etki edeceği düşünölmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

H<sub>1</sub>: Türkiye'nin İsrail ile ithalatı (dolar bazında); Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve sonrasına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>2</sub>: Türkiye'nin İsrail ile ihracatı (dolar bazında); Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve sonrasına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

### **Dış Ticaret Verileri**

Uygulamada öncelikle Türkiye'nin İsrail ile geręekleřtirdięi dış ticaret verilerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda 2022, 2023 yılları Ekim, Kasım, Aralık ve 2023, 2024 yılları Ocak, şubat ve Mart ayları için ISIC "REV4" kategorisinde Türkiye'nin ithalat tutarı ve ihracat tutarı verileri en yüksek değere sahip ilk 15 ürün grubu ele alınarak gösterilmiştir.

Uygulamada kolaylık sağlanması adına; 2022 yılı Ekim, Kasım, Aralık ve 2023 yılı Ocak, şubat, Mart dönemi, 'Önceki Dönem' ve 2023 yılı Ekim, Kasım, Aralık ve 2024 yılı Ocak, şubat, Mart dönemi ise 'Sonraki Dönem' olarak adlandırılmıştır.

Önceki Dönem için en yüksek değere sahip ilk 15 ürün grubunun ithalat verileri dolar bazında Tablo 1'de gösterilmektedir:

**Tablo 1.** Önceki Dönem Türkiye'nin İsrail ile Olan İthalat Verileri

Ürün Grubu	İthalat Tutarı (\$)
1 Rafine Edilmiş Petrol Ürünleri İmalatı	637.545.622
2 Temel Kimyasal Maddelerin İmalatı	102.995.293
3 Materyallerin Geri Kazanımı	100.788.456
4 Birincil Formda Plastik ve Sentetik Kauçuk İmalatı	81.151.623
5 Kimyasal Gübre ve Azotlu Bileşiklerin İmalatı	32.309.486
6 Kağıt Hamuru, Kağıt ve Mukavva İmalatı	28.899.393
7 Genel Amaçlı Diğer Makinelerin İmalatı	19.769.400
8 Başka Yerde Sınıflandırılmamış Diğer Kimyasal Ürünlerin İmalatı	14.266.664
9 Çatal-Bıçak Takımı, El Aletleri ve Genel Hırdavat Malzemeleri İmalatı	13.262.505
10 Plastik Ürünlerin İmalatı	11.348.067
11 Hava ve Uzay Araçları ve İlgili Makinelerin İmalatı	9.005.804
12 Değerli Ana Metaller ve Diğer Demir Dışı Metallerin İmalatı	8.961.339
13 Mücevherat ve İlgili Eşyaların İmalatı	8.081.590
14 Eczacılıkla İlgili Ürünlerin, Tıbbi Kimyasal ve Bitkisel Ürünlerin İmalatı	7.400.813
15 Suni veya Sentetik Elyaf İmalatı	6.782.616

Not. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Nisan 2024 tarihindeki verilerden elde edilerek hazırlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere önceki 6 aylık dönemde Türkiye'nin İsrail ile ticaretinde dolar bazında en yüksek ithalat tutarına sahip olan ürün grupları; rafine edilmiş petrol ürünleri, temel kimyasal maddeler, birincil formda plastik ve sentetik kauçuk, materyallerin geri kazanımı, kağıt hamuru-kağıt ve mukavvadır.

Sonraki Dönem için en yüksek değere sahip ilk 15 ürün grubunun ithalat istatistikleri dolar bazında Tablo 2'de gösterilmektedir:

**Tablo 2.** Sonraki Dönem Türkiye'nin İsrail ile Olan İthalat Verileri

Ürün Grubu	İthalat Tutarı (\$)
1 Rafine Edilmiş Petrol Ürünleri İmalatı	117.093.352
2 Temel Kimyasal Maddelerin İmalatı	92.153.298
3 Birincil Formda Plastik ve Sentetik Kauçuk İmalatı	47.153.200
4 Materyallerin Geri Kazanımı	80.692.909
5 Kağıt Hamuru, Kağıt Ve Mukavva İmalatı	33.889.847
6 Genel Amaçlı Diğer Makinelerin İmalatı	25.597.285
7 Mücevherat ve İlgili Eşyaların İmalatı	16.493.718
8 Başka Yerde Sınıflandırılmamış Diğer Kimyasal Ürünlerin İmalatı	15.160.537
9 Çatal-Bıçak Takımı, El Aletleri ve Genel Hırdavat Malzemeleri İmalatı	14.094.417
10 Değerli Ana Metaller ve Diğer Demir Dışı Metallerin İmalatı	13.694.057
11 Hava ve Uzay Araçları ve İlgili Makinelerin İmalatı	13.308.395
12 Kimyasal Gübre ve Azotlu Bileşiklerin İmalatı	9.875.561
13 Plastik Ürünlerin İmalatı	8.752.560
14 Suni veya Sentetik Elyaf İmalatı	5.492.248
15 Eczacılıkla İlgili Ürünlerin, Tıbbi Kimyasal ve Bitkisel Ürünlerin İmalatı	5.388.618

Not. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Nisan 2024 tarihindeki verilerden elde edilerek hazırlanmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere sonraki 6 aylık dönemde Türkiye'nin İsrail ile ticaretinde dolar bazında en yüksek ithalat tutarına sahip olan ürün grupları; rafine edilmiş petrol ürünleri, temel kimyasal maddeler, birincil formda plastik ve sentetik kauçuk, materyallerin geri kazanımı, kağıt hamuru-kağıt ve mukavvadır. Tablo 1 ve Tablo 2'ye göre önceki ve sonraki dönemde ithalat bazında ilk beş ürünün değişmediği görülmektedir.

Önceki Dönem için en yüksek değere sahip ilk 15 ürün grubunun ihracat istatistikleri dolar bazında Tablo 3'te gösterilmektedir:

**Tablo 3.** Önceki Dönem Türkiye'nin İsrail ile Olan İhracat Verileri

Ürün Grubu	İhracat Tutarı (\$)
1 Ana Demir ve Çelik İmalatı	470.109.806
2 Motorlu Kara Taşıtlarının İmalatı	276.964.482
3 Giyim Eşyası İmalatı (Kürk Hariç)	205.378.505
4 Plastik Ürünlerin İmalatı	179.609.962
5 Mücevherat ve İlgili Eşyaların İmalatı	149.762.694
6 Değerli Ana Metaller ve Diğer Demir Dışı Metallerin İmalatı	106.755.428
7 Çimento, Kireç ve Alçı İmalatı	102.280.758
8 Mobilya İmalatı	90.450.308
9 Diğer Elektronik ve Elektrik Telleri Ve Kablolarının İmalatı	89.506.915
10 Ev Aletleri İmalatı	81.694.868
11 Başka Yerde Sınıflandırılmamış Diğer Fabrikasyon Metal Ürünler	73.223.785
12 Cam ve Cam Ürünleri İmalatı	70.998.279
13 Metal Yapı Malzemeleri İmalatı	59.214.046
14 Kağıt Ve Mukavvadan Diğer Ürünlerin İmalatı	57.444.103
15 Taş ve Mermerin Kesilmesi, Şekil Verilmesi ve Kullanılabilir Hale Getirilmesi	51.528.312

Not. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Nisan 2024 tarihindeki verilerden elde edilerek hazırlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere önceki 6 aylık dönemde Türkiye'nin İsrail ile ticaretinde dolar bazında en yüksek ihracat tutarına sahip olan ürün grupları; ana demir ve çelik, motorlu kara taşıtları, plastik ürünler, giyim eşyası, mücevherat ve ilgili eşyalardır.

Sonraki Dönem için en yüksek değere sahip ilk 15 ürün grubunun ihracat istatistikleri dolar bazında Tablo 4'te gösterilmektedir:

**Tablo 4.** Sonraki Dönem Türkiye'nin İsrail ile Olan İhracat Verileri

Ürün Grubu	İhracat Tutarı (\$)
1 Ana Demir ve Çelik İmalatı	222.146.305
2 Motorlu Kara Taşıtlarının İmalatı	205.885.649
3 Plastik Ürünlerin İmalatı	147.616.026
4 Giyim Eşyası İmalatı (Kürk Hariç)	107.098.534
5 Mücevherat ve İlgili Eşyaların İmalatı	101.257.891
6 Diğer Elektronik ve Elektrik Telleri Ve Kablolarının İmalatı	96.881.001
7 Değerli Ana Metaller ve Diğer Demir Dışı Metallerin İmalatı	78.223.914
8 Cam ve Cam Ürünleri İmalatı	59.022.932
9 Ev Aletleri İmalatı	54.670.990
10 Başka Yerde Sınıflandırılmamış Diğer Fabrikasyon Metal Ürünler	54.371.990
11 Mobilya İmalatı	52.893.934
12 Kağıt Ve Mukavvadan Diğer Ürünlerin İmalatı	51.745.105
13 Çimento, Kireç ve Alçı İmalatı	50.329.623
14 Metal Yapı Malzemeleri İmalatı	38.190.934
15 Taş ve Mermerin Kesilmesi, Şekil Verilmesi ve Kullanılabilir Hale Getirilmesi	33.421.910

Not. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Nisan 2024 tarihindeki verilerden elde edilerek hazırlanmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere sonraki 6 aylık dönemde Türkiye'nin İsrail ile ticaretinde dolar bazında en yüksek ihracat tutarına sahip olan ürün grupları; ana demir ve çelik, motorlu kara taşıtları, plastik ürünler, giyim eşyası, mücevherat ve ilgili eşyalardır. Tablo 3 ve Tablo 4'e göre önceki ve sonraki dönemde ihracat bazında ilk beş ürünün değişmediği görülmektedir.

## Hipotez Testi Sonuçları

Çalışmanın amacına ulaşmaya yönelik oluşturulan hipotezler istatistiksel olarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda aktarılmıştır.

H<sub>1</sub>: Türkiye'nin İsrail ile ithalatı (dolar bazında); Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve sonrasına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>1</sub> hipotezi analiz sonuçlarına göre elde edilen istatistik veriler Tablo 5'te sunulmaktadır:

**Tablo 5.** H<sub>1</sub> Hipotez Testi

	N	P (Sig.)	Karar
Önceki Dönem İthalat (\$)	15	0,334	Ret
Sonraki Dönem İthalat (\$)	15		

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan hipotez testi neticesinde P (Sig.) değeri 0,334 > 0,05 olduğu için H<sub>1</sub> hipotezi reddedilmiştir. Yani Türkiye'nin İsrail ile ithalatı (dolar cinsinden); Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve sonrasına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda operasyon öncesi ve sonrasında ithalatta yüzdelerik değişimin olup olmadığı aşağıdaki tabloda değerlendirilmiştir.

**Tablo 6.** Önceki Dönem ve Sonraki Dönem İthalatı Yüzdelerik Değişimler

Ürün Grubu	Yüzdelerik Değişim
1 Rafine Edilmiş Petrol Ürünleri İmalatı	-444,48%
2 Kimyasal Gübre ve Azotlu Bileşiklerin İmalatı	-227,17%
3 Birincil Formda Plastik ve Sentetik Kauçuk İmalatı	-72,10%
4 Eczacılıkla İlgili Ürünlerin, Tıbbi Kimyasal ve Bitkisel Ürünlerin İmalatı	-37,34%
5 Plastik Ürünlerin İmalatı	-29,65%
6 Mücevherat ve İlgili Eşyaların İmalatı	51,00%
7 Değerli Ana Metaller ve Diğer Demir Dışı Metallerin İmalatı	34,56%
8 Hava ve Uzay Araçları ve İlgili Makinelerin İmalatı	32,33%
9 Genel Amaçlı Diğer Makinelerin İmalatı	22,77%
10 Kağıt Hamuru, Kağıt ve Mukavva İmalatı	14,73%

Not. Tablo yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, negatif yönde en fazla değişim; rafine edilmiş petrol ürünlerinde %444,48 ve kimyasal gübre ve azotlu bileşiklerde %227,17 oranlarında bir azalma ile gerçekleşmiştir. Pozitif yönde ise mücevherat %51,00 ve değerli ana metallerde %34,56 oranlarında bir artış ile değişim gerçekleşmiştir.

H<sub>2</sub>: Türkiye'nin İsrail ile ihracatı (dolar bazında); Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve sonrasına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

H<sub>2</sub> hipotezi analiz sonuçlarına göre elde edilen istatistik veriler Tablo 7'de sunulmaktadır:

**Tablo 7.** H<sub>2</sub> Hipotez Testi

	N	P (Sig.)	Karar
Önceki Dönem İhracat (\$)	15	0,001	Kabul
Sonraki Dönem İhracat (\$)	15		

Tablo 7'de görüldüğü üzere yapılan hipotez testi neticesinde P (Sig.) değeri 0,001 < 0,05 olduğu için H<sub>2</sub> hipotezi kabul edilmiştir. Yani Türkiye'nin İsrail ile ihracatı (dolar cinsinden); Aksa Tufanı Operasyonu öncesi ve sonrasına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir.

Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda operasyon öncesi ve sonrasında ihracatta yüzdelik değişimin olup olmadığı aşağıdaki tabloda değerlendirilmiştir.

**Tablo 8.** Önceki Dönem ve Sonraki Dönem İhracatı Yüzdelik Değişimler

Ürün Grubu	Yüzdelik Değişim
1 Ana Demir ve Çelik İmalatı	-111,62%
2 Çimento, Kireç ve Alçı İmalatı	-103,22%
3 Giyim Eşyası İmalatı (Kürk Hariç)	-91,77%
4 Mobilya İmalatı	-71,00%
5 Mücevherat ve İlgili Eşyaların İmalatı	-47,90%
6 Metal Yapı Malzemeleri İmalatı	-55,05%
7 Taş ve Mermerin Kesilmesi, Şekil Verilmesi ve Kullanılabilir Hale Getirilmesi	-54,18%
8 Ev Aletleri İmalatı	-49,43%
9 Başka Yerde Sınıflandırılmamış Diğer Fabrikasyon Metal Ürünler	-34,67%
10 Diğer Elektronik ve Elektrik Telleri Ve Kablolarının İmalatı	7,61%

Not. Tablo yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 8’de görüldüğü üzere, 9 kalem üründe negatif yönde bir azalma olmuştur. Negatif yönde en fazla değişim; ana demir ve çelik %111,62, çimento, kireç, alçı %103,22, giyim eşyası sanayisinde ise %91,77 oranda bir azalma ile gerçekleşmiştir. Pozitif yönde ise sadece diğer elektronik ve elektrik telleri sanayisinde %7,61’lik oranda bir artış gerçekleşmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Aksa Tufanı Operasyonu ile başlayan dönemin, deniz yolu ticaretini etkilediği bir ortamda, Türkiye-İsrail dış ticaretine olan etkisi araştırılmıştır. 2023 yılı Ekim ayında ortaya çıkan savaş etkilerini 2023 Ekim ayı itibarıyla tüm dünyada göstermeye başlamıştır. Aslında uzun yıllardan beridir devam edegelen bu savaş Aksa Tufanı Operasyonunun başlaması ile zirve noktasına ulaşmış ve tüm ülkelerde büyük yankı bulmuştur. Savaşın ticari olarak en büyük etkisi deniz yolu ticaretinin aksaması ile küresel ticaret üzerinde olmuştur. Bazı grupların Kızıldeniz’de başlattığı eylemler, küresel taşımacılık faaliyetlerinde krizlere yol açmış ve tüm ülkelerin olduğu gibi Türkiye’nin de dış ticaretini önemli ölçüde etkilemiştir.

T.C. Ticaret Bakanlığı da 9 Nisan 2024 tarihinde yürürlüğe giren kararı ile İsrail’in Gazze’de ateşkes ilan edene kadar ve Gazze’ye insani yardımların kesintisiz olarak ulaşmasına izin verinceye kadar Türkiye’den İsrail’e 54 ürün grubunda ihracat kısıtlaması getirmiştir (Ticaret Bakanlığı, 2024).

Tüm gelişmeler sonucu yapılan bu çalışmada, savaşın Türkiye’nin İsrail ile yapılan dış ticaretinin, ithalat ve ihracatına olan etkisi analiz edilmiştir. Meydana gelen etkiyi ölçebilmek için Türkiye’nin dış ticaret verileri 2 başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; dolar bazında Türkiye’nin İsrail ile yapılan ithalat verileri ile dolar bazında Türkiye’nin İsrail ile yapılan ihracat verilerinden oluşmaktadır.

Verilerin elde edilmesi konusunda en son 2024 yılının Mart ayı verilerine ulaşılabildiği ve Ticaret Bakanlığı’nın da Nisan ayı başlarında Türkiye’nin İsrail’e ihracatına kısıtlama getirmesinden dolayı, Mart ayından sonraki veriler analize dâhil edilememiştir. Savaş etkisini 2023 Ekim ayında gösterdiği için ise analize 2023 Ekim ayı ve 2024 Mart ayı arasındaki veriler dâhil edilmiştir. Savaş öncesi ile savaş döneminin kıyaslanabilmesi için 2022 ve 2023 Ekim, Kasım Aralık ayları, 2023 ve 2024 Ocak, Şubat ve Mart dönemleri için aynı aylar ele alınmış ve karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan hipotezlerden birinci hipotez reddedilmiş ve ikinci hipotez ise kabul edilmiştir. Dolayısıyla savaş öncesi ve savaş sürecindeki dönemler arasında dolar bazında ithalat tutarlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, ihracatta ise dolar bazında dış ticaret rakamlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Filistin ile İsrail arasındaki savaşın, Türkiye’nin İsrail ile yaptığı dış ticaretinde negatif etkinin daha fazla olduğu da görülmüştür. Ayrıca bu savaşın, denizyolu taşımacılığında fiyatların artmasına, rota değişikliklerine ve ürün teslim sürelerinin uzamasına sebep olduğu ortaya konmuş ve grafiklerle de desteklenmiştir.

Çalışma bulguları neticesinde görülmüştür ki, savaş etkisini ihracatta en çok demir-çelik ve çimento-kireç ve alçı üzerinde, ithalatta ise en çok rafine edilmiş petrol ürünleri imalatı sanayinde göstermiştir. Sezgin (2022), Ukrayna ile Rusya arasındaki savaşın Türkiye dış ticaretine etkilerini araştırdığı çalışmada, savaştan en çok etkilenen sektörleri tarım, motorlu kara taşıtları, makine üreticileri ve petrol yağları olarak belirlemiştir. Ayrıca savaşın neden olacağı enerji ve gıda fiyatlarındaki artışların Türkiye ekonomisini olumsuz yönde etkileyebileceği öngörüsünde bulunmuştur.

Bölge ülkeleri arasındaki anlaşmazlıklar, çatışmalar, terör olaylarının bölge güvenliğini ve bu doğrultuda ticari ve ekonomik faaliyetleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kemiksiz, 2020). Bu durumu Rusya-Ukrayna arasında yaşanan savaş neticesinde Türkiye dış ticaretinin savaştan etkilendiğini ortaya koyan çalışma da desteklemektedir (Öçal ve Öztürk, 2022). Bu çalışmada da bölgede yaşanan çatışmalardan bahsedilmiş, ticaret gemilerine yapılan saldırılarının uluslararası taşımacılık faaliyetlerini ve dolayısı ile dış ticareti olumsuz yönde etkilediği açıkça belirtilmiştir. Filistin-İsrail arasında yaşanan savaşın olumsuz etkilerinin, Türkiye'nin ithalat ve ihracatına da yansdığı yapılan analizler sonucu ortaya konulmuştur.

Aydınbaş (2018) bağımlılık, siyasi kriz ve ekonomik etki ilişkiseliliği çerçevesinde Türkiye ve Rusya arasındaki uçak krizinin etkilerini incelediği çalışmada siyasetin ekonomi ile ciddi anlamda etkileşim içerisinde olduğu, dolayısıyla da uluslararası siyasi krizlerin devletlerarası ekonomik ilişkileri genellikle olumsuz yönde etkiliyor olduğunu ortaya koymuştur. Gazze'de çoğunluğunu kadın ve çocukların oluşturduğu sivil kayıplarına yol açan gelişmelerin Türkiye kamuoyunda da büyük tepkilere neden olması, Türkiye'nin Gazze direnişinin lehine diplomasi faaliyetlerinde bulunması ve halkın İsrail'e yönelik ortaya koyduğu boykotun genişletilerek resmi olarak dış ticarete de uygulanması talepleri (Mucuk, Özdemir ve Anık, 2023) gibi nedenler neticesinde 9 Nisan 2024 tarihinde alınan karar ile birlikte bu çalışmada dış ticarete ortaya konan anlamlı farklılıklar Aydınbaş (2018)'in çalışmasını desteklemektedir. Özellikle ihracat kısıtlamasından önce Türkiye'nin İsrail'e ihracatında meydana gelen ilk 9 üründeki azalmalar dikkat çekmiştir. Çalışmada ayrıca, ülkeler arasında ortaya çıkan sorunların uluslararası krizlere neden olduğu ve diğer ülkeleri de olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

### Öneriler

Bu çalışma, Aksa Tufanı Operasyonu sonucunda yaşanan olumsuzlukların operasyon önceki ve operasyon sonrası 6 aylık dönemde Türkiye'nin İsrail ile olan ihracat ve ithalatının ne düzeyde değişme uğradığı araştırılmıştır. Süreç içerisinde ihracatta yaşanan kayıpların telafisi kısa dönemde mümkün olmasa da ihracatçı firmaların dış ticaret istihbaratları ile yeni pazarlara yönelmeleri, devletin teşvik edici atımları, yeni ülkelerle imzalanacak serbest ticaret anlaşmaları ile ihracat hacmi artırılarak kayıplar orta ve uzun dönemde telafi edilebilecektir.

Çalışmanın veri seti belirli bir dönem üzerinde sınırlanmış olup daha uzun dönemleri kapsayan zaman serisi analizleri ile çalışmalar yapılarak sonuçların genellenebilirliği artırılabilir. Ayrıca gelecekteki çalışmalarda savaş ve krizlerin makro çerçevede ele alınarak uluslararası ticaret ağları ve tedarik zincirleri üzerindeki etkileri daha kapsamlı bir şekilde incelenebileceği gibi farklı savaş ve kriz dönemleri ele alınarak ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir. Bununla birlikte savaş ve kriz dönemlerinin etkileri belirli sektörler üzerinde derinlemesine incelenerek literatüre katkı sağlanabilir.

### Kaynakça

- Abdulla, K. A. H. (2019). *The Influence of Geography on Yemen's Red Sea Geopolitics and the Houthi Maritime Insurgency*. [Doctoral dissertation, University of Malaya].
- Akdoğan, Y. (2023). İsrail'in Gazze Katliamı: UCM'ye Göre Savaş Suçu mu, Devlet Terörü mü? *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7(2), 102-114.
- Alkanalka, M., Önder, E., & Bolgün, E. (2022). Rusya-Ukrayna savaşı, *Ülke Politikaları Vakafileti*, 2022 Haziran Sayısı, 51-63.
- Anadolu Ajansı, (2023). *Kızıldeniz'deki saldırılar, Avrupa-Asya arasındaki eski ticaret rotasını gündeme getiriyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/kizildenizdeki-saldirilar-avrupa-asya-arasindaki-eski-ticaret-rotasini-gundeme-getiriyor/3089095>. (21.12.2023)

- Aydınbaş, G. (2018). *Uluslararası siyasi krizler ve ekonomik etkileri: Türkiye-Rusya uçak krizi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Baykal, R. (2012). *Karma Taşımacılık Yaklaşımıyla Limanlar ve Terminaller*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Beşer M., Güllü İ. (2023). Türkiye-Ortadoğu İlişkilerinin Türkiye-İsrail Ticari İlişkileri Ekseninde Değerlendirilmesi: İhracat-İthalat Yakınsama Analizi. *Erişim Akademik Dergisi*, 2023, 37(1), 339-352.
- Çakırca, B. (2024). Batı'nın Değer Sorununa Bir Örnek Olarak Gazze. *Ombudsman Akademik, Özel Sayı 2, Gazze*, 511-534.
- Erol, S. (2023). *Denizyolu Taşıma Maliyetlerinin Finansmanında Türev Ürünlerin Kullanımına Yönelik Bir Uygulama*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Erol, S., & Alver, M. (2022). Ukrayna-Rusya savaşının Trabzon Limanı'na etkileri. *Avrasya Dosyası*, 13(1), 29-38.
- Gölcü, A., & Demirata, B. K. (2024). İsrail'in Dezenformasyon Stratejisini Çözümlemek: Gazze Saldırıları Örneği. *Ombudsman Akademik, Özel Sayı 2, Gazze*, 195-226.
- IMF Port Watch, (2024). *Cape of Good Hope*. <https://portwatch.imf.org/pages/edf18f455a2b4637a3632b6af201abe9>.
- IFW KIEL, (2024). *Daily number of container ships in the red sea*. <https://www.ifw-kiel.de/topics/international-trade/kiel-trade-indicator>.
- İstanbul Ticaret Gazetesi, (2024). *Kızıldeniz'deki güvenlik krizi, deniz ulaşımını alternatif yollara kaydırıldı*. <https://istanbulticaretgazetesi.com/tr/kizildenizdeki-guvenlik-krizi-deniz-ulasimini-alternatif-yollara-kaydirdi>. (07.02.2024)
- Kalaycı C. (2017). Serbest Ticaret Anlaşmalarının Türkiye'nin Dış Ticaretine Etkileri: Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi Uygulaması. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 3 (2) 2017.
- Kemiksiz N.N. (2020). Kızıldeniz'de Güvenlik: Bölgesel Sorunlar, Güç Mücadelesi ve Terörizm. *Gazze Akademik Bakış Dergisi*, 355 Cilt 14 Sayı 27.
- Kol, B. (2010). *Türkiye'nin Dış Ticaretinde Deniz Taşımacılığın Önemi ve Sorunları* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Konbul Ç., Turğut M. (2012). Süveyş ve Panama Kanalı Çerçevesinde Kanal İstanbul'un Lojistik Potansiyelinin SWOT analizi ile değerlendirilmesi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 586-604.
- Mucuk, H., Özdemir, H. ve Anık, M. A. (2023). El-Aksa Tufanı operasyonu ve Türkiye'de kamuoyunun Filistin algısı. *Fikiryat Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 101.
- Öçal, B., & Öztürk, M. S. (2022). Rusya-Ukrayna savaşının Türkiye ile Ukrayna arasındaki dış ticarete etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (27), 577-596.
- Özer, A. C. (2019). Türkiye'nin komşu ülkelerle ticareti üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 292-313.
- Saban, M. ve Güğercin, G. (2009). Eylül Üniversitesi, Deniz Taşımacılığı İşletmelerinde Maliyetleri Etkileyen Faktörler ve Sefer Maliyetleri, *Denizcilik Dergisi*, 1 (1).
- Seçkin, Ümit. (2014). *Liner Taşımacılığında Dış Ticaret Operasyon İşlemlerinin Lojistik Süreçlerinin İncelenmesi Ve Ambarlı Limanı Örneği*. [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, I. F. (2022). Türkiye'nin 1980-2021 Dönemi Dış Ticaret Gelişiminin İrdelenmesi. *Gümrük Ticaret Dergisi*, 9 (27).
- Şerefli, M. (2016). Dış ticaretin ekonomik büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (3).
- Ticaret Bakanlığı (2024). *İsrail'e ihracat kısıtlaması*. <https://ticaret.gov.tr/haberler/israile-ihracat-kisitlamasi>. (09.04.2024)
- Ticaret Bakanlığı (2023). *Dış Ticaret Lojistiği Raporu*. Uluslararası Hizmet Ticareti Genel Müdürlüğü.
- TRT Haber, (2023). *Kızıldeniz'de neler oluyor?* <https://www.trthaber.com/haber/dunya/kizildenizde-neler-oluyor-821685.html>. (19.12.2023)



- TUSMOD, (2024). *Rota Bazlı Navlun Endeksi*. <https://tusmod.org/navlun-endeks>
- TÜİK, (2024). *Dış Ticaret İstatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Dis-Ticaret-104>
- UTİKAD (2022). *Lojistik Sektörü Raporu*. <https://www.utikad.org.tr/UTIKAD-Raporlari>
- Yaycı, C. (2019). Irak'ta yaşanan savaşlar ve Türkiye'ye etkileri. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 15 (30), 331-352.
- Yazıcı, M. (2016). *1995-2014 Döneminde Türkiye- İsrail Dış Ticareti* [Sözlü Sunum]. 2nd International Middle East Symposium: State, Non-State Actors and Democracy in The Middle East, Kırıkkale.

## EXTENDED SUMMARY

In response to Israel's expansionist policies in the Palestinian territories, Hamas launched an operation against Israel on 7 October 2023, called the Aqsa Flood, which had a wide repercussion all over the world. As a result of Israel's air and ground attacks, tens of thousands of people lost their lives in Gaza, Palestine. Civilians who managed to survive started to migrate to safer areas but safe areas were also bombed by Israel. In response, some groups declared war against Israel. Accordingly, attacks against Israeli-flagged ships in the Red Sea began to be organised, and many attacks occurred, disrupting trade in the region in particular and world trade in general. In order for international trade to continue, companies used the Cape of Good Hope route as an alternative. This means higher freight charges, longer travelling distances, extra fuel costs, and longer transit times. In this process, food products faced the danger of spoilage, there were disruptions in the raw material supply process, importing companies could not receive their goods on time and disruptions occurred in the supply chain.

The increase in exports through the production of value-added products is very important in terms of closing the current account deficit. Since Turkey is a natural bridge between the Middle East, Central Asia and Europe in terms of maritime transport, it has a great potential especially in terms of transit transport activities. This situation reveals the importance of Turkey in terms of international and transit transport.

In direct proportion to the importance of maritime transport in terms of international trade and the intensity of its use, political problems, crises and wars on both global and regional scale have an impact on maritime transport in the first place. A significant portion of the world maritime trade is carried out through the Red Sea. However, after the events of 7 October, ship passage through the Red Sea has decreased to a great extent, especially as a result of the attacks of the Houthis in Yemen on the merchant ships passing through the Babul Mendep Strait.

In this study, the extent to which Turkey's foreign trade with Israel was also affected in an environment where global maritime trade was affected as a result of the attacks on merchant ships in the Red Sea with Operation Al-Aqsa Flood was analysed by considering the change in foreign trade figures according to the time periods before and after the operation. In the context of foreign trade, import and export statistics in dollar terms are discussed. Since the last data of March 2024 was available, the difference between the data of October, November, December 2022 and January, February, March 2023, October, November, December 2023 and January, February, March 2024 was investigated on the basis of 6-month periods. Products were analysed on the basis of ISIC REV4 and the first 15 products were considered. Two separate hypotheses were formed about whether there is a difference or not, and the aim of the study was tried to be achieved with the help of hypothesis tests. The comparison of Turkey's foreign trade data with Israel before and during the Aqsa Flood Operation, the last phase of the Palestine-Israel war, makes this study unique in that it deals with a current issue.

Within the scope of the research, secondary data analysis method, one of the quantitative research methods, was used. It was determined that the data obtained did not show normal distribution. For this reason, in order to test the hypotheses, the Wilcoxon Signed-Rank test was used.

According to the hypothesis test results, the first hypothesis is rejected and the second hypothesis is accepted. Therefore, it has been determined that there is no statistically significant difference in import amounts in dollar terms between the pre-war and war period, while foreign trade figures in dollar terms in exports show a statistically significant difference. It was also observed that the war between Palestine and Israel had a negative impact on Turkey's foreign trade with Israel. In addition, it has been revealed and supported with graphs that this war has caused an increase in prices, route changes and prolonged product delivery times in maritime transport.

As a result of the findings of the study, it has been seen that the war has shown its effect mostly on ironsteel and cement-lime and gypsum in exports and mostly on refined petroleum products manufacturing industry in imports. Disputes, conflicts and terrorist incidents between the countries in the region can negatively affect regional security and accordingly commercial and economic activities.

In addition, the Republic of Türkiye Ministry of Trade imposed export restrictions on 54 product groups from Turkey to Israel until Israel declares a ceasefire in Gaza and allows uninterrupted humanitarian aid to reach Gaza with its decision that entered into force on 9 April 2024. However, this study reveals that Turkey's exports

to Israel decreased in the first 9 products before the export restriction. The study also shows that the problems that arise between countries cause international crises and affect other countries negatively.

In future studies, the effects of wars and crises on international trade networks and supply chains can be examined more comprehensively by addressing them in a macro framework, as well as the economic, social and cultural effects of different war and crisis periods can be investigated comparatively. In addition, the effects of war and crisis periods can be analysed in depth on specific sectors to contribute to the literature.

## THE INTERNATIONAL REMITTANCES AND FINANCIAL DEVELOPMENT NEXUS IN CIVETS COUNTRIES: EVIDENCE FROM A PANEL QUANTILE REGRESSION APPROACH<sup>1</sup>

### CIVETS ÜLKELERİNDE ULUSLARARASI İŞÇİ DÖVİZ GELİRLERİ VE FİNANSAL GELİŞME İLİŞKİSİ: PANEL KANTİL REGRESYON YAKLAŞIMINDAN KANITLAR

**Orhan CENGİZ**  
Çukurova Üniversitesi  
Pozantı MYO  
Muhasabe ve Vergi Bölümü  
[ocengiz@cu.edu.tr](mailto:ocengiz@cu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-1883-4754

**Ömer DEMİR**  
Şırnak Üniversitesi  
Silopi MYO  
Yönetim ve Organizasyon Bölümü  
[omerdemir@sirnak.edu.tr](mailto:omerdemir@sirnak.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-8421-0619

**Şahin NAS**  
Şırnak Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü  
[snas@sirnak.edu.tr](mailto:snas@sirnak.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-3267-4432

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

04.04.2024

**Kabul Tarihi:**

25.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Uluslararası İşçi  
Dövizleri  
Finansal Gelişme  
Panel Kantil  
CIVETS Ülkeleri

**Keywords**

International  
Remittances  
Financial  
Development  
Panel Quantile  
CIVETS Countries

Uluslararası işçi dövizleri, gelişmekte olan ülkeler için çok önemli finansal kaynaklardır. Küreselleşme sayesinde uluslararası işçi dövizleri dünya çapında artmış ve finansal gelişmenin itici gücü haline gelmiştir. Bu çalışma, 2000-2022 döneminde Kolombiya, Endonezya, Vietnam, Mısır, Türkiye ve Güney Afrika'yı içeren CIVETS ülkeleri için uluslararası işçi dövizlerinin finansal gelişme üzerindeki rolünü incelemektedir. İlgili literatürden hareketle finansal gelişme göstergesi olarak geniş para arzı ve özel sektöre sağlanan yurtiçi krediler kullanılarak iki farklı model tahmin edilmiştir. Genelleştirilmiş panel kantil regresyon sonuçları, işçi dövizlerinin Q06 kantili hariç tüm kantillerde geniş para arzını pozitif; Q01-Q04 kantillerinde özel sektöre sağlanan yurtiçi kredileri pozitif ve Q07-Q08 kantillerinde ise özel sektöre sağlanan yurtiçi kredileri negatif etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, CIVETS ülkelerinde işçi dövizlerinin finansal gelişme üzerinde etkili olduğunu, özellikle para politikası üzerinde daha fazla pozitif etki yarattığını ve özel sektöre sağlanan yurtiçi kredilerine etkisinin değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

#### ABSTRACT

International remittances are crucial financial sources for developing countries. Thanks to globalization, international remittances flows have increased worldwide and become the driving force of financial development. This paper investigates the role of international remittances on financial development for CIVETS countries, including Colombia, Indonesia, Vietnam, Egypt, Türkiye, and South Africa, over the period 2000-2022.

Based on the relevant literature, two different models were estimated using broad money supply and domestic credit to the private sector as financial development indicators. The generalized panel quantile regression results show that remittances positively affect broad money supply in all quantiles except Q06, have a positive effect on domestic credit to the private sector in quantiles Q01-Q04, and have a negative effect on Q07-Q08. In this context, the findings reveal that remittances are effective for financial development in CIVETS countries. They especially have a more positive effect on monetary policy, and their effect on domestic credit to the private sector is changeable.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1465388>

**Atıf/Cite as:** Cengiz, O., Demir, Ö., & Nas, Ş. (2024). The international remittances and financial development nexus in civets countries: Evidence from a panel quantile regression approach. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1843-1858.

<sup>1</sup> This paper is an extended version of the abstract titled “The Impact of International Remittances on Financial Development for CIVETS Countries: Role of Trade Openness and Foreign Direct Investment” presented at the XV International Forum of Finance and Banking held in Warsaw, Poland on 16-17 November 2023.

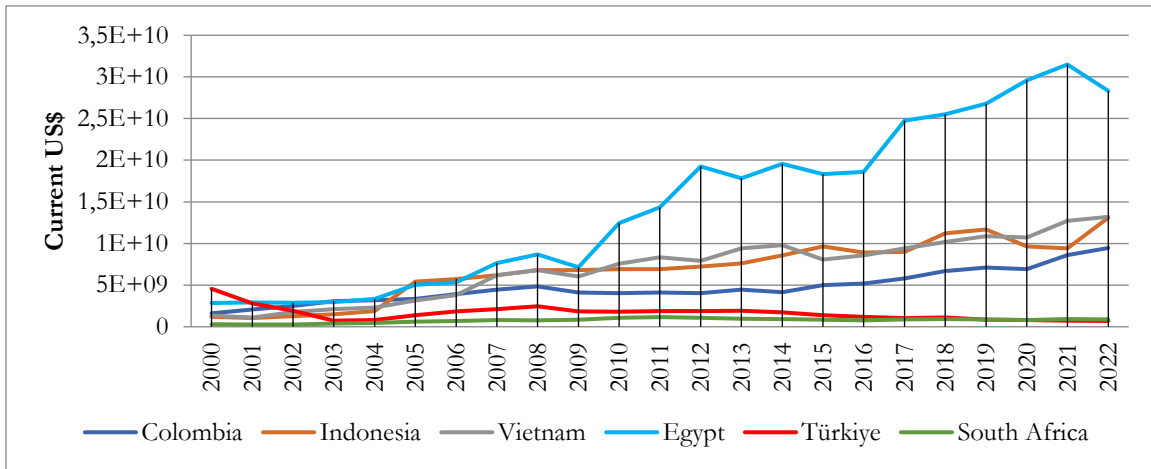
## Introduction

The significant growth in remittances to developing countries has attracted the attention of researchers (Kakhkharov, 2018). International remittances are an essential source for developing countries. There has been a dramatic increase in international remittance flows to developing countries in recent years. Ratha et al. (2023) reported that the global international remittances flows are estimated at around \$860 billion as of 2023. Most global remittances go to low- and middle-income countries (LMICs). According to the latest data, remittance flows to the LMICs have reached approximately \$669 billion in 2023 (Ratha et al., 2023). In the current literature, it is indicated that remittances are second largest external fund for developing countries following foreign direct investment (FDI) (Karikari et al., 2016). The far-reaching effects of remittances are important considerations that extend beyond the immediate focus of remittances themselves. From a macroeconomic perspective, remittances can promote savings, investment, economic growth, and the financing of trade deficits and debts.

The influence of remittances on financial development (FD) is unclear, and various theoretical explanations exist in this regard. Along with globalization, it becomes easy for workers to send remittances to their own countries. However, it is sometimes recognized that remittances cause a waste of resources and negatively affect economic growth by discouraging working and inflating speculative expenditure (Brown et al., 2013). However, scholars have recently attempted to investigate whether remittances foster FD in developing countries. Theoretically, there are opposite views on the effects of remittances on FD. On the one side, called the complementarity hypothesis, it is assessed that remittances flow through formal ways that banks in the economy can obtain to extend financial instruments and opportunities for recipients. Hence, the inflow of remittances encourages FD (Aggarwal et al., 2011; Karikari et al., 2016; Akçay, 2020). An increase in remittances can lead to banks offering additional funds, resulting in a credit increase. As a result, individuals' demand for bank credit also increases, spurring the financial sector (Kakhkharov & Rohde, 2020). Therefore, remittances are expected to positively affect the depth and widening of the financial sector by incentivizing external funds for banks to provide credit for households (Sharma, 2016). The contributing effects of remittances on FD are mainly investigated in the banking sector and credit channel. However, as an important indicator of FD, broad money has a crucial role in developing countries. The broad money measures the depth of the financial sector and the size of the economy. A country with a high level of broad money means having a deeper financial sector and a liberalized financial sector, which attracts high capital inflows (Rehman & Hysa, 2021). In this context, remittances are an important channel that affects monetary policy. In a fixed-exchange regime, the inflow of remittances causes the exchange rate to be appreciate, and to keep the exchange rate at the targeted level, the monetary authorities expand the money supply (Kim, 2019).

In contrast, the substitutability hypothesis or dampening effect indicates that the inflow of remittances causes a reduction of individuals' credit demand from banking or other financial institutions. Remittances undertake the role of banking credits or become a substitution for credit, resulting in constant FD (Azizi, 2020; Akçay, 2020). However, remittances can flow through informal channels instead of formal transfer ways. When flowing by informal channels, the remittances constrain FD in receiving countries (Brown et al., 2013). Hence, more empirical findings on the relationship between remittances and FD for developing countries are required. The current study concentrates on the impact of remittances on FD for a panel sample of CIVETS (Colombia, Indonesia, Vietnam, Egypt, Türkiye, and South Africa) using annual data covering 2000-2022.

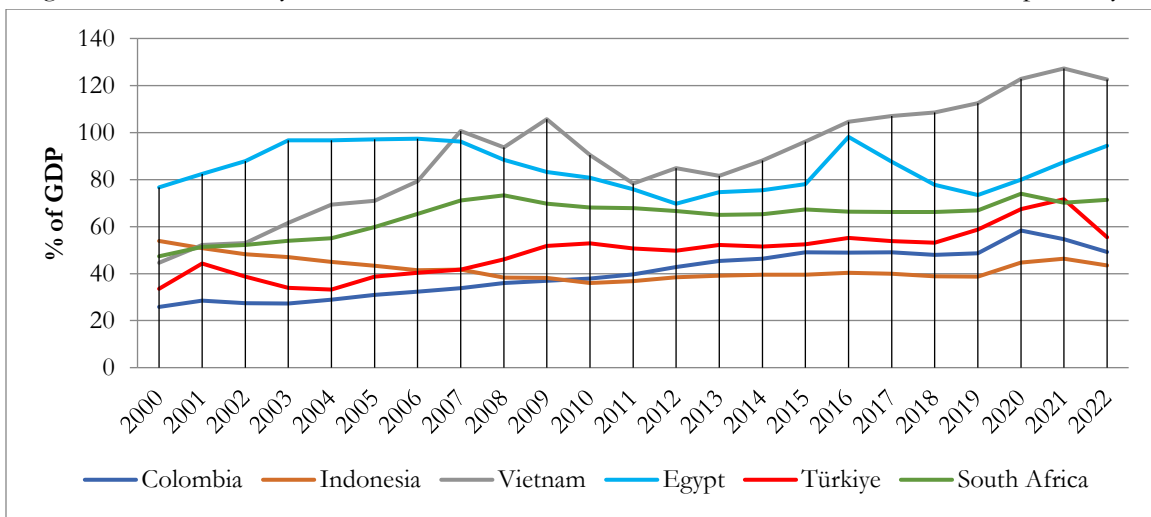
The acronym of CIVETS was launched by Robert Ward from the Economic Intelligence Unit. The main characteristics of CIVETS are that they have similar economic aspects (Saleem et al., 2016) and they have sophisticated financial systems and a young population (Allen, 2011). In addition, CIVETS countries receive a dramatic level of remittances.



**Graph 1.** Received remittances in CIVETS countries

Source: World Bank (2024)

As highlighted in Graph 1, international remittances inflow to CIVETS countries has increased from 2000 to 2022. CIVETS countries received more than \$11 billion in international remittances in 2000, reaching \$66 billion in 2022, an increase of more than 5.5 times. Egypt is the highest receiving country among CIVETS, with more than \$28 billion in 2022, followed by Vietnam with \$13.2 billion and Indonesia with \$13 billion. The lowest receiving countries are Türkiye and South Africa, which have \$6.9 billion and \$8.72 billion, respectively.



**Graph 2.** Broad Money (% of GDP) in CIVETS countries

Source: World Bank (2024)

Another feature of the CIVETS countries is that they experienced an important transformation in the financial sector. Most CIVETS countries have liberalized their financial sector to integrate with the world financial system. To evaluate the financial degree in CIVETS countries, it is possible to investigate Graph 2. As shown in that graph, overall, the share of broad money over GDP has risen in all CIVETS countries during 2000-2022. Vietnam and Egypt have the highest broad money share among CIVETS countries, followed by South Africa, Türkiye, Colombia, and Indonesia. It should be noted that however broad money has risen in CIVETS countries, it has fluctuated trend, indicating that it can be affected by macroeconomic and international economic conditions.

The arguments presented above lead to the following question: Is there a relationship between personal remittances and FD in CIVETS countries? The main contribution of the current paper is twofold. First, to the best of our knowledge, this is the first study to analyze the relationship between remittances and FD in CIVETS

countries. Second, methodologically, we employ the panel quantile regression technique, which allows controlling for unobserved country heterogeneity and providing empirical results between the dependent variable and regressors by quantiles.

The rest of the paper is structured as follows: Section 2 briefly summarizes the empirical studies. Section 3 introduces the data, model, and the methodology. Section 4 draws conclusions and policy recommendations based on the empirical findings.

### Literature Review

Financial globalization is an essential component of globalization. Financial globalization improves the functioning of the financial system by increasing access to funds and enhancing financial infrastructure. In particular, developing countries are increasingly integrating with the global financial system to close their capital shortfall. With financial development (FD), international remittances have become more widespread across countries and crucial for economic growth (Bhattacharya et al., 2018; Dam et al., 2022). International remittances can remarkably promote household savings and can be channeled by financial institutions to finance domestic investment projects. Therefore, the financial system promotes economic growth by ensuring the efficient allocation of capital, which enhances economic productivity (Donou-Adonsou et al., 2020; Pal, 2023; Pal & Mahalik, 2024). Therefore, there is extensive literature analyzing the impact of remittances on FD. For instance, Mushi (2024) employed Fully Modified Ordinary Least Square (FMOLS) and Dynamic Ordinary Least Square (DOLS) methods to investigate the impact of international remittances and FD on economic growth in Tanzania. The results of the study indicate that international remittances have a positive effect on economic growth and social development. Keho (2024) scrutinized the relationship between international remittances, FD, and domestic investment. The Pooled Mean Group (PMG) estimator's results prove that remittances and FD positively affect domestic investment over the period 1975-2019. Pal & Mahalik (2024) utilized the PMG estimator to analyze the impact of foreign direct investment (FDI), institutional quality, and remittances on the FD for 29 Sub-Saharan African (SSA) countries for the 1984-2019 period. The findings of the study prove that remittances, FDI, and institutional quality decrease FD. Biyase & Naidoo (2023) applied Autoregressive Distributed Lag (ARDL) and Non-Linear Autoregressive Distributed Lag (NARDL) methods to analyze the symmetric and asymmetric effect of remittances on FD in South Africa for the 1980-2017 period. The findings of ARDL show that remittances have a positive impact on the FD. NARDL results show that remittances have positive and negative shocks on FD. Accordingly, an increase in remittances promotes FD while a decrease in remittances reduces it. Similarly, Özyakışır et al. (2023) used the NARDL method to investigate the nexus between remittances, economic growth, and FD in Türkiye over the 1974-2019 period. They stated that there is an asymmetric relationship between variables. Their findings proved that remittances and economic growth support FD in Türkiye. Prempeh et al. (2023) investigated the relationship between remittances and FD in Ghana for the 1980-2019. They found that remittances positively affect FD both in the long-run and short-run. Another analysis for Ghana is studied by Abdulai (2023). The author used the ARDL approach and stated that FDI and remittances increase economic growth in Ghana. In the ARDL analysis employed by Alshubiri & Jamil (2023) suggested that, in the short-run, the outflow of remittances stimulates FD in the Gulf Cooperation Council (Bahrain, Oman, and Saudi Arabia) over the period of 1985-2020. But in the long-run outflow of remittances adversely affects FD in Saudi Arabia and Oman. Pal (2023) used ARDL model to examine the relationship between remittances and FD in China and India over the period 1984-2018. The author suggested that there is a co-integration relationship between variables in the long-run and that remittances positively affect FD. Furthermore, Ikpesu (2023), used the PMG and Mean Group (MG) estimators to examine how FD influences remittances in 27 SSA counties for the 2000-2020 period. The results of their analyses show that FD is the main driver of the inflow of remittances.

Das & McFarlane (2022) empirically studied the impact of remittance inflow on FD in Jamaica for 1980- 2017. They asserted that there is a U-shaped relationship between remittances and FD. In this context, the ARDL results applied by the authors showed that when remittances increase negatively affects FD, but after reaching a certain threshold point it positively affects FD. Akçay (2020) affirmed that a similar situation (U-shaped) is valid in Bangladesh over the period 1980-2015. Bindu et al. (2022) investigated the impact of remittances on FD, covering the period of 1990-2019. The empirical results proved that remittances have a positive influence

on FD in BRICS. Also, they stated that economic growth and trade openness (TO) promote FD. Adekunle et al. (2022) researched the nexus between remittances and FD in 53 African countries for the 1986-2017 period by employing PMG and MG methods. They suggested that remittances positively affected FD. But Kacou et al. (2022)'s study revealed that remittances negatively affected FD in 22 SSA countries in the 2004-2017 period. Haouas et al. (2022) investigated the causality relationship between remittances and FD in MENA countries over the period of 1980-2015. The authors assessed a one-way relationship running from remittances to FD.

Hussaini et al. (2021) inquired into the impact of remittances on financial sector development in Nigeria for the 1986-2019 period. The results of the ARDL model showed that remittances positively impact domestic credit to the private sector. Basnet et al. (2021) applied the PMG/ARDL method to investigate the relationship between remittance and FD in South Asia countries. The study's findings indicate that remittance promotes the domestic credit to private sector in the 1980-2027 period. Akçay & Karabulutoglu (2021) utilized the PMG/ARDL method to reveal the effects of remittances on FD in North African countries spanning the period 1980-2015. They concluded that remittances have a positive impact on FD. Likewise, Özyılmaz et al. (2021) applied the ARDL approach for Türkiye. The study's results showed that remittances positively affect FD. However, it's effect on FD is low. Kim (2021) inquired into the influence of remittances and institutional quality on FD in 46 developing countries. The findings of study clarified that remittances and institutional quality encouraged FD in the 1996-2016 period. Donou-Adonsou et al. (2020), in their empirical analysis of 10 SSA countries from 1980 to 2026, stated that remittances increase FD in the long run. Concurrently, their findings showed a bidirectional causality relationship between remittances and FD. Pandikasala et al. (2020) studied determinants of remittances in India, covering the period 19992Q1-2016Q4. The results of ARDL demonstrated that, both in the long-run and short-run, FD positively affects remittances. According to Alawneh (2020), the results of the vector autoregression model indicate that remittances have a positive effect on the money supply in Jordan from 2000 to 2018. Kakhkharov & Rohde (2020) empirically analyzed the impact of remittances on FD in transition economies for the 1996-2013 period, and the results of the Generalized Method of Moment (GMM) prove that remittances have a positive and significant effect on FD. Azizi (2020) employs fixed effects estimators to explore the relationship between remittances and FD in 124 developing countries. The findings of the study verified that remittances increase bank deposits, domestic credit to the private sector, and liquid liabilities. Therefore, the author claimed that remittances promote FD and reduce poverty. Fromentin (2018) used Granger causality and GMM methods to analyze the effects of remittances on FD. The paper's results indicated a bidirectional causality relationship between remittances and financial sector development (Bank/GDP, M2/GDP). In addition to this, the results of GMM proved that remittances develop financial sector development. Bhattacharya et al. (2018) applied the GMM method for 57 high remittances recipient economies over the period 1992-2012. According to the results, remittances positively affect FD. Fromentin (2017) winnowed the relationship between remittances and FD in 102 countries, covering the period of 1974-2014. The findings of PMG registered that remittances and economic growth encourage money supply and credit. Also, author stated that the effects of remittances on FD are higher in low-income economies. Williams (2016) evaluated the impact of remittance on FD in SSA countries for 1970 and 2013. According to system GMM results, remittances have a positive effect on FD. The author also suggested that democratic institutions do not statistically mediate the impact of remittances on FD. The findings of the paper conducted by Karikari et al. (2016) showed that remittances positively affect FD to a certain point and that better financial systems stimulate remittances in 50 African countries over the 1990-2011 period. Khodeir (2015) applied vector error correction (VECM) model to explore the relationship between remittances, real per capita income, money supply and oil price in Egypt for the 1980-2012 period. According to the study's findings, remittances significantly associated with money supply in the long-run and short-run. Bettin & Zazzaro (2012) argued that the effect of remittances has an uncertain impact on economic growth in 66 developing countries for 1991-2005 period. However, the authors emphasize that, only in countries with an efficient banking sector, remittances have a positive impact on economic growth. Finally, Aggarwal et al. (2011) used the GMM model to investigate the effect of remittances in 109 developing countries over the period of 1975-2007. They claimed that remittances have a positive impact on FD, economic growth, and reduce poverty. Upon reviewing the literature, it appears that extensive work analyzes the nexus between remittances and FD. However, studies for CIVETS (Colombia, Indonesia, Vietnam, Egypt, Türkiye, and South Africa) countries are limited. For this reason, this paper is thought to contribute to the existing literature.



## Methodological Framework

### Data Description and Model Specification

This study examines the impact of international remittances on FD of CIVETS countries-Colombia, Indonesia, Vietnam, Egypt, Türkiye, and South Africa-for the period 2000-2022. For this purpose, the relationship between international remittances, trade openness, economic growth, foreign direct investment, and financial development (as broad money, % of GDP, and domestic credit to private sector by banks, % of GDP) is modeled. Following the relevant literature, we performed the broad money and domestic credit to private sector as a proxy for FD. Thus, the theoretical models are as follows:

#### Model I:

$$\text{MON}_{it} = f(\text{RMT}_{it}, \text{TO}_{it}, \text{GDP}_{it}, \text{FDI}_{it}) \quad [1]$$

#### Model II:

$$\text{CRD}_{it} = f(\text{RMT}_{it}, \text{TO}_{it}, \text{GDP}_{it}, \text{FDI}_{it}) \quad [2]$$

In Eq. [1] and Eq. [2], MON is broad money, CRD is domestic credit to the private sector by banks, RMT is international remittances, TO is trade openness, GDP is gross domestic product per capita, and FDI is foreign direct investment net inflows. Table 1 compiles the study's variables, together with their brief definitions, units, and data sources.

Table 1. Data Description

Variable	Definition	Measurement	Source
MON	Financial development	Broad money, % of GDP	WB-WDI
CRD	Financial development	Domestic credit to private sector by banks, % of GDP	WB-WDI
RMT	International remittances	Personal remittances, received, current US Dollar	WB-WDI
TO	Trade openness	Share of exports plus imports, % of GDP	WB-WDI
GDP	Economic growth	Real gross domestic product per capita, 2015 constant US Dollar	WB-WDI
FDI	Foreign direct investment	Share of foreign direct investment net inflow % GDP in a given year	WB-WDI

Source: Authors' compilation.

Due to the negative values for the FDI variable, we constructed semi-logarithmic empirical forms for Model I and Model II that are shown as follows:

#### Model I:

$$\ln \text{MON}_{it} = \beta_0 + \beta_1 \ln \text{RMT}_{it} + \beta_2 \ln \text{TO}_{it} + \beta_3 \ln \text{GDP}_{it} + \beta_4 \text{FDI}_{it} + \mu_{it} \quad [3]$$

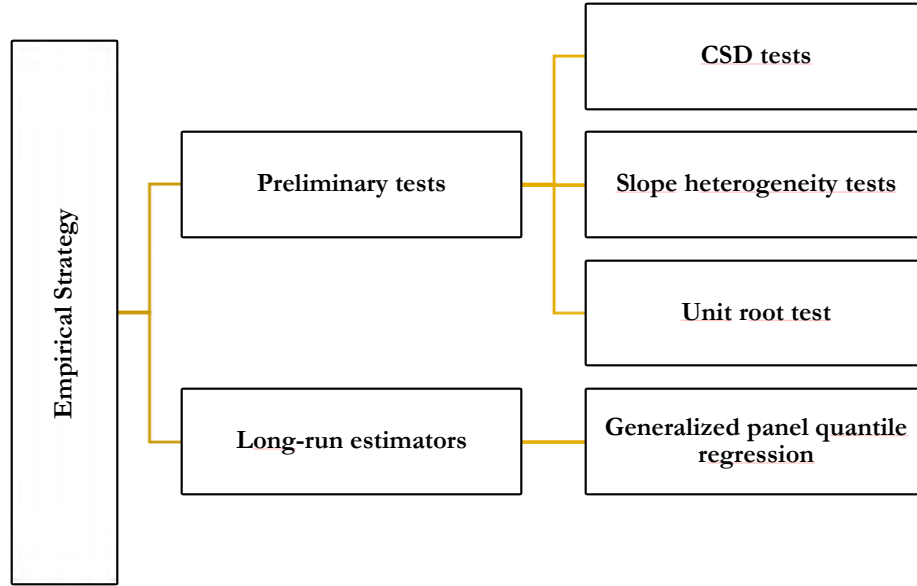
#### Model II:

$$\ln \text{CRD}_{it} = \beta_0 + \beta_1 \ln \text{RMT}_{it} + \beta_2 \ln \text{TO}_{it} + \beta_3 \ln \text{GDP}_{it} + \beta_4 \text{FDI}_{it} + \mu_{it} \quad [4]$$

In Eq. [3] and Eq. [4],  $i$  and  $t$  stand for country and years, respectively,  $\beta$  is the coefficient of the parameters, and  $\mu_{it}$  is the error term.

### Empirical Strategy

The empirical strategy of this study is threefold. In the first stage, we look at the descriptive statistics, which provide a summary of the panel data. In the second stage, the preliminary tests are applied to the panel data. In this step, cross-sectional dependence (CSD), slope heterogeneity, and unit root tests are applied respectively. In the third stage, long-run coefficients are estimated through the panel quantile regression estimation technique. Figure 1 illustrates the empirical strategy of our study.



**Figure 1.** The empirical strategy of the study

**Source:** Authors' compilation.

As a preliminary analyses, firstly for examining the CSD among the series, we perform Breusch & Pagan's (1980) LM test, Pesaran's (2004) scaled LM and CD tests, and Baltagi et al. (2012) bias-corrected scaled LM to check the presence of the CSD. Secondly, for testing slope homogeneity we use Pesaran & Yamagata's (2008) modified delta tilde test. Thirdly, for finding the variables' integration levels we use Pesaran's (2007) CIPS unit roots, which consider cross-sectional dependence.

Researchers dealing with complex datasets often find the generalized panel quantile regression approach to be a valuable tool due to its numerous advantages. Panel quantile regression offers researchers the freedom to model interactions between variables across a range of quantiles, which is one of its key advantages. When there is variation in the relationship between variables throughout the distribution, this can be especially helpful (Ashraf et al., 2023).

Quantile regression, developed by Koenker & Bassett (1978), is a robust technique when the error term is not normally distributed and provides more efficient results compared to traditional linear regression techniques. In traditional linear regression estimators, the error term is assumed to be normally distributed, and variances are homogeneous. However, quantile regression does not require error terms to be normally distributed, and there is no assumption of variance structure (Nzama et al., 2023). Moreover, this technique is useful for providing different coefficients rather than a single coefficient in the model. This enables the estimation of coefficients at various quantiles, including low, medium, and high (Elmonshid et al., 2024).

Based on Eq. [3] and Eq. [4], we can develop a generalized panel quantile regression model as follows:

**Model I:**

$$MON_{it} = \hat{D}_{it}\beta(\hat{U}_{it}) \text{ with } \hat{U}_{it} \sim (0,1) \tag{5}$$

**Model II:**

$$CRD_{it} = \hat{D}_{it}\beta(\hat{U}_{it}) \text{ with } \hat{U}_{it} \sim (0,1) \tag{6}$$

In Eq. [5] and Eq. [6],  $\beta$  indicates the estimate of the coefficients,  $\hat{U}$  is the random error term, MON and CRD represent the FD measures of country  $i$  in year  $t$ .  $\hat{D}$  is the collection of independent variables in Eq. [2] and Eq. [3], respectively. The panel quantile regression models for nation  $i$  in period  $t$  in the  $\tau$  quantile are dependent upon the following expression:

$$P(MON_{it} \leq \hat{D}_{it}\beta(\tau)|\hat{D}_{it}) = \tau \tag{7}$$

$$P(\text{CRD}_{it} \leq \hat{D}_{it}\beta(\tau) | \hat{D}_{it}) = \tau \quad [8]$$

Equation [7] and [8] indicate that for every collection of independent variables, the likelihood of FD being less than the quantile function is comparable and comparable to  $\tau$  (Payne et al., 2023).

## Empirical Results

### Descriptive Statistics

Before analyzing the relationship between the variables, looking at descriptive statistics is crucial. Table 2 displays the explanatory and dependent variables' descriptive statistics for the panel sample of CIVETS countries.

**Table 2.** Descriptive Statistics

Variable	Obs.	Mean	Std. Dev.	Maximum	Minimum	Skewness	Kurtosis
lnMON	138	4.064	0.389	4.986	3.251	0.211	2.401
lnCRD	138	3.746	0.501	4.835	2.639	-0.039	2.284
lnRMT	138	21.939	1.121	24.173	19.407	-0.109	2.142
lnTO	138	4.029	0.453	5.228	3.396	1.143	3.313
lnGDP	138	8.336	0.547	9.546	7.077	-0.030	2.501
FDI	138	2.674	2.095	9.703	-2.757	1.041	4.951

**Source:** Authors' compilation.

As seen in Table 2, lnRMT has the highest mean, followed by lnGDP, lnMON, lnTO, lnCRD, and FDI. FDI has the highest standard deviation, followed by lnRMT, lnGDP, and lnCRD. It is observed all variables are positively kurtosis but lnRMT, lnGDP, and lnCRD are negatively skewed.

### Results of Preliminary Tests

Preliminary tests are important in selecting the appropriate empirical model for the data and thus obtaining robust and consistent results. Therefore, the CSD test, slope heterogeneity test, and unit root test are applied respectively.

**Table 3.** The CSD and Slope Heterogeneity Test Results

Test	The CSD Tests					
	lnMON	lnCRD	lnRMT	lnTO	lnGDP	FDI
LM	137.882 [0.000]	189.783 [0.000]	207.661 [0.000]	73.815 [0.000]	295.641 [0.000]	48.445 [0.000]
CD <sub>LM</sub>	22.435 [0.000]	31.910 [0.000]	35.175 [0.000]	10.738 [0.000]	51.238 [0.000]	6.106 [0.000]
LM <sub>adj</sub>	22.299 [0.000]	31.774 [0.000]	35.038 [0.000]	10.602 [0.000]	51.101 [0.000]	5.970 [0.000]
CD	2.824 [0.004]	3.000 [0.002]	8.264 [0.000]	1.569 [0.116]	17.129 [0.000]	5.137 [0.000]
<b>Slope Heterogeneity Test</b>						
	<b>Model I</b>			<b>Model II</b>		
	Delta ( $\tilde{\Delta}$ )	Delta ( $\tilde{\Delta}$ ) <sub>adj</sub>		Delta ( $\tilde{\Delta}$ )		Delta ( $\tilde{\Delta}$ ) <sub>adj</sub>
	8.509 [0.000]	9.897 [0.000]		10.283 [0.000]		11.960 [0.000]

**Note:**  $H_0$  for CSD tests: No cross-sectional dependence.  $H_0$  for slope homogeneity test: The slope is homogeneous.

**Source:** Authors' compilation.

Table 3 shows that for every test, the null hypothesis that there is no CSD is strongly rejected. Therefore, the outcomes demonstrate that the CSD is present in the model. Accordingly, a shock in any of the countries in the sample may affect other countries as well. Delta tests conducted by Pesaran & Yamagata (2008) provide

evidence of slope heterogeneity at the 1% statistical significance level for both Model I and Model II. Using the second-generation unit root tests makes sense when CSD is present. Table 4 presents the findings from the CIPS unit root test.

**Table 4.** CIPS Unit Root Test Results

Variable	Deterministic	CIPS test statistics (Level)	CIPS test statistics (1st Dif.)
lnMON	Constant	-1.908	-3.543
	Constant & Trend	-1.921	-3.700
lnCRD	Constant	-0.382	-2.557
	Constant & Trend	0.336	-3.512
lnRMT	Constant	-1.381	-4.143
	Constant & Trend	-2.167	-4.331
lnTO	Constant	-1.192	-3.716
	Constant & Trend	-2.046	-3.974
lnGDP	Constant	-1.891	-3.265
	Constant & Trend	-2.477	-3.145
FDI	Constant	-3.667	-5.325
	Constant & Trend	-3.876	-5.618

**Note:** Critical values (constant) are -2.21, -2.33, and -2.57 at 10%, 5%, and 1% level, respectively. Critical values (constant & trend) are -2.73, -2.86, and -3.10 at 10%, 5%, and 1% level, respectively.

**Source:** Authors' compilation.

Table 4 shows the results of the CIPS unit root test. lnMON, lnCRD, lnRMT, lnTO, and lnGDP are integrated at I(1) in the constant and constant+trend. Furthermore, FDI is stationary at level, indicating I(0).

### *The Long-Run Estimation*

Generalized panel quantile regression analysis is used to estimate the long-run coefficients of the model. Table 5 reports the results of long-run estimation's results.

**Table 5.** Generalized Panel Quantile Regression Results for Model I

lnMON	Low			Medium			High		
	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09
lnRMT	0.140 [0.000]	0.150 [0.000]	0.142 [0.000]	0.149 [0.000]	0.095 [0.025]	0.058 [0.169]	0.105 [0.013]	0.101 [0.005]	0.099 [0.002]
lnGDP	0.271 [0.000]	0.271 [0.000]	0.268 [0.000]	0.267 [0.000]	0.184 [0.042]	0.130 [0.149]	0.033 [0.709]	-0.005 [0.947]	-0.136 [0.045]
lnTO	0.860 [0.000]	0.879 [0.000]	0.857 [0.000]	0.791 [0.000]	0.709 [0.000]	0.648 [0.000]	0.454 [0.000]	0.352 [0.000]	0.337 [0.000]
FDI	-0.001 [0.911]	-0.004 [0.774]	-0.006 [0.710]	-0.008 [0.668]	-0.006 [0.774]	0.002 [0.936]	-0.009 [0.681]	0.004 [0.827]	-0.003 [0.867]

**Note:** Those in brackets indicate probability values

**Source:** Authors' compilation.

Table 5 demonstrates that international remittances positively affect FD in all quantiles except the Q06 quantile. This result indicates that countries with high international remittances inflow tend to raise FD through expanding broad money. Also, it implies that remittances inflow to formal financial institutions, and individuals who receive remittances tend to use their money in the financial sector instead of consuming it. The positive

effect of remittances on broad money is in line with the study of Khodeir (2015), Kim (2019), Karikari et al. (2016), Fromentin (2017), and Alawneh (2020). Economic growth contributes to FD in the Q01-Q05 quantiles and negatively affects FD in the Q09 quantile, implying that economic growth in the lower and medium-level countries tends to the financial sector. In contrast, countries with high economic growth can tend to the real sector instead of the financial sector. TO has a positive effect on FD in all quantiles. It is consistent with previous studies of Özyakışır et al. (2023), Prempeh et al. (2023), Abdulai (2023), Bindu et al. (2022), Özyılmaz et al. (2021), and Fromentin (2017). It is clear that if countries integrate into world trade, it promotes FD. Since countries' trade facilities have enlarged, money transfers across banks and other financial institutions have also risen. Furthermore, international trade can involve various risks. To escape or minimize risks, traders' demand for financial instruments rises as well, mitigating FD (Yıldız, 2020). However, FDI has no statistically significant effect on FD. When comparing the effects of TO and FDI as components of economic globalization, it is obtained that FD is more sensitive to TO than FDI in CIVETS countries.

**Table 6.** Generalized Panel Quantile Regression Results for Model II

lnCRD	Low			Medium			High		
	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09
lnRMT	0.151 [0.000]	0.085 [0.011]	0.054 [0.091]	0.062 [0.057]	0.003 [0.913]	-0.031 [0.371]	-0.082 [0.013]	-0.074 [0.029]	-0.040 [0.216]
lnGDP	0.276 [0.001]	0.507 [0.000]	0.500 [0.000]	0.536 [0.000]	0.491 [0.000]	0.476 [0.000]	0.309 [0.000]	0.248 [0.000]	0.090 [0.200]
lnTO	0.992 [0.000]	1.012 [0.000]	0.955 [0.000]	0.953 [0.000]	0.917 [0.000]	0.884 [0.000]	0.806 [0.000]	0.704 [0.000]	0.609 [0.000]
FDI	0.048 [0.022]	0.040 [0.022]	0.043 [0.011]	0.037 [0.030]	0.028 [0.127]	0.023 [0.204]	0.021 [0.209]	0.027 [0.124]	0.008 [0.609]

**Note:** Those in brackets indicate probability values

**Source:** Authors' compilation.

Table 6 indicates that the impacts of international remittances on domestic credit vary across the quantiles. So, RMT has a positive influence on domestic credit in the Q01-Q04 quantiles and a negative effect in the Q07-Q08 quantiles. It implies that where international remittances inflow is lower, it provides an external fund for the bank, resulting in increased domestic credit. However, where international remittances inflow is higher, individuals tend to consume money instead of investing in the banking sector, thereby reducing domestic credit. Furthermore, as outlined in previous studies, international remittances sometimes cannot improve financial depth (Martinez et al., 2015; Karikari et al., 2016). Economic growth positively influences domestic credit in all quantiles except the Q09 quantile. Since GDP per capita rises, people prefer investing their income in the banking sector, promoting domestic credit. Likewise, results for Model I, TO positively affect domestic credit in all quantiles. FDI has a positive influence on domestic credit in the Q01-Q04 quantiles. Theoretically, the positive influence of FDI on FD is expected. The possible links can be expressed in various ways. For instance, FDI promotes and expands economic activities, resulting in usable funds. Hence, it mitigates financial markets and banking systems (Otchere et al., 2016). Moreover, FDI incentivizes firms to be listed in the stock market, which develops stock markets (Irandoost, 2021). The positive influence of FDI is consistent with studies of Kim (2019), Sharma (2016), and Rajan and Zingales (2003).

### Conclusion and Policy Relevance

With the increase in globalization, there has been a significant increase in remittances, and it has become an important source of external financing for developing countries (Fromentin, 2018; Das & McFarlane, 2022). In terms of developing countries, remittances are more stable compared to other external financing sources

during economic crises. Remittances also encourage the integration of rural areas into the financial system. In this respect, remittances can have a positive impact on the development of the financial system (Özyılmaz et al. 2021). With this context, the main objective of our paper was to investigate the effects of international remittances, economic growth, TO, and FDI on FD in CIVETS countries (Colombia, Indonesia, Vietnam, Egypt, Türkiye, and South Africa) for the 2000-2022 period. Based on the relevant literature, two different models were estimated using broad money supply and domestic credit to the private sector as financial development indicators. In Model I, where broad money is the dependent variable, the generalized panel quantile regression results show that remittances positively affect the broad money supply in all quantiles except Q06. Economic growth contributes to broad money in the Q01-Q05 quantiles and negatively affects in the Q09 quantile. Furthermore, TO has a positive effect on broad money in all quantiles. However, FDI has no statistically significant effect on broad money in all quantiles. In Model II, where domestic credit to the private sector is dependent variable, the results indicate that remittances have a positive effect on domestic credit to the private sector in quantiles Q01-Q04, and have a negative effect on Q07-Q08. Economic growth positively influences domestic credit to the private sector in all quantiles except the Q09 quantile. Likewise, results for Model I, TO positively affect domestic credit to the private sector in all quantiles. FDI has a positive influence on domestic credit to the private sector in the Q01-Q04 quantiles. Contingent on the results above, it can be stated that international remittances can play a significant role in the FD of CIVETS countries. However, it should be noticed that the promoting effects of remittances are higher on broad money, and its effects on domestic credit to the private sector can be changeable. The uncertain effect of remittances on domestic credit to the private sector can be attributed to the fact that individuals who receive remittances tend to use their money for consumption and savings at home instead of investing at banks or other financial institutions. Hence, based on these findings, we suggest some policy implications: i) the remittances inflow into the formal financial sector should be encouraged; ii) it should be ensured that remittances are kept within the banking system; iii) transaction costs should be reduced to facilitate the remittances inflow; iv) reliable means of transfer for remittances inflow should be provided; v) public and private banks should be encouraged to cooperate to prevent informality; vi) the structure of financial institutions should be strengthened in terms of operations and good governance; vii) financial markets and institutions should be improved and technological developments in financial markets should be encouraged; viii) financial literacy and the use of formal financial services should be promoted, and finally ix-) sustainability of financial and TO should be ensured.

## References

- Abdulai, A. M. (2023). The impact of remittances on economic growth in Ghana: an ARDL bound test approach. *Cogent Economics & Finance*, 11(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23322039.2023.2243189>
- Adekunle, I. A., Tella, S. A., Subair, K., & Adegboyega, S. B. (2022). Remittances and financial development in Africa. *Journal of Public Affairs*, 22(3), 1-11. <https://doi.org/10.1002/pa.2545>
- Aggarwal, R., Demirgüç-Kunt, A., & Pería, M. S. (2011). Do remittances promote financial development?. *Journal of Development Economics*, 96(2), 255-264. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2010.10.005>
- Akçay, S. (2020). Remittances and financial development in Bangladesh: substitutes or complements?. *Applied Economics Letters*, 27(14), 1206-1214. <https://doi.org/10.1080/13504851.2019.1676376>
- Akçay, S., & Karabulutoglu, E. (2021). Do remittances moderate financial development–informality nexus in North Africa?. *African Development Review*, 33(1), 166-179. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12502>
- Alawneh, A. M. (2020). Relationship between workers' remittances and money supply from 2000 to 2018: using the vector autoregression model. *International Journal of Business and Management*, 15(2), 92-104. [ijbm.ccsenet.org](http://ijbm.ccsenet.org)
- Allen, K. (2011). *The Civets: a guide to the countries bearing the world's hopes for growth*. Retrieved March 25, 2024, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/business/2011/nov/20/civets-guide>
- Alshubiri, F., & Jamil, S. (2023). Do international paid remittances hinder the financial development of GCC host countries?. *International Journal of Emerging Markets*. <https://doi.org/10.1108/IJOEM-02-2022-0292>

- Ashraf, S., Jithin, P., Skander, S., & Najeeb, R. (2023). Global value chains and economic complexity index: evidence from generalized panel quantile regression. *Economic Analysis and Policy*, 80, 247-365. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2023.08.003>
- Azizi, S. (2020). Impacts of remittances on financial development. *Journal of Economic Studies*, 47(3), 467-477. <https://doi.org/10.1108/JES-01-2019-0045>
- Baltagi, B. H., 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>
- Basnet, H. C., Koirala, B., Upadhyaya, K. P., & Donou-Adonsou, F. (2021). Workers' remittances and financial development: the case of South Asia. *International Review of Economics*, 68, 185-207. <https://doi.org/10.1007/s12232-020-00359-5>
- Bettin, G., & Zazzaro, A. (2012). Remittances and financial development: substitutes or complements in economic growth? *Bulletin of Economic Research*, 64(4), 509-536. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8586.2011.00398.x>
- Bhattacharya, M., Inekwe, J., & Paramati, S. R. (2018). Remittances and financial development: empirical evidence from heterogeneous panel of countries. *Applied Economics*, 50(38), 4099-4112. <https://doi.org/10.1080/00036846.2018.1441513>
- Bindu, S., Sridharan, P., Swain, R. K., & Das, C. P. (2022). Causal linkage between remittances and financial development: evidence from the BRICS (Brazil, Russia, India, China, and South Africa). *Journal of East-West Business*, 28(2), 117-149. <https://doi.org/10.1080/10669868.2021.1976348>
- Biyase, M., & Naidoo, Y. (2023). The Symmetric and asymmetric effect of remittances on financial development: evidence from South Africa. *International Journal of Financial Studies*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijfs11010026>
- Breusch, T. S., & Pagan, A. R. (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>
- Brown, R. P., Carmignani, F., & Fayad, G. (2013). Migrants' remittances and financial development: macro- and micro-level evidence of a perverse relationship. *The World Economy*, 36(5), 636-660. doi: <https://doi.org/10.1111/twec.12016>
- Dam, M. M., & Gökbulun, A. R., Yıldız, B., & Bulut, Ş. (2022). Influence of foreign direct investment on carbon dioxide emissions in newly industrialized countries: a panel ARDL-PMG approach. *Environmental Engineering & Management Journal*, 21(5), 745-756.
- Das, A., & McFarlane, A. (2022). Non-linear relationship between remittances and financial development in Jamaica. *International Migration*, 60(3), 242-260. <https://doi.org/10.1111/imig.12911>
- Donou-Adonsou, F., Pradhan, G., & Basnet, H. C. (2020). Remittance inflows and financial development: evidence from the top recipient countries in Sub-Saharan Africa. *Applied Economics*, 52(53), 5807-5820. <https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1776834>
- Elmonshid, L. B. E., Sayed, O. A., Awad-Yousif, G. M., Eldaw, K. E. H. I., & Hussein, M. A. (2024). The impact of financial efficiency and renewable energy consumption on CO2 emission reduction in GCC economies: a panel data quantile regression approach. *Sustainability*, 16, 6242. <https://doi.org/10.3390/su16146242>
- Fromentin, V. (2017). The long-run and short-run impacts of remittances on financial development in developing countries. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 66, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2017.02.006>
- Fromentin, V. (2018). Remittances and financial development in Latin America and the Caribbean countries: a dynamic approach. *Review of Development Economics*, 22(2), 808-826. <https://doi.org/10.1111/rode.12368>
- Haouas, I., Khraief, N., Cooray, A., & Onifade, S. T. (2022). Exploring the time-varying causal nexuses between remittances and financial development in MENA region. *Journal of Sustainable Finance & Investment*. <https://doi.org/10.1080/20430795.2022.2112139>

- Hussaini, N., Musa, I., & Muhammad, D. (2021). Impact of remittances on Nigerian financial sector development: an ARDL approach. *Gusan International Journal of Management and Social Sciences*, 4(2), 130-149.
- Ikpesu, O. (2023). Does financial market development really drive migrant remittances' flow in Sub-Saharan Africa? *International Journal of Social Economics*. <https://doi.org/10.1108/IJSE-05-2023-0361>
- Irاندoust, M. (2021). FDI and financial development: evidence from eight post-communist countries. *Studies in Economics and Econometrics*, 45(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/03796205.2021.1978859>
- Kacou, K. Y., Kassouri, Y., Alola, A. A., & Altuntaş, M. (2022). Examining the sustainable development approach of migrants' remittances and financial development in sub-Saharan African countries. *Sustainable Development*, 30(5), 804-816. <https://doi.org/10.1002/sd.2273>
- Kakhkharov, J. (2018). Finance and financial planing: remittances and financial development in transition economies. *Working Paper 2018/03*. Australia: Griffith University. <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/390491/2018-03-remittances-and-financial-development-in-transition-economies.pdf>
- Kakhkharov, J., & Rohde, N. (2020). Remittances and financial development in transition economies. *Empirical Economics*, 59, 731-763. <https://doi.org/10.1007/s00181-019-01642-3>
- Karikari, N. K., Mensah, S., & Harvey, S. K. (2016). Do remittances promote financial development in Africa?. *SpringerPlus*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2658-7>
- Keho, Y. (2024). Impact of remittances on domestic investment in West African countries: the mediating role of financial development. *SN Business & Economics*, 4(20), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s43546-023-00621-2>
- Khodeir, A. N. (2015). Migration remittances inflows and macroeconomic shocks: the case of Egypt. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(4), 1001-1010. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijefi/issue/31971/352233>
- Kim, J. (2019). The impact of remittances on exchange rate and money supply: does “openness” matter in developing countries?. *Emerging Markets Finance and Trade*, 55(15), 3682-3707. <https://doi.org/10.1080/1540496X.2018.1547963>
- Kim, J. (2021). Financial development and remittances: the role of institutional quality in developing countries. *Economic Analysis and Policy*, 72, 386-407. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.09.005>
- Koenker, R., & Jr. Bassett, G. (1978). Regression quantiles. *Econometrica*, 46, 33-50. <https://doi.org/10.2307/1913643>
- Martinez, C., Cummings, M. E., & Vaaler, P. M. (2015). Economic informality and the venture funding impact of migrant remittances to developing countries. *Journal of Business Venturing*, 30, 526-545.
- Mushi, H. M. (2024). Analyzing the impact of remittance inflows on Tanzania's social development and economic growth. *Cogent Economics & Finance*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23322039.2024.2345298>
- Nzama, L., Sithole, T., & Kahyaoglu, S. B. (2023). The impact of government effectiveness on trade and financial openness: the generalized quantile panel regression approach. *Journal of Risk and Financial Management*, 16(1), 14. <https://doi.org/10.3390/jrfm16010014>
- Otchere, I., Soumaré, I., & Yourougou, P. (2016). FDI and financial market development in Africa. *The World Economy*, 39(5), 651-678.
- Özyakışır, D., Akça, M., & Çamkaya, S. (2023). Do remittances have an asymmetrical effect on financial development?. Empirical evidence from Turkey. *The Journal of International Trade & Economic Development*. <https://doi.org/10.1080/09638199.2023.2203784>
- Özyılmaz, A., Toprak, M., & Bayraktar, Y. (2021). The effect of international remittances on financial development: Turkish experience in the period of 1974-2019. *Sosyoekonomi*, 29(49), 181-198. <https://doi.org/10.17233/sosyoekonomi.2021.03.09>



- Pal, S. (2023). Does remittance and human capital formation affect financial development? A comparative analysis between India and China. *Asia-Pacific Financial Markets*, 30, 387-426. <https://doi.org/10.1007/s10690-022-09380-w>
- Pal, S., & Mahalik, M. K. (2024). Determinants of financial development in top and bottom remittances and FDI inflows recipient developing regions-how does institutional quality matter?. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-01772-9>
- Pandikasala, J., Vyas, I., & Mani, N. (2020). Do financial development drive remittances? Empirical evidence from India. *Journal of Public Affairs*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1002/pa.2269>
- Payne, J. E., Truong, H. H., Chu, L. K., Doğan, B., & Ghosh, S. (2023). The effect of economic complexity and energy security on measures of energy efficiency: evidence from panel quantile analysis. *Energy Policy*, 177, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2023.113547>
- Pesaran, M. H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. *IZA Discussion Paper No. 1240*. Germany: the Institute for the Study of Labor (IZA). Retrieved from <https://docs.iza.org/dp1240.pdf>
- 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., & 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>
- Prempeh, K. B., Kyeremeh, C., & Danso, F. K. (2023). The link between remittance inflows and financial development in Ghana: substitutes or complements? *Cogent Economics & Finance*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/23322039.2023.2237715>
- Rajan, R. G., & Zingales, L. (2003). The great reversals: the politics of financial development in the twentieth century. *Journal of Financial Economics*, 69, 5-50. doi:10.1016/S0304-405X(03)00125-9
- Ratha, D., Chandra, V., Kim, E. J., Plaza, S., & Shaw, W. (2023). *Leveraging diaspora finances for private capital mobilization*. Washington, DC.: World Bank. <https://reliefweb.int/report/world/migration-and-development-brief-39-leveraging-diaspora-finances-private-capital-mobilization-december-2023>
- Rehman, N. U., & Hysa, E. (2021). The effect of financial development and remittances on economic growth. *Cogent Economics & Finance*, 9(1), 1932060. <https://doi.org/10.1080/23322039.2021.1932060>
- Saleem, K., Al-Hares, O., & Ahmed, S. (2016). Financial integration and portfolio diversification: evidence from CIVETS stock markets. *Theoretical Economics Letters*, 6, 1304-1314. <https://doi.org/10.4236/tel.2016.66121>
- Sharma, G. (2016). Effects of remittances on economic growth, poverty alleviation and financial development. *Nepalese Journal of Finance*, 3(3), 65-78.
- Williams, K. (2016). Remittances and financial development: evidence from Sub-Saharan Africa. *African Development Review*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12202>
- World Bank (2024). *World Development Indicators*. Retrieved March 25, 2024, from The World Bank: <https://data.worldbank.org/>
- Yıldız, G. A. (2020). The effect of remittances on financial development in developing countries: dynamic panel data analysis. *Journal of Finance*, 178, 98-114.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Gelişmekte olan ülkeler (GOÜ'ler) küreselleşme ile birlikte dünya ekonomisine entegre olma yolunda önemli dönüşümler geçirmişlerdir. 1990'ların başında popüler hâle gelen Washington Konsensüsü ile yapısal dönüşümler hızlanmış ve bu ülkelerde liberalleşme politikaları hız kazanmıştır. Ortaya çıkan liberalleşme hamlelerinden birisi finansal sektörde kendisini göstermiştir. Sermayenin sınır ötesi dolaşımının serbestçe yapılabilmesi için tıpkı ticaret politikalarında olduğu gibi finansal alanda da bir takım düzenlemeler kaçınılmaz hâle gelmiştir. Neoliberal küreselleşme politikaları kapsamında GOÜ'lerin finansal sektörünün, küresel finans piyasalarıyla bütünleşebilmesi için finansal sektörde deregülasyonlar bir gereklilik olarak görülmüştür. Küresel ekonomide ortaya çıkan gelişmeler, finansal sektörün gelişiminde hangi faktörlerin etkili olduğuna odaklanmaya başlamıştır. Bu çerçevede GOÜ'lerde finansal gelişmeyi etkileyen faktörlerden birisi olarak işçi döviz gelirleri önem kazanmaya başlamıştır. Çünkü işçi döviz gelirleri GOÜ'ler açısından oldukça önemli dış finansal kaynaklardan birisidir. Ratha vd. (2023)'ye göre 2023 yılında küresel işçi döviz gelirleri 860 milyar dolar civarında gerçekleşmiş olup, bunun 690 milyar dolarlık kısmı düşük ve orta gelirli ülkelere gitmiştir. 2024 yılında ise 690 milyar dolara çıkması öngörülmektedir. Öyle ki GOÜ'ler açısından işçi döviz gelirleri doğrudan yabancı yatırımlardan (DYY) sonra en büyük dış kaynak olarak öne çıkmaktadır (Karikari vd., 2016). İşçi döviz gelirlerinin finansal gelişme üzerindeki etkisi tamamlayıcılık ve ikame hipotezi kapsamında ele alınmaktadır. Tamamlayıcılık hipotezine göre işçi döviz gelirlerinin ilgili ülkeye transferi bankacılık sektörü kanalıyla gerçekleştiğinde finansal gelişmeyi teşvik etmektedir. Diğer taraftan ikame etkisi işçi döviz gelirlerinin finansal sektörden elde edilebilecek kredilere alternatif oluşturduğu, dolayısıyla bireylerin finansal ihtiyaçlarının finansal sektör yerine işçi döviz gelirlerinden sağlanmasının finansal sektörün gelişimini kısıtladığını vurgulamaktadır (Akçay, 2020). Bankacılık gibi finansal sektördeki kuruluşlar aracılığıyla işçi döviz gelirlerinin transferi, daha fazla tasarruf ve yatırım yapılmasını teşvik ederek gelirlerin artmasına da kaynaklık etmektedir. Buna karşılık işçi dövizlerinin bankacılık sektörü dışındaki kanallardan transfer edilmesi halinde tasarruf yapma eğiliminin azalmasına yol açabilecektir (Yıldız, 2020).

Bu çerçeveden hareketle mevcut çalışmada CIVETS ülkeleri (Kolombiya, Endonezya, Vietnam, Mısır, Türkiye ve Güney Afrika) için 2000-2022 dönemi verileri kullanılarak işçi döviz gelirlerinin finansal gelişme üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. İlgili literatürden hareketle, finansal gelişme göstergesi olarak geniş para arzı ve özel sektöre sağlanan yurtiçi krediler kullanılarak iki farklı model tahmin edilmiştir.

Ampirik analizin ilk aşamasında serilere ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiş, ikinci aşamada ise birim kök, yatay kesit bağımlılığı ve eğim homojenliği testleri yapılmıştır. Yatay kesit bağımlılığını test etmek amacıyla LM, LMadj, CD<sub>LM</sub> ve CD testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen test sonuçlarına göre kesitler arasında bağımlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birim kök testi için ise yatay kesit bağımlılığını dikkate alan CIPS [Cross-sectionally augmented Im, Pesaran and Shin-IPS] testinden faydalanılmıştır. CIPS birim kök testi sonuçlarına göre geniş para arzı (lnMON), özel sektöre sağlanan yurtiçi krediler (lnCRD), işçi döviz gelirleri (lnRMT), ticari açıklık (lnTO) ve ekonomik büyüme (lnGDP) seviyede birim kök içerirken, birinci farklarında durağan hâle gelmiştir. Bu çerçevede lnMON, lnCRD, lnRMT, lnTO ve lnGDP değişkenlerinin I(1) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan net doğrudan yabancı yatırım girişi (FDI) değişkeninin ise hem sabitli modelde hem de sabitli+trendli modelde seviyede durağan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önsel testlerden sonra değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin varlığını tespit etmek amacıyla panel kantil regresyon tekniğinden (panel quantile regression technique) faydalanılmıştır. Geniş para arzının bağımlı değişken olduğu Model I için elde edilen bulgulara göre işçi döviz gelirleri geniş para arzını Q06 hariç diğer bütün kantillerde pozitif etkilemektedir. Ekonomik büyümenin geniş para arzı üzerindeki etkisine bakıldığında ise Q01-Q05 kantillerinde pozitif, Q09 kantilinde ise negatif etkilediği görülmektedir. Ticari açıklık ise tüm kantillerde geniş para arzını pozitif etkilemektedir. Son olarak doğrudan yabancı yatırımların etkisi incelendiğinde finansal gelişme üzerinde istatistikî olarak herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özel sektöre sağlanan yurtiçi kredilerin bağımlı değişken olduğu Model II için elde edilen sonuçlar ise işçi döviz gelirlerinin özel sektöre sağlanan yurtiçi kredileri Q01-Q04 kantillerinde pozitif, Q07-Q08 kantillerinde ise negatif etkilediğini ortaya koymaktadır. Ekonomik büyümenin özel sektöre sağlanan yurtiçi krediler üzerindeki etkisine bakıldığında ise Q09 kantili hariç, diğer bütün kantillerde pozitif etkilediği görülmektedir. Ticari açıklık ise Model I sonuçlarına benzer biçimde özel sektöre sağlanan yurtiçi kredileri tüm kantillerde pozitif etkilemektedir. Doğrudan yabancı yatırımlar ise Q01-Q04 kantillerinde özel sektöre sağlanan yurtiçi krediler üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Elde edilen ampirik

bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde CIVETS ülkelerinde uluslararası işçi döviz gelirleri ile finansal gelişme arasında önemli bir ilişki olmakta birlikte işçi döviz gelirlerinin finansal gelişme göstergelerinden birisi olan geniş para arzı üzerindeki pozitif etkisi daha fazladır. Buna karşılık işçi döviz gelirlerinin bir diğer finansal gelişme göstergesi olan özel sektöre sağlanan yurtiçi krediler üzerindeki etkisi değişmektedir. Dolayısıyla işçi döviz gelirlerinin kredi kanalıyla finansal derinliği tamamen artırmadığı ifade edilebilir.

Finansal kurumlar aracılığıyla gerçekleşen işçi döviz transferleri, bir tarafta finansal kurumlar arasındaki etkileşimi artırırken diğer taraftan ev sahibi ülkedeki bireylerin finansal araçlara yönelik taleplerini artırarak finansal gelişmeye katkıda bulunmaktadır (Yıldız, 2020). Buna göre CIVETS ülkelerinde politika yapıcılar işçi dövizlerinin bankacılık başta olmak üzere resmi finansal kanallardan girişini teşvik edecek uygulamaları yürürlüğe koymaları gerekmektedir. Örneğin, işçi döviz gelirlerinin transferinde uygulanacak aracılık komisyonların çok düşük seviyede tutulması gibi uygulamalar benimsenebilir.

Çalışmada çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak verilere erişilebilirlik açısından işçi döviz gelirleri, CIVEST üyesi bazı ülkeler için 2000 yılından başlamaktadır. Verilerin güncellenmesi durumunda daha uzun dönemli veri setiyle analiz edilebilmesi söz konusu olabilecektir. İkinci olarak finansal gelişme ile yakından ilişkili olan kurumsal faktörlerin, GOÜ'ler açısından önemi dikkate alındığında CIVETS ülkeleri için işçi döviz gelirlerinin finansal gelişme üzerindeki etkisi kurumsal faktörlerin rolü dikkate alınarak genişletilebilir.

**SAĞLIKTA SOSYAL PAZARLAMANNIN GÜCÜ: 21. YÜZYILIN BİLİMSEL ARAŞTIRMALARINA  
BİBLİYOMETRİK BİR BAKIŞ**  
**THE POWER OF SOCIAL MARKETING IN HEALTH: A BIBLIOMETRIC PERSPECTIVE ON  
21ST CENTURY SCIENTIFIC RESEARCH**

**Erol GENCER**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği Ana Bilim Dalı  
[erolgencer@hotmail.com](mailto:erolgencer@hotmail.com)

ORCID: 0000-0001-6928-867X

**ÖZ**

**ABSTRACT**

**Geliş Tarihi:**

06.07.2024

**Kabul Tarihi:**

24.10.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Sağlık  
Sosyal Pazarlama  
Bibliyometri Analizi  
Scopus  
Biblioshiny  
VOSviewer

**Keywords**

Health  
Social Marketing  
Bibliometric Analysis  
Scopus  
Biblioshiny  
VOSviewer

Bu çalışma sağlık alanında sosyal pazarlamanın kapsamlı nasıl ele alındığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada sosyal pazarlama ve sağlık alanına ilişkin bibliyometrik bir analiz yapılmıştır ve çalışmaların akademik etkisinin yüksek olduğunu görülmüştür. 70503 referans, çalışmaların geniş bir literatüre dayandığını göstermektedir. 5616 anahtar kelime, çalışmaların geniş bir yelpazesini kapsadığını göstermektedir. 3573 farklı anahtar kelime, araştırmacıların çeşitli konuları ele aldığını göstermektedir. 145 doküman, yayınların çoğunluğunun iş birliğiyle yapıldığını göstermektedir. 4.92 ortalama yazar sayısı, geniş bir iş birliği olduğunu göstermektedir. %23.18, çalışmaların yaklaşık dörtte birinin uluslararası iş birliğiyle yapıldığını göstermektedir. Tüm 1549 doküman makale türünde, buda araştırmaların büyük kısmının bilimsel makaleler olarak yayımlandığını göstermektedir. Bu alandaki önemli katkı sağlayıcılar arasında, yüksek yerel atıf sayısına sahip olan Rundle-Thiele S. bulunmaktadır. Ayrıca, 94 yayınlı öne çıkan Kaliforniya Üniversitesi, alanda önemli araştırma merkezi olarak konumlanmaktadır. 2964 makale ile ABD hem hacim hem atıf sayısı açısından en üretken ülke olarak öne çıkmaktadır. "Social Marketing Quarterly", "BMC Public Health", dikkate değer dergilerdir; özellikle "BMC Public Health" 604 atıfla en yüksek atıf sayısına sahiptir.

This study aims to reveal how social marketing is comprehensively handled in the field of health. In the study, a bibliometric analysis was conducted on the field of social marketing and health and it was seen that the academic impact of the studies was high. 70503 references show that the studies are based on a wide literature. The presence of 70503 references indicates broad literature foundation. Encompassing 5616 keywords demonstrates the wide-ranging topics covered, reflected in 3573 distinct keywords showing diverse research interests. Involving 6358 authors, collaboration is extensive, with an average 4.92 authors per document. Approximately 23.18% of studies involve international collaboration. Additionally, University of California, highlighted with 94 publications, is positioned as a significant research center in this field. The United States stands out as the most prolific country both in terms of volume, citation count with 2964 articles. "Social Marketing Quarterly" and "BMC Public Health" are notable journals; particularly, "BMC Public Health" holds the highest citation count with 604 citations. This study demonstrates that social marketing in the health field is dynamic and continuously evolving area. Particularly, global health crises such as COVID-19 pandemic have necessitated rapid adaptation of health communication and social marketing strategies. Changes in research trends reflect the evolving nature of societal and global health issues.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1511529>

**Atıf/Cite as:** Gencer, E. (2024). Sağlıkta sosyal pazarlamanın gücü: 2. Yüzyılın bilimsel araştırmalarına bibliyometrik bir bakış. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1859-1879.

## Giriş

Geleneksel pazarlamadan farklı olarak sosyal pazarlama, daha sosyal konularla ilgilenmektedir. Başta sağlık olmak üzere toplumsal alanlarda sosyal pazarlama, bireylerin ve toplumların davranışlarını iyileştirmek için pazarlama ilkelerinin ve tekniklerinin stratejik bir şekilde uygulanmasıdır. Bu yaklaşım, toplumun sağlık düzeyini artırmak, hastalıkları önlemek ve sağlıklı yaşam biçimlerini teşvik etmek amacıyla kullanılmaktadır. Sosyal pazarlamada temel amaç, ticari pazarlamanın aksine, kar elde etmek değil, toplumsal fayda sağlamaktır.

İlk olarak 1971 yılında dünyada pazarlama gurusu olarak bilinen Kotler ve Zaltman tarafından ortaya çıkarılan sosyal pazarlama kavramı uygulamaları açısından geleneksel pazarlamadan farklı bir noktadadır. Geleneksel pazarlamaya da öncülük eden Philip Kotler, sosyal konularda daha büyük bir etki yaratmak için sosyal pazarlama üzerinde çalışmıştır. Geleneksel yani ticari pazarlamadan farklı olarak kar amacı gütmeyen davranış değişikliği yaratmaya çalışan sosyal pazarlama uygulamalarının temel konusu da dünyanın iklim, çevre, sağlık gibi başlıklarda yer alan ortak sorunlarından ibarettir. Bu sebeple, sosyal pazarlama literatürü, araştırma makaleleri, makaleler, ana akım pazarlama kitaplarındaki bölümler, seminerler ve konferanslar artık sosyal pazarlama disiplinine (Hasan, 2020: 864) doğru entegre olmaktadır.

Sosyal pazarlama sağlık, iklim, çevre gibi sorun alanlarında, bireylerin davranışlarıyla sürdürülebilir topluma katkı sağlamasını amaçlayan bilinçlenme ve farkındalık kazanmasını sağlamaya hizmet etmektedir. Florence ve arkadaşları sosyal pazarlamanın, bireyleri sürdürülebilirliği destekleyen davranışlar sergilemeye teşvik ederek topluma yardımcı olmak için önemli bir tamamlayıcı yaklaşım haline geldiğinin altını çizmektedir (Florence vd., 2022: 1). Delvaux ve Broeck (2023) tarafından yapılan çalışmada da 2013 ile 2021 yılları arasında sosyal pazarlama literatürünün haritası çıkarılmış ve ilk olarak halk sağlığı olmak üzere iyi sağlık ve refah konularında yaygın bir kavram olduğu ortaya konulmuştur. İnsan hayatını ve toplum sağlığını yakından ilgilendiren sosyal sorunların çözümüne ilişkin birey katkısını sağlamak ve bilinci yaygınlaştırmak amacıyla kitlesel mesaj iletiminde yaygın olarak kullanılan sosyal pazarlamaya ilişkin literatürde çok sayıda çalışma yer almaktadır. Türkçe literatürde pazarlama ve dijital pazarlama alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik yöntemle analiz edildiği çalışmalara “Google akademik” üzerinden erişilse de sosyal pazarlama alanında bibliyometrik analiz içeren çalışma çok fazla değildir. 2023 yılında Ögel ve Aydın tarafından sosyal pazarlama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmadaki şekliyle dünya genelinde ve özellikle sağlık alanında sosyal pazarlama makalelerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Teori ve pratiğe katkıda bulunmak için benzersiz fırsatlar sunan bibliyometrik analiz yöntemi (Mukherjee vd., 2022: 1) ile yapılmış bu analizde, sağlık alanında sosyal pazarlamaya ilişkin yazılan makalelerin tarihsel gelişimi ve akademik ilgiyi incelenmektedir. Kullanılan analiz tekniği olan bibliyometrik yaklaşım, yazarlık, yayınlar ve literatür atıfları kalıplarında belirli düzenlilik varsayımına dayanarak, bilgi bilimi alanındaki dergilerden oluşan bir külliyata Bradford Analizi, atıf izleme, bibliyografik eşleştirme ve salgın teorisi şeklinde farklı yöntemlerle kullanılmaktadır (Donohue, 1973). Son yıllarda da yaygın biçimde kullanılan bu yaklaşım nicel bir yöntem olarak literatürde yer almaktadır. Akademik anlamda yayın üreten bilim insanları tartışmalarını ve yayınlarını niceliksel incelemeleriyle doğrulamaya başlamış ve bu araştırma yayınlarında yazarlar, bağlantılar, makalelerdeki alıntılar vb. gibi kodlanmış diğer nitelikleri kullanarak, bilimsel disiplinleri incelemede yeni bir yaklaşım olarak bu yaklaşım yaygınlaşmıştır (Gupta& Bhattacharya, 2004: 1).

Son araştırmalarda da vurgulandığı üzere, çeşitli araştırma alanlarında geniş uygulama alanı bulan (Demir vd., 2024a) bibliyometrik analiz, bilim insanları tarafından zaman içinde nasıl evrimleştiklerini açıklamak için disiplinlerin epistemolojisini, bilgi alanını ve/veya entelektüel yapısını inceleme (Koseoglu vd., 2016: 181) amacıyla kullanılmaktadır. Son yıllarda, sağlık alanında sosyal pazarlama üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sayısında önemli bir artış gözlenmektedir. Bu artış, sosyal pazarlamanın sağlık hizmetleri üzerindeki etkisinin ve öneminin giderek daha fazla anlaşılmasını yansıtmaktadır. Bilimsel literatürdeki bu büyüme, araştırma trendlerini, önde gelen konuları, anahtar araştırmacıları ve kurumları belirlemek için bibliyometrik analiz yöntemlerini kullanarak incelenebilmektedir (Demir vd., 2024a).

Bibliyometrik analiz, belirli bir alandaki yayınların sayısını, dağılımını, atıf yapılarını ve araştırmacılar arasındaki işbirliklerini incelemek için kullanılan güçlü bir yöntemdir. Bu analiz, belirli bir alandaki araştırma faaliyetlerinin genel bir görünümünü sunarak, o alandaki bilimsel üretkenliği ve etkileşimleri anlamaya yardımcı olur. Sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki bibliyometrik analiz, bu alandaki araştırma eğilimlerini, önde gelen

konuları ve işbirliklerini ortaya koyarak, gelecekteki araştırmalara yön verecek önemli bilgiler sağlayabilir (Demir vd., 2024b; Demir vd., 2024c).

Bu çalışma, 2014-2024 yılları arasında sağlık alanında sosyal pazarlama üzerine yapılan bilimsel literatürün bibliyometrik analizini sunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, yayınların yıllara göre dağılımı, en çok yayın yapan ülkeler ve kurumlar, önde gelen dergiler, en çok atıf alan makaleler ve yazarlar, anahtar kelime analizi ve araştırmacılar arasındaki işbirlikleri incelenecektir. Bu analiz, sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki araştırma eğilimlerini ve işbirliklerini anlamak için önemli bir araç olacaktır.

### **Sağlık Alanında Sosyal Pazarlama**

Pazarlama disiplininin son yıllarda sosyal ve insana dair bir türü olan sosyal pazarlama hem teorikte hem de pratikte uygulama alanı bulduğundan üzerinde düşünülen ve çalışmalar üretilen yeni bir alandır. Ticari pazarlamanın kar hırsı güden yapısı ve amaçları itibarıyla, uygulayıcıların ikna kabiliyeti yüksek ve kar hırsı olmayan bu yeni alana ilgi göstermesi beklenen bir sonuçtur. Lahtinen ve arkadaşları, popülerliğine rağmen, pazarlama bilimi geliştikçe ve akademisyenler pazarlama karmasının çağdaş pazarlama stratejilerine uygulanması açısından alakalılığını ve yeterliliğini sorgulamaya başladıkça, kavramın zamanla eleştirilerle de karşı karşıya kaldığının altını çizmişlerdir. Bu eleştirel yaklaşım da pazarlama akademisyenlerini şuna yöneltmiştir (Lahtinen vd., 2020: 1):

- ✓ Orjinal 4P (ürün, fiyat, dağıtım, promosyon) konseptini yeniden tanımlamak
- ✓ 4P'yi ek P'lerle genişletmek
- ✓ Pazarlama karmasının yerini alacak yeni konseptler geliştirmek.

Bu beklenti ve eleştirilerle birlikte, değişimi etkilemek için düzenlenmiş bir döngü (Petrescu vd., 2021) olan sosyal pazarlama geleneksel pazarlamaya göre çok daha popüler bir görünüme kavuşmuştur. Çünkü, ticari pazarlamanın amacı, müşterilerin ihtiyaçlarını karşılayan ürünleri, bu ihtiyaçların haklılığını yargılamadan, karla satmak iken, sosyal pazarlamanın amacı, kişiye, diğer kişilere veya topluma zarar verdiğinde tüketicinin ihtiyaçlarını değiştirmek veya değiştirtmektir (Kotler, 2022). İnsan ihtiyaçlarının sonsuz olduğu düşünüldüğünde de toplumsal duyarlılıkla birlikte değişen davranış alışkanlıkları ihtiyaçların şekillenmesinde de önemli bir etkidir. Sosyal ve toplumsal hayatın akışında her süreç insan davranışını içermektedir ve yerel sosyal politikayı ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik uluslararası ilerlemeyi destekleyebilecek gönüllü davranış değişikliğini sağlamaya adanmış bir çalışma alanı sosyal pazarlamadır (Schmidtke vd., 2021; Spotswood vd, 2012: 1).

İnsan ihtiyaçlarının ve davranış kalıplarının belirlenmesinde önemli bir parametre olan sosyal ve dijital ortamlar da sosyal pazarlamanın konusu içerisindedir. Facebook, Twitter ve Instagram gibi kullanıcı tarafından oluşturulan içerik platformlarının son yıllarda hızla büyümesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte bilgi paylaşımı daha kolay gelmiş, bireyler arasındaki sosyal eğilimlerin paylaşımı da hız kazanmıştır. Bu tür sosyal ağlarda ve ortamlarda yapılan iletişim çalışmaları ile bireysel davranış değişikliğinin ötesinde aynı zamanda sosyal refahı artırmak için daha etkili, adil, eşit ve sürdürülebilir yaklaşımlar tasarlayan bir yaklaşım olarak da görülen sosyal pazarlama başta psikoloji olmak üzere birçok disiplinle de yakın bağ içerisindedir. Bu sebeple de uygulamada sosyal pazarlama programları, bireyleri ortak toplumsal çıkarlara ulaşmak için önerilen sosyal davranışları benimsemeye motive etmek için ticari pazarlamaya dayalı ilkeleri de kullanmaktadır (Hong, 2023). Sosyal pazarlama, ticari pazarlama ilkelerini uygulayarak, bireylerin toplumun daha büyük ortak çıkarlarıyla uyumlu, kendi kendine tanımladığı ve kendi belirlediği eylemleri mümkün kılarak toplumları etkili bir şekilde dönüştürmek için uygulanabilir (Lee vd., 2022).

Daha önce de belirtildiği gibi Dünya insanların ortak sorunlarına karşı hassasiyet gösteren bu yaklaşım, bir değişim döngüsü hedeflemektedir. Bu hedef sürdürülebilir ve daha yaşanabilir bir dünya hedefi doğrultusunda davranış değişikliğine dayanmaktadır. Bu bağlamda, sosyal pazarlama teorileri, insan davranışı ve bunun nasıl değiştirilebileceği hakkında çalışmakta ve sigarayı bırakmak, kilo vermek, araba kullanırken mesaj yazmaktan kaçınmak gibi temel davranış değişikliklerini savunmaktadır (Levit ve Cismaru, 2020).

Uygulama odaklı bir yaklaşım olan sosyal pazarlama iletişimde evrensel mesajların kurgulanması da daha mümkündür. Çünkü, pazarlamanın tüketim davranışlarını etkilemedeki rolü sadece gelişmiş batı ekonomileriyle

sınırlı değildir (Nwoba vd., 2022, 2896) ve Dünya insanların ortak sorunları söz konusu olduğunda, sosyal pazarlama uygulamaları kolaylıkla takip edilebilecek süreçlere ihtiyaç duymakta (Van Hierden vd., 2022) ve daha evrensel olabilmektedir.

Sağlık alanında sosyal pazarlamanın gücünü anlamak için uygulamaların etki ve sonuçlarını analiz etmek gerekmektedir. Örneğin, Dünya Sağlık Örgütü' nün gıda pazarlaması üzerine hazırladığı incelemede, gıda pazarlamasının gıda tercihleri ve tüketim kalıpları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (World Health Organization, 2022: 5). Gıda pazarlamasında kullanılan yöntem ve teknikler, yapılan reklam çalışmaları bu durum üzerinde etkiye sahiptir. Benzer şekilde, sigara içmek, elektronik sigara içmek veya fast food yemek gibi sağlıksız davranışlar sergileyen medya figürlerinin yer aldığı içerikler de olumsuz sağlık sonuçlarına yol açabilmektedir (Hoffner& Bond, 2022, 1). Bu sebeple de özellikle son yıllarda, genç yetişkinler başta olmak üzere geniş kitleleri hedef alan, sosyal medya dahil tüm iletişim araçları aracılığıyla sunulan sağlığı geliştirme kampanyalarında artış yaşanmaktadır (Lim vd., 2022: 2).

### **Araştırma Metodolojisi**

Bu çalışmada, "sosyal pazarlama" (social marketing) ve "sağlık" (health) konularındaki literatürün kapsamlı bir bibliyometrik analizi yapılmıştır. Bu bölümde, kullanılan veri toplama yöntemleri, analiz araçları ve teknikleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırma kapsamında materyal olarak kullanılan datalar yayınlanmış makalelerden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama.**

Çalışmanın ana veri kaynağı olarak Scopus veri tabanı kullanılmıştır. Scopus, yüksek kaliteli akademik makalelerden oluşan kapsamlı bir veri tabanı olduğu için tercih edilmiştir. "Social marketing" ve "health" konularında yayınlanan makaleler ilgili anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Anahtar kelimeler makale başlıklarında, özetlerinde ve anahtar kelime bölümlerinde aranmıştır. Veri tabanından elde edilen İngilizce yazılan makaleler, belirlenen zaman aralığı ve konu uygunluğu kriterlerine göre filtrelenmiştir. İşletme, yönetim, muhasebe, ekonomi, ekonometri ve finans alanlarında 2014 ile 2024 (Temmuz) yılları arasında yayınlanan makalelerle sınırlandırılmıştır.

### **Bibliyometrik Analiz Araçları**

Veri analizi için Bibliometrix, Biblioshiny ve VOSviewer gibi gelişmiş bibliyometrik analiz araçları kullanılmıştır.

- ✓ Bibliometrix ve Biblioshiny: R programlama dili ile entegre olan Bibliometrix, bilimsel literatürün bibliyometrik analizi için güçlü bir pakettir. Biblioshiny ise Bibliometrix'in web tabanlı bir arayüzüdür ve kullanıcı dostu bir ortamda analiz yapılmasını sağlar. Bu araçlar kullanılarak yayınların yıllara göre dağılımı, atıf analizi, yazar performansı, dergi etkisi ve iş birliği ağları gibi çeşitli bibliyometrik analizler yapılmıştır (Aria & Cuccurullo, 2017).
- ✓ VOSviewer: Bu araç, bilimsel literatürdeki ilişkileri görselleştirmek için kullanılır. VOSviewer ile yazarlar, anahtar kelimeler ve yayınlar arasındaki bağlantılar ve işbirliği ağları görsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, araştırma alanlarının ana temalarını ve bunların zaman içindeki gelişimini incelemek için konu haritaları oluşturulmuştur (Van Eck & Waltman, 2017).

### **Veri Analizi**

Arama sonuçlarından elde edilen veriler, mükerrer kayıtlar ve ilgisiz yayınlar çıkarılarak temizlenmiştir. Bu süreçte başlıklar, özetler ve anahtar kelimeler gözden geçirilmiş ve analiz için uygun yayınlar seçilmiştir. Elde edilen bilgiler ve yayınlar hakkında genel bilgiler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yayınlar hakkında genel bilgiler

Scopus veri tabanında 2014-2024 (Temmuz) yılları arasında incelenen Şekil 1'deki verileri yorumlayarak sağlık alanında sosyal pazarlama ile ilgili bilimsel yayınların genel durumu ve eğilimleri hakkında bilgilerin özeti verilmiştir:

✓ Ana Bilgiler

Zaman Aralığı (Timespan): 2014-2024 yıllarını kapsıyor. Bu, son on yıllık dönemi içermektedir. Kaynaklar (Sources): 638 farklı kaynak (dergi, kitap vb.) kullanılmış. Bu, çeşitli yayın organlarının sağlık alanında sosyal pazarlama konusunu ele aldığını göstermektedir. Dokümanlar (Documents): Toplam 1549 doküman bulunmaktadır. Bu, konunun geniş bir literatüre sahip olduğunu gösterir. Yıllık Büyüme Oranı (Annual Growth Rate %): -10.84. Bu negatif büyüme oranı, son yıllarda yayın sayısında bir düşüş olduğunu göstermektedir. Dokümanların Ortalama Yaşı (Document Average Age): 5.44 yıl. Bu, çalışmaların büyük kısmının son beş yıl içinde yayımlandığını gösterir. Doküman Başına Ortalama Atıf (Average Citations per Doc): 15.89. Her bir çalışmanın ortalama olarak 15.89 kez atıf aldığını gösterir, bu da çalışmaların akademik etkisinin yüksek olduğunu gösterir. Referanslar (References): 70503 referans bulunmaktadır, bu da çalışmaların geniş bir literatüre dayandığını gösterir.

✓ Doküman İçerikleri

Keywords Plus (ID): 5616 anahtar kelime kullanılmış. Bu, çalışmaların geniş bir konu yelpazesini kapsadığını gösterir. Yazarın Anahtar Kelimeleri (Author's Keywords): 3573 farklı anahtar kelime kullanılmış. Bu da araştırmacıların çeşitli konuları ele aldığını gösterir.

✓ Yazarlar

Yazarlar (Authors): 6358 yazar bu alanda çalışmalar yapmıştır. Tek Yazarlı Dokümanların Yazarları (Authors of single-authored docs): 129. Bu, tek yazarlı çalışmaların sayısının nispeten az olduğunu gösterir.

✓ Yazar İşbirliği

Tek Yazarlı Dokümanlar (Single-authored docs): 145. Bu, yayınların çoğunluğunun işbirliği ile yapıldığını gösterir. Doküman Başına Ortak Yazar Sayısı (Co-Authors per Doc): 4.92. Her bir çalışmada ortalama 4.92 yazar bulunmaktadır, bu da geniş bir işbirliği olduğunu gösterir. Uluslararası İşbirliği Yüzdesi (International co-authorships %): 23.18. Çalışmaların yaklaşık dörtte biri uluslararası işbirliği ile yapılmıştır, bu da konunun küresel bir öneme sahip olduğunu gösterir.

✓ Doküman Türleri

Makale (Article): Tüm 1549 doküman makale türündedir. Bu, araştırmaların büyük kısmının bilimsel makaleler olarak yayımlandığını gösterir.

Veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama konusunun geniş bir literatüre ve çeşitli araştırma işbirliklerine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, yıllık büyüme oranındaki negatif eğilim, bu alanda yayımlanan çalışmaların son yıllarda azaldığını göstermektedir. Yine de, ortalama atıf sayısının yüksek olması, bu alandaki çalışmaların akademik etki açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Uluslararası işbirliği oranı da konunun küresel bir ilgi gördüğünü ve farklı ülkelerden araştırmacıların bu alanda işbirliği yaptığını göstermektedir.

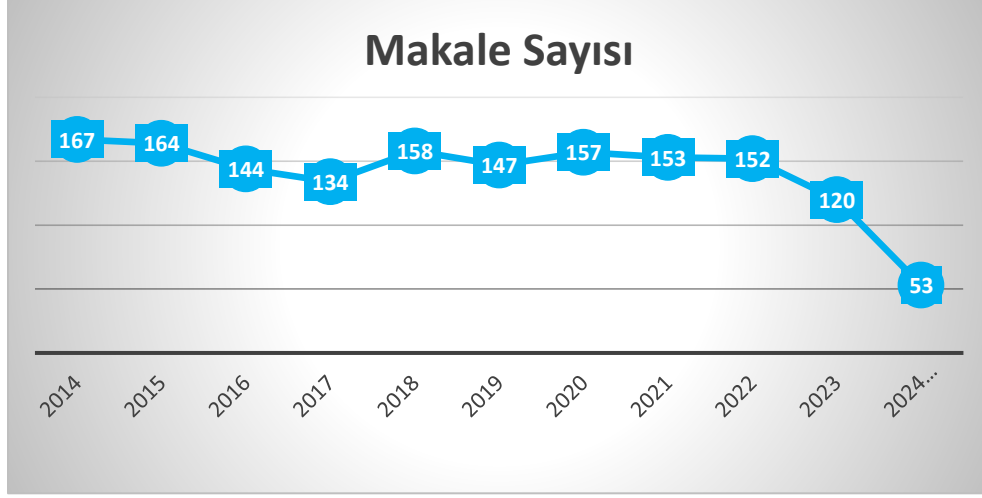
### **Bibliyometrik Göstergeler**

Yayınların niceliksel ve niteliksel özelliklerini analiz etmek için çeşitli bibliyometrik göstergeler kullanılmıştır. Bu göstergeler yayın sayısı, atıf sayısı, yazar kurum analizi, ülke analizi, dergi analizi olarak tasarlanmıştır.



## Yayın ve Atıf Sayısı

Araştırma eğilimleri, yayın sayılarının yıllara göre dağılımı incelenerek belirlenmiştir. Yayınların yıllara göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.

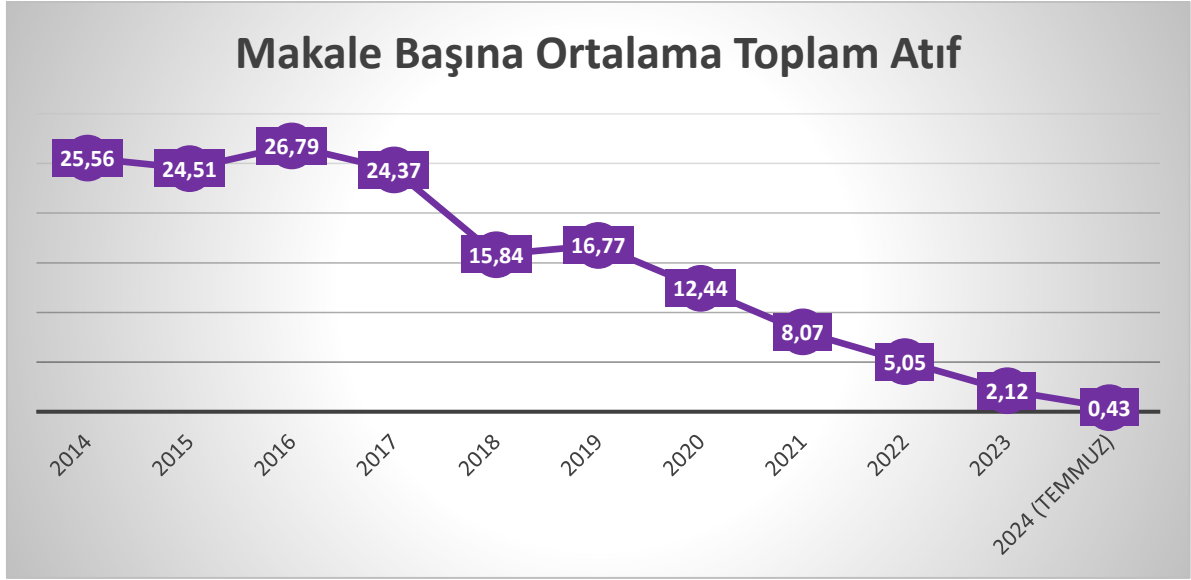


Grafik 1. Yıllara göre yayınların durumu

Bu veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama alanındaki bilimsel yayınların yıllar içindeki gelişimini ve bu alana olan ilginin zaman içinde nasıl değiştiğini göstermektedir. 2014-2015: 167 ve 164 makale ile başlıyor. Bu, konunun o dönemde oldukça popüler olduğunu ve yüksek sayıda yayın yapıldığını gösteriyor. 2016-2017: Makale sayısında bir düşüş görülüyor (2016'da 144, 2017'de 134). Bu dönemde ilginin azaldığını ya da yayın sayısında bir durgunluk yaşandığını söylenebilir. 2018: Makale sayısında bir artış görülüyor (158). Bu, konunun tekrar ilgi görmeye başladığını gösteriyor. 2019-2020: Makale sayısı nispeten sabit kalmış (2019'da 147, 2020'de 157). Bu yıllarda sağlık alanında sosyal pazarlama konusuna istikrarlı bir ilgi olduğunu gösteriyor. 2021-2022: Makale sayıları hafif bir düşüşle stabil kalmış (2021'de 153, 2022'de 152). Bu, konuya olan ilginin hala devam ettiğini, ancak büyük bir artış olmadığını gösterir. 2023: Makale sayısında belirgin bir düşüş var (120). Bu, konuya olan ilginin azaldığını veya pandeminin etkisiyle araştırma yayınlarının azalabileceğini gösterebilir. 2024 (Temmuz): Yılın ilk yarısında sadece 53 makale yayımlanmış. Bu, yıl sonunda toplam makale sayısının önceki yıllara kıyasla daha düşük olacağını işaret edebilir.

Veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama konusuna olan ilginin yıllar içinde dalgalandığını göstermektedir. İlk yıllarda yüksek olan ilgi, zamanla dalgalanarak devam etmiş, ancak son yıllarda bir düşüş gözlenmiştir. Bu trendler, araştırma alanlarının değişkenliğini ve sosyal pazarlamanın sağlık alanında farklı dönemlerde nasıl ilgi gördüğünü anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır.

Sağlık alanında sosyal pazarlama konulu çalışmaların bibliyometrik analizindeki yıllık atıfların durumu Şekil 3'te gösterilmektedir.



**Grafik 2.** Yayınların yıllık ortalama atıf eğilimi

Verilere göre 2014 ila 2016 yıllarında yayımlanan makaleler yüksek atıf almış, bu da bu dönemde yayımlanan çalışmaların akademik topluluk tarafından yoğun ilgi gördüğünü ve etkili olduğunu gösterir. 2017 ila 2019 yıllarında atıf sayılarındaki düşüş, belki de daha az yenilikçi çalışmaların yayımlandığı veya mevcut çalışmaların doygunluğa ulaşmış olması nedeniyle olabilir. 2020 ve sonrasında atıf sayılarındaki belirgin düşüş, pandeminin araştırma önceliklerini değiştirmesi ve yeni çalışmalara olan ilginin azalmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, pandemi döneminde daha acil sağlık konularına odaklanılmış olabilir. 2023 ve 2024 (makalenin yayına gönderildiği 10 8 Temmuz ve öncesini kapsamaktadır) yıllarında atıf sayılarının çok düşük olması, bu yıllarda yayımlanan makalelerin henüz yeterince akademik etki yaratmadığını veya sosyal pazarlama konusunun sağlık alanında ilginin azalmış olabileceğini gösterebilir. Yeni yayımlanan makaleler, zamanla daha fazla atıf alabilir, ancak şu anki veriler bu çalışmalara olan ilginin düşük olduğunu göstermektedir.

Veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki makalelerin akademik etkisinin yıllar içinde dalgalandığını ve son yıllarda belirgin bir düşüş yaşandığını göstermektedir. 2014 ila 2016 döneminde yüksek atıf alan çalışmalar, zamanla daha az ilgi görmeye başlamış ve özellikle pandemiden sonra bu ilgi ciddi ölçüde azalmıştır. Bu trendler, akademik ilgiyi ve araştırma önceliklerini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır.

### Atıf Sayısı

Yayınlara aldıkları atıf sayısı analiz edilerek en çok atıf alan makaleler ve yazarlar belirlenmiştir. En çok atıf alan makale, en yüksek kümülatif atıf sayısına sahip olmaktadır. Buna göre, sağlık alanında sosyal pazarlama konularında en çok atıf alan makaleler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** En verimli belgeler

Makale	DOI	Toplam Atıflar	Yıl Başına Toplam Atıf
CHASSIAKOS YR, 2016, PEDIATRICS	10.1542/peds.2016-2593	672	74,67
SEIDELL JC, 2015, ANN NUTR METAB	10.1159/000375143	481	48,10
GRANA RA, 2014, AM J PREV MED	10.1016/j.amepre.2013.12.010	426	38,73
WEST R, 2017, PSYCHOL HEALTH	10.1080/08870446.2017.1325890	370	46,25
DUKE JC, 2014, PEDIATRICS	10.1542/peds.2014-0269	246	22,36

BROWNSON RC, 2018, J PUBLIC HEALTH MANAGE PRACT	10.1097/PHH.0000000000000673	241	34,43
SLADE M, 2017, WORLD PSYCHIATRY	10.1002/wps.20412	231	28,88
LIU GG, 2017, ANNU REV PUBLIC HEALTH	10.1146/annurev-publhealth-031816-044247	207	25,88
PEPPER JK, 2014, INT J ENVIRON RES PUBLIC HEALTH	10.3390/ijerph111010345	181	16,45
KRAAK VI, 2015, OBES REV	10.1111/obr.12237	172	17,20

Tabloda verilen veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama ile ilgili yayımlanan makalelerin zaman içerisindeki akademik etkilerini göstermektedir. Özellikle 2014-2018 yılları arasında yayımlanan makalelerin yüksek atıf alarak alandaki önemini kanıtladığı görülmektedir. Bu makalelerin yıl başına düşen atıf sayıları, çalışmanın akademik topluluk tarafından ne kadar kabul gördüğünü ve kullanıldığını yansıtmaktadır. CHASSIAKOS YR, 2016 ve SEIDELL JC, 2015 gibi makaleler, yüksek toplam atıf sayıları ve yıl başına düşen yüksek atıf ortalamaları ile dikkat çekmektedir. Bu durum, makalelerin önemli bir referans kaynağı olarak kullanıldığını ve alanda belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Verilere bakıldığında, daha eski makalelerin (2014-2018) genellikle daha yüksek atıf aldığı, ancak daha yeni makalelerin (2020 sonrası) henüz yeterince atıf almadığı gözlemlenmektedir. Örneğin, COVID-19 üzerine yapılan araştırmaların henüz tam olarak atıf almadığı, ancak gelecekte bu durumun değişebileceği öngörülebilir. Yıllık ortalama atıf değerleri incelendiğinde, 2014-2017 yılları arasında yayımlanan makalelerin daha yüksek ortalama atıf aldığı, 2018-2023 yılları arasında ise bu ortalamaların düştüğü görülmektedir. Bu durum, daha eski makalelerin zamanla daha fazla kabul gördüğünü ve atıf aldığını göstermektedir. Örneğin, 2014 yılında yayımlanan makalelerin ortalama atıf sayısı 25,56 iken, 2023 yılında yayımlanan makalelerin ortalama atıf sayısı 2,12 olarak kaydedilmiştir. Bu düşüş, yeni makalelerin henüz geniş bir akademik etki yaratmadığını, ancak gelecekte bu durumun değişebileceğini gösterir.

En çok atıf alan yazarlar Tablo 2'de verilmiştir.

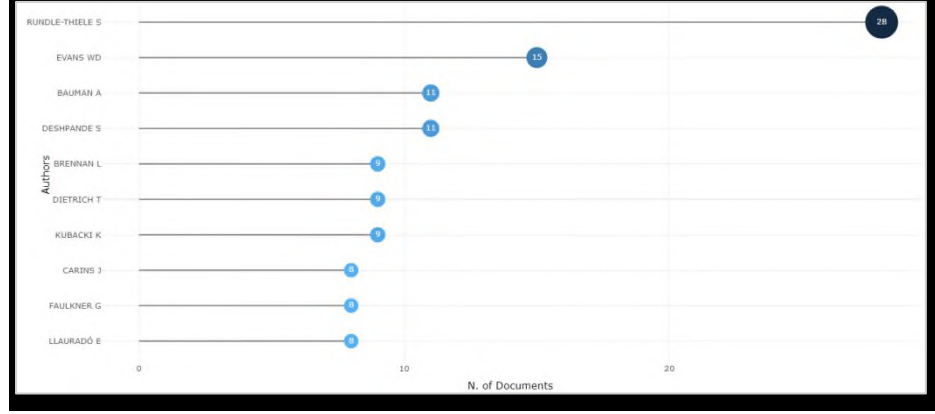
**Tablo 2.** Atıf sayısına göre yazarlar

Yazar	Atıflar
RUNDLE-THIELE S	25
ATANASOV AG	19
EIBENSTEINER F	19
KLETECKA-PULKER M	19
PLUNGER P	19
VÖLKL-KERNSTOCK S	19
WILLSCHKE H	19
YEUNG AWK	19
BROWNSON RC	17
EYLER AA	17

Bu tablo, sağlık alanında sosyal pazarlama alanında en çok yerel atıf alan yazarların dağılımını göstermektedir. RUNDLE-THIELE S en yüksek yerel atıf sayısına sahip olup, bu alanda önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yazarlar ise farklı düzeylerde etki yaratarak akademik çevrede referans alınmıştır. Bu tür bir analiz, sağlık alanında sosyal pazarlama alanında yapılan çalışmalarda hangi yazarların ve çalışmaların daha fazla etkili olduğunu değerlendirmek için önemli bir göstergedir.

## Yazar ve Organizasyon (Kurum) Analizi

Yayın yapan yazarlar ve kurumlar analiz edilerek bu alanda önde gelen isimler ve kurumlar belirlenmiştir. Şekil 4'te, yayın sayısı bakımından dünya çapındaki en önemli yazarları vurgulamaktadır.



Şekil 2. En ilgili yazarlar

Bu veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama ile ilgili en çok yayın yapan yazarları ve bu yazarların alana katkılarını göstermektedir. RUNDLE-THIELE S en çok yayın yapan yazar olarak öne çıkarken, diğer yazarlar da benzer sayıda yayınlara önemli katkılar sağlamaktadır. Bu tür analizler, alandaki önemli araştırmacıları belirlemek ve literatürdeki eğilimleri anlamak için kullanışlıdır.

Sağlık alanında sosyal pazarlama temelli araştırmalara katkıda bulunan yazarların bağlı oldukları kurum veya kuruluşların yayın çıktıları Tablo 3'te verilmiştir.

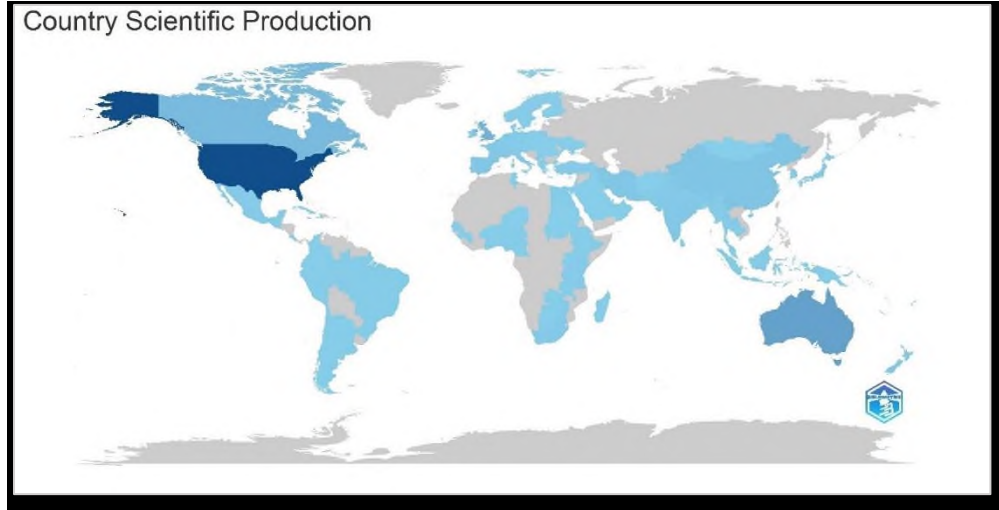
Tablo 3. Araştırmaya katkıda bulunan ilgili kuruluşlar

Kurum (Kuruluş)	Makale Sayısı
UNIVERSITY OF CALIFORNIA	94
GRIFFITH UNIVERSITY	91
CURTIN UNIVERSITY	61
DEAKIN UNIVERSITY	60
UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHAPEL HILL	53
THE GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY	52
LONDON SCHOOL OF HYGIENE AND TROPICAL MEDICINE	51
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI	50
MONASH UNIVERSITY	48
UNIVERSITY OF WOLLONGONG	45

2014-2024 (Temmuz) yılları arasında "UNIVERSITY OF CALIFORNIA" 94 yayınlara ilk sırada yer almaktadır. "GRIFFITH UNIVERSITY" 91 yayınlara ikinci sırada ve "CURTIN UNIVERSITY" 61 yayınlara üçüncü sırada yer almaktadır.

## Ülke Analizi

Yayınlara coğrafi dağılımı incelenerek en çok yayın ve atıf yapılan ülkeler belirlenmiştir. Dünya haritasındaki koyu mavi, mavi ve gri renklerle yayın yapan ülkeleri, az yayın yapan ülkeleri ve hiç yayın yapmayan ülkeleri temsil etmektedir. Şekil 5, yayın sayısı bakımından en üretken ülkeleri göstermektedir.



**Şekil 3.** En üretken ülkeler

Şekil 5, sağlık alanında sosyal pazarlama ile yayın yapan en verimli ülkeleri göstermektedir. Şekle göre en verimli ülke ABD'dir (2964). Avustralya 966, İngiltere 554, Kanada 404, Çin 200, İran 153, İspanya 149, Hollanda 132, Hindistan 120 ve Yeni Zelanda 106 makaleye sahiptir.

Tablo 4, sağlık alanında sosyal pazarlama konulu çalışmalara yapılan atıf sayısı bakımından en verimli ülkeleri göstermektedir.

**Tablo 4.** En çok atıf yapılan ülkeler

Country	TC
USA	8680
AUSTRALIA	2950
UNITED KINGDOM	2524
CANADA	977
NETHERLANDS	509
NEW ZEALAND	468
CHINA	446
ITALY	316
SPAIN	233
IRELAND	215

ABD 8680 atıfla ilk sırada, Avustralya 2950 atıfla ikinci sırada ve İngiltere 2524 atıfla üçüncü sırada yer almaktadır.

### **Dergi Analizi**

Yayınların yayınlandığı dergiler analiz edilmiş ve bu alandaki en etkili dergiler belirlenmiştir. Sağlık alanında sosyal pazarlama konulu yayınların kaynaklarının yayın sayısına göre sıralaması Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** En çok yayın yapılan dergiler

Sources	Articles
<b>SOCIAL MARKETING QUARTERLY</b>	71
<b>INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH</b>	67
<b>JOURNAL OF SOCIAL MARKETING</b>	66
<b>HEALTH PROMOTION PRACTICE</b>	50
<b>BMC PUBLIC HEALTH</b>	34
<b>PLOS ONE</b>	29
<b>NUTRIENTS</b>	19
<b>APPETITE</b>	16
<b>FRONTIERS IN PUBLIC HEALTH</b>	15
<b>TOBACCO CONTROL</b>	15

Tablo 5'e göre, "SOCIAL MARKETING QUARTERLY" 71 makale ile ilk sırada; "INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH" 67 makale ile ikinci sırada; "JOURNAL OF SOCIAL MARKETING" 66 makale ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Sağlık alanında sosyal pazarlama konulu yayınların kaynaklarına yapılan atıf sayısına göre sıralaması Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** En çok atıf alan dergiler

Sources	Articles
<b>BMC PUBLIC HEALTH</b>	604
<b>JOURNAL OF SOCIAL MARKETING</b>	547
<b>APPETITE</b>	520
<b>LANCET</b>	512
<b>SOCIAL MARKETING QUARTERLY</b>	447
<b>PLOS ONE</b>	437
<b>TOB CONTROL</b>	392
<b>AM J PUBLIC HEALTH</b>	342
<b>AMERICAN JOURNAL OF PUBLIC HEALTH</b>	308
<b>AM J PREV MED</b>	300

Tablo 6'ya göre "BMC PUBLIC HEALTH" 604 atıfla ilk sırada yer almaktadır. "JOURNAL OF SOCIAL MARKETING" 547 atıfla ikinci sırada, "APPETITE" ise 520 atıfla üçüncü sırada yer almaktadır.

### **Anahtar Kelime Analizi**

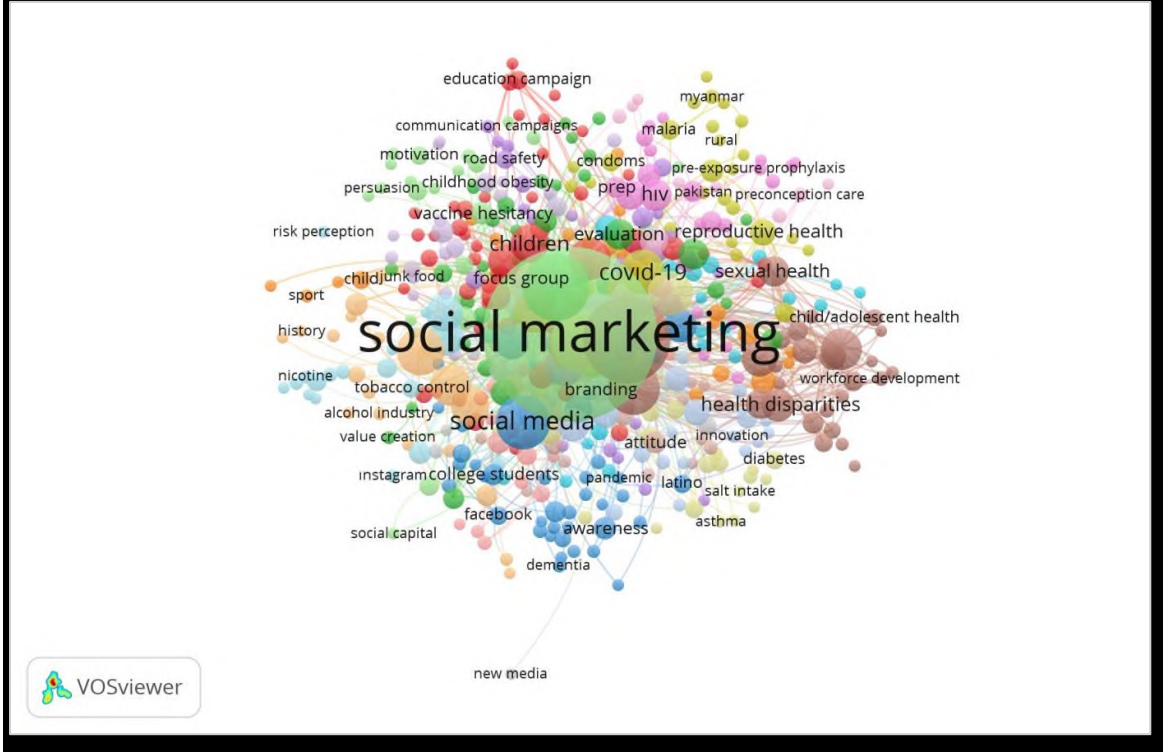
Sık kullanılan terimleri ve konuları belirlemek için yayınların başlıkları, özetleri ve anahtar kelimeleri analiz edilmiştir. Bu analiz VOSviewer ve Biblishiny gibi bibliyometrik analiz yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yazılımlar, kelime bulutları ve kavramsal haritalar oluşturarak literatürdeki ana temaları ve araştırma alanlarını görselleştirmeye yardımcı olmuştur. Sağlık alanında sosyal pazarlama için kelime bulutu Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 4. Yazar anahtar kelime bulutu

Yazarların kullandığı anahtar kelimelerden oluşan bu kelime bulutu, ilgili terimlerin frekanslarıyla birlikte düzenlenmiş ve araştırma alanlarındaki genel eğilimleri daha açık bir şekilde göstermek için kategorize edilmiştir. Sosyal Pazarlama ve İletişim: Social marketing (515), social media (54), social marketing/health communication (29), marketing (36), advertising (24), communication (24), mass media (13), social norms (13). Sağlık Tanıtımı ve Eğitim: Health promotion (128), health communication (46), health education (15), health literacy (12). Halk Sağlığı ve Epidemiyoloji: Public health (77), Covid-19 (46), health disparities (18), vaccination (13), evaluation (15), implementation (12), sustainability (15). Sağlık Davranışları ve Müdahaleler: Obesity (63), physical activity (40), behavior change (37), nutrition (30), intervention (28), prevention (28), healthy eating (16), smoking (16), diet (15). Demografik Gruplar: Children (26), adolescents (23), young adults (23), youth (20), adolescent (16). Sağlık Sorunları ve Konuları: Mental health (19), HIV/AIDS (18), sexual health (18), tobacco (18), HIV prevention (17), HIV (16), alcohol (23). Araştırma Yöntemleri ve Teorik Çerçeveler: Qualitative research (20), Segmentation (17), theory of planned behavior (14), health belief model (13), focus groups (12), best practices (12). Ülkeler ve Coğrafyalar: India (13). İnternet ve Teknoloji: İnternet (14). Bu kategoriler, sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki çalışmaların farklı boyutlarını ve odak noktalarını daha iyi anlamamızı sağlar.

Anahtar kelime, bir makaleyi tanımlamak için kullanılan bir terim veya ifadedir. Makalede bir anahtar kelimenin varlığı, herhangi bir ifadenin yaygınlığını belirler (Demir vd., 2024b). Çalışmanın ortak sonuçlarını anahtar kelimeler ve çalışma bilgi tabanı ile vurgulamak için VOSviewer kullanılmıştır. Makalenin indekslenmiş anahtar kelimelerine dayanarak 4212 anahtar kelime bulunmuştur. Şekil 7'de gösterildiği gibi, VOSviewer uygulamasındaki eşik ayarı 3'e yükseltildikten sonra 502 farklı küme inceleme için değerlendirilmiştir.



Şekil 5. Yazar anahtar kelime ağı haritası

Her renkle farklı bir anahtar kelime kümesi oluşturulur. Şekil 8'de her bir daire, sağlık alanında sosyal pazarlama konularının belirli bir terim ve alt alanının varlığını temsil etmektedir. Benzer renkteki bir daire, bir karşılaştırma bölgesindeki dağılımı temsil etmektedir. Eleman sayısına göre en büyük küme "social marketing" (sosyal pazarlama) olarak adlandırılmıştır. İkinci en büyük küme "social media" (sosyal medya) olarak adlandırılmıştır. Üçüncü en büyük küme "health" (sağlık) olarak adlandırılmıştır.

Yine VOSviewer yazılımı kullanılarak "overlay visualization" anahtar kelimeleri yayın yılına göre farklı renklendirilmiş ve literatürde yer aldıkları zaman aralıkları belirlenmiştir. Bizim durumumuzda, yeni tanıtılan terminoloji için ortalama (sarı) yayın yılı 2020'dir. Maddelerin renkleri, yayınlanmalarından bu yana geçen süreye göre belirlenmiştir. 2016'dan 2020'ye kadar olan dönem (Mavi-Yeşil-Sarı Renk) Şekil 8'de gösterilmektedir.





- ✓ Sosyal Medya: Sosyal medya platformları, sağlık bilgisi ve davranış değişikliği mesajlarının yayılmasında önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Bu dönemde sosyal medya kampanyalarının etkinliği üzerine birçok çalışma yapılmıştır.
- ✓ Davranış Değişikliği: Sağlık davranışlarının değiştirilmesine yönelik stratejiler ve programlar incelenmiştir. Özellikle sağlıklı yaşam tarzı alışkanlıklarının benimsenmesi ve sürdürülmesi için sosyal pazarlama yöntemleri kullanılmıştır.

2020 ve Sonrası: Aşı Karşıtlığı, Elektronik Sigara, Demans, Diyabet, Gıda Pazarlaması, Sağlık Eşitliği, SARS-CoV-2, COVID-19. 2020 yılı itibarıyla, küresel COVID-19 pandemisinin etkisiyle sağlık alanında araştırma öncelikleri önemli ölçüde değişmiştir. Bu dönemde öne çıkan konular şunlardır:

- ✓ Aşı Karşıtlığı: COVID-19 aşılarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sürecinde aşı karşıtlığı önemli bir araştırma konusu olmuştur. Sosyal pazarlama stratejileri kullanılarak, aşı karşıtlığına karşı mücadele edilmiştir.
- ✓ Elektronik Sigara: Gençler arasında artan elektronik sigara kullanımı, sağlık riskleri ve bu riski azaltmaya yönelik müdahaleler üzerine çalışmalar yapılmıştır.
- ✓ Demans ve Diyabet: Yaşlanma ve kronik hastalıkların yönetimi üzerine odaklanılmıştır. Demans ve diyabet gibi hastalıkların yönetiminde sosyal pazarlama stratejilerinin etkisi araştırılmıştır.
- ✓ Gıda Pazarlaması: Sağlıksız gıda tüketimini azaltmaya yönelik pazarlama stratejileri ve düzenlemeler üzerine çalışmalar artmıştır. Gıda pazarlamasının toplum sağlığı üzerindeki etkileri incelenmiştir.
- ✓ Sağlık Eşitliği: Sağlık hizmetlerine erişimde adalet ve eşitlik konuları, özellikle pandeminin etkisiyle daha fazla önem kazanmıştır. Sağlık eşitliğini sağlamak için sosyal pazarlama stratejileri geliştirilmiştir.
- ✓ SARS-CoV-2 ve COVID-19: Pandemi sürecinde halk sağlığı mesajlarının iletilmesi, halkın bilgilendirilmesi ve davranış değişikliği sağlanması için sosyal pazarlama büyük bir rol oynamıştır. COVID-19'un yayılmasını önlemek amacıyla birçok kampanya ve iletişim stratejisi uygulanmıştır.

Bu dönemsel analiz, sosyal pazarlama ve sağlık alanında araştırma trendlerinin nasıl değiştiğini ve geliştiğini göstermektedir. 2016-2018 yılları arasında daha genel sağlık sorunlarına odaklanılırken, 2018-2020 yılları arasında sosyal belirleyiciler ve davranış değişikliği gibi daha geniş kapsamlı konular öne çıkmıştır. 2020 ve sonrasında ise küresel COVID-19 pandemisinin etkisiyle aşı karşıtlığı, sağlık eşitliği ve pandeminin yönetimi gibi acil konular araştırmaların odağı haline gelmiştir. Bu değişimler, sağlık iletişimi ve sosyal pazarlamanın dinamik ve sürekli evrilen bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

## Trend Analizi

Yayınların zaman içindeki dağılımı ve ana temaları analiz edilerek, sağlık alanında sosyal pazarlama alanlarındaki araştırma eğilimleri belirlenmiştir. Ayrıca, belirli dönemlerde öne çıkan konular ve metodolojiler de analiz edilmiştir. Tablo 7, 2014'ten 2024 (Temmuz)'a kadar yıllara göre sağlık alanında sosyal pazarlama alanındaki literatürde trend olan konuları göstermektedir.

**Tablo 7. Yıllık Trend Konular**

Anahtar Kelimeler	Frekans	Q1	Q2	Q3
social marketing	515	2016	2019	2022
health promotion	128	2017	2019	2021
public health	77	2017	2020	2022
obesity	63	2015	2017	2020
social media	54	2017	2019	2022
health communication	46	2018	2020	2022
covid-19	45	2021	2022	2023
physical activity	40	2015	2018	2020

marketing	36	2016	2020	2021
nutrition	30	2016	2018	2022

Bu tablo, belirli anahtar kelimelerin akademik literatürdeki kullanım sıklığını ve bu kelimelerin belirli zaman dilimlerinde (Q1, Q2, Q3) yoğunlaştığı yılları göstermektedir. Bu verileri yorumlayarak, sağlık alanında sosyal pazarlama konularındaki araştırma eğilimleri analiz edilebilir:

- ✓ Social Marketing: En yüksek frekansa sahip konu (515). 2016 yılında ilk çeyrekte yükselişe geçmiş, 2019 yılında medyan seviyeye ulaşmış ve 2022'de üçüncü çeyrekte zirveye ulaşmış. Bu, sosyal pazarlamanın sağlık alanında giderek daha önemli bir konu haline geldiğini göstermektedir.
- ✓ Health Promotion: 2017'de yükselmeye başlamış ve 2019'da medyan seviyeye ulaşmış. 2021'de ise üçüncü çeyrekte zirveye çıkmış. Sağlık tanıtımı, sürekli olarak ilgi gören bir konu olarak öne çıkıyor.
- ✓ Public Health: 2017'de yükselişe geçmiş ve 2020'de medyan seviyeye ulaşmış. 2022'de ise üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Halk sağlığı, sağlık pazarlamasında önemli bir tema olmaya devam ediyor.
- ✓ Obesity: 2015'te ilk çeyrekte önemli bir konu haline gelmiş ve 2017'de medyan seviyeye ulaşmış. 2020'de ise üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Obezite, sağlık pazarlamasında sürekli bir ilgi odağıdır.
- ✓ Social Media: 2017'de yükselmeye başlamış ve 2019'da medyan seviyeye ulaşmış. 2022'de üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Sosyal medya, sağlık pazarlamasında giderek daha önemli bir araç olarak görülüyor.
- ✓ Health Communication: 2018'de yükselişe geçmiş ve 2020'de medyan seviyeye ulaşmış. 2022'de üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Sağlık iletişimi, sağlık pazarlamasının önemli bir bileşenidir.
- ✓ COVID-19: 2021'de yükselmeye başlamış, 2022'de medyan seviyeye ulaşmış ve 2023'te üçüncü çeyrekte zirve yapmış. COVID-19 pandemisi, sağlık pazarlamasında önemli bir etki yaratmıştır.
- ✓ Physical Activity: 2015'te yükselmeye başlamış ve 2018'de medyan seviyeye ulaşmış. 2020'de ise üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Fiziksel aktivite, sağlık pazarlamasında sürekli olarak vurgulanan bir konudur.
- ✓ Marketing: 2016'da yükselişe geçmiş ve 2020'de medyan seviyeye ulaşmış. 2021'de üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Pazarlama, sağlık pazarlaması çalışmalarında önemli bir rol oynamaktadır.
- ✓ Nutrition: 2016'da yükselmeye başlamış ve 2018'de medyan seviyeye ulaşmış. 2022'de üçüncü çeyrekte zirve yapmış. Beslenme, sağlık pazarlamasında sürekli ilgi gören bir konudur.

Sağlık alanında sosyal pazarlamanın çeşitli alt konularının yıllar içinde nasıl geliştiğini ve ilgi gördüğünü göstermektedir. Sosyal pazarlama, sağlık tanıtımı, halk sağlığı ve obezite gibi konular sürekli ilgi görürken, COVID-19 pandemisi gibi yeni gelişmeler de araştırma trendlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu trendler, gelecekteki araştırmalar için yönlendirici olabilir ve sağlık pazarlaması stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bilgiler sunabilir.

## Değerlendirme ve Sonuç

Sağlık alanından sosyal pazarlama konusu son yıllarda bir hayli fazla şekilde kullanılmaktadır. Dünya genelindeki akademisyenler tarafından yeni bir ilgi alanı olarak ön plana çıkan sosyal pazarlama sağlığın korunması ve teşviki açısından önemli bir uygulama alanıdır. Bu çalışma, sağlık alanında sosyal pazarlama ile ilgili bilimsel yayınların 2014 ila 2024 yılları arasındaki genel durumu ve eğilimlerini ortaya koymaktadır. 2014 ila 2024 yıllarını kapsayan bu çalışma, son on yıllık dönemi içermektedir. Bu da sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki uzun vadeli trendleri incelemek için geniş bir veri seti sunmaktadır. 638 farklı kaynaktan elde edilen veriler, bu alandaki araştırmaların çeşitli yayın organları tarafından yayımlandığını göstermektedir. Toplam 1549 doküman, bu konunun geniş bir literatüre sahip olduğunu göstermektedir. -10.84'lük negatif büyüme oranı, son yıllarda yayın sayısında bir düşüş olduğunu göstermektedir. 5.44 yıl olan ortalama yaş, çalışmaların büyük kısmının son beş yıl içinde yayımlandığını göstermektedir. 15.89 atıf, çalışmaların akademik etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. 70503 referans, çalışmaların geniş bir literatüre dayandığını göstermektedir. 5616 anahtar kelime, çalışmaların geniş bir konu yelpazesini kapsadığını göstermektedir. 3573 farklı anahtar kelime, araştırmacıların çeşitli konuları ele aldığını göstermektedir. 6358 yazar, bu alanda çalışmalar yapmıştır. 145 doküman, yayınların

çoğunluğunun işbirliği ile yapıldığını göstermektedir. 4.92 ortalama yazar sayısı, geniş bir işbirliği olduğunu göstermektedir. %23.18, çalışmaların yaklaşık dörtte birinin uluslararası işbirliği ile yapıldığını göstermektedir. Tüm 1549 doküman makale türündedir, bu da araştırmaların büyük kısmının bilimsel makaleler olarak yayımlandığını göstermektedir. Sağlık alanında sosyal pazarlama konusuna olan ilginin yıllar içinde dalgalandığını göstermektedir. İlk yıllarda yüksek olan ilgi, zamanla dalgalanarak devam etmiş, ancak son yıllarda bir düşüş gözlenmiştir. Bu trendler, araştırma alanlarının değişkenliğini ve sosyal pazarlamanın sağlık alanında farklı dönemlerde nasıl ilgi gördüğünü anlamak için önemli ipuçları sunar. Veriler, sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki makalelerin akademik etkisinin yıllar içinde dalgalandığını ve son yıllarda belirgin bir düşüş yaşandığını göstermektedir. 2014-2016 döneminde yüksek atıf alan çalışmalar, zamanla daha az ilgi görmeye başlamış ve özellikle pandemiden sonra bu ilgi ciddi ölçüde azalmıştır. Bu trendler, akademik ilgiyi ve araştırma önceliklerini anlamak için önemli ipuçları sunar. Özellikle 2014-2018 yılları arasında yayımlanan makalelerin yüksek atıf alarak alandaki önemini kanıtlaştığı görülmektedir. Bu makalelerin yıl başına düşen atıf sayıları, çalışmanın akademik topluluk tarafından ne kadar kabul gördüğünü ve kullanıldığını yansıtmaktadır. Verilere bakıldığında, daha eski makalelerin (2014-2018) genellikle daha yüksek atıf aldığı, ancak daha yeni makalelerin (2020 sonrası) henüz yeterince atıf almadığı gözlemlenmektedir. Bu, yeni makalelerin zamanla daha fazla atıf alabileceği anlamına gelir, ancak şu anda tam etkilerini göstermemektedirler. RUNDLE-THIELE S: En yüksek yerel atıf sayısına sahip olup, bu alanda önemli bir etkiye sahiptir. UNIVERSITY OF CALIFORNIA: 94 yayınlı ilk sırada yer almaktadır. Bu da bu üniversitenin bu alanda önemli bir araştırma merkezi olduğunu göstermektedir. ABD, 2964 makale ile en verimli ülke olup, bu alanda en çok atıf alan çalışmalara sahiptir. SOCIAL MARKETING QUARTERLY, 71 makale ile ilk sırada yer almaktadır. BMC PUBLIC HEALTH, 604 atıfla en çok atıf alan dergi olarak öne çıkmaktadır. Belirli anahtar kelimelerin akademik literatürdeki kullanım sıklığını ve bu kelimelerin belirli zaman dilimlerinde yoğunlaştığı yılları gösterilmiştir. Social Marketing: En yüksek frekansa sahip konu (515) olup, yıllar içinde giderek daha önemli bir konu haline gelmiştir. Health Promotion: Sürekli olarak ilgi gören bir konu olarak öne çıkmaktadır. COVID-19: Pandemi dönemiyle birlikte önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir.

Bu çalışma, sağlık alanında sosyal pazarlamanın dinamik ve sürekli evrilen bir alan olduğunu göstermektedir. Araştırma trendlerindeki değişiklikler, toplumsal ve küresel sağlık sorunlarının değişen doğasını yansıtmaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisi gibi küresel sağlık krizleri, sağlık iletişimi ve sosyal pazarlama stratejilerinin hızla adapte olmasını gerektirmiştir.

### **Araştırma Boşlukları, Gelecek Yönelimler ve Sınırlılıklar**

Sağlık alanında sosyal pazarlama alanındaki araştırma eğilimlerini, akademik ilgi düzeylerini ve bu alandaki önemli yazarları ve kurumları ortaya koymaktadır. Bu tür veriler, ilgili alanlardaki araştırmacılar için önemli bir kılavuz olabilir ve gelecekteki araştırmalara yön verebilir. Analiz sonuçları, sağlık alanında sosyal pazarlama alanındaki bilimsel yayınların yıllar içindeki etkisini ve akademik ilgi düzeyini göstermekte, bu alanda yapılan araştırmaların akademik çevredeki önemini ve etki düzeyini değerlendirmek için yol gösterici olabilmektedir.

#### **✓ Araştırma Boşlukları**

Negatif Büyüme Oranı: Yıllık büyüme oranının % -10.84 olması, sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki yayınların sayısında son yıllarda bir azalma olduğunu göstermektedir. Bu düşüş, alandaki araştırmaların neden azaldığını ve bu düşüşün arkasındaki faktörleri anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yeni Konular ve İnnovasyon Eksikliği: 2017-2019 yıllarında atıf sayılarındaki düşüş, belki de daha az yenilikçi çalışmaların yayımlandığı veya mevcut çalışmaların doygunluğa ulaşmış olması nedeniyle olabilir. Bu, sağlık alanında sosyal pazarlama ile ilgili yeni ve inovatif araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

COVID-19 Etkisi: 2020 ve sonrasında atıf sayılarındaki belirgin düşüş, pandeminin araştırma önceliklerini değiştirmesiyle açıklanabilir. Pandemi döneminde sosyal pazarlama ile ilgili araştırmaların nasıl etkilendiği ve bu etkilerin uzun vadeli sonuçlarının neler olacağı konusunda daha fazla çalışma yapılmalıdır.

Uluslararası İşbirliği: Uluslararası işbirliği oranı %23.18 olup, çalışmaların dörtte biri uluslararası işbirliği ile yapılmıştır. Ancak, bu oranın artırılması ve farklı ülkelerden daha fazla araştırmacının katılımıyla küresel ölçekte daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Yeni Makalelerin Etkisi: 2023 ve 2024 yıllarında yayımlanan makalelerin henüz yeterince atıf almadığı görülmektedir. Bu makalelerin gelecekteki akademik etkilerinin belirlenmesi ve bu yeni çalışmalara olan ilginin artırılması için stratejiler geliştirilmelidir.

#### ✓ Gelecek Yönelimler

Teknoloji ve Dijitalleşme: Sağlık alanında sosyal pazarlama çalışmalarında dijital araçların ve sosyal medyanın kullanımının artması beklenmektedir. Dijitalleşmenin etkileri ve bu yeni araçların sosyal pazarlama stratejilerinde nasıl kullanılabileceği üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır.

COVID-19 Sonrası Dönem: Pandeminin sağlık iletişimi ve sosyal pazarlama üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenmeli ve bu dönemde kazanılan deneyimlerin gelecekteki stratejilere nasıl entegre edilebileceği araştırılmalıdır.

Sağlık Eşitliği: Sağlık alanında sosyal pazarlama çalışmalarının sağlık eşitliği ve erişilebilirlik konularına daha fazla odaklanması gerekmektedir. Özellikle dezavantajlı gruplar ve gelişmekte olan ülkelerde sağlık hizmetlerine erişim konularında çalışmalar yapılmalıdır.

Davranış Değişikliği: Sosyal pazarlama stratejilerinin bireylerin sağlıkla ilgili davranışlarını nasıl değiştirdiği ve bu değişikliklerin sürdürülebilirliği konusunda daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Çok Disiplinli Yaklaşımlar: Sağlık alanında sosyal pazarlama çalışmalarında çok disiplinli yaklaşımlar benimsenmeli ve farklı disiplinlerden (sosyoloji, psikoloji, iletişim vb.) gelen bilgiler entegrasyon edilmelidir.

#### ✓ Sınırlılıklar

Veri Kısıtlamaları: Çalışmanın verileri sadece Scopus veri tabanına dayanmaktadır. Diğer veri tabanları (Web of Science, PubMed vb.) ve kaynaklardan gelen verilerle daha kapsamlı bir analiz yapılabilir.

Zaman Kapsamı: 2014-2024 yılları arasındaki verilere odaklanılmıştır. Daha uzun bir zaman dilimi incelenerek daha geniş eğilimler ve değişiklikler analiz edilebilir.

Dil ve Bölgesel Kısıtlamalar: Çalışma, büyük ölçüde İngilizce dilinde ve belirli bölgelere odaklanan yayınları kapsamaktadır. Farklı dillerde ve bölgelerde yapılan çalışmaların dahil edilmesiyle daha kapsamlı ve küresel bir perspektif sağlanabilir.

Atıf Analizi: Atıf sayılarındaki dalgalanmalar, bazı yıllarda yayımlanan makalelerin daha az atıf alması gibi faktörlerle sınırlıdır. Atıf analizleri, belirli konuların veya anahtar kelimelerin zaman içindeki değişimini tam olarak yansıtmayabilir.

Bu araştırma boşlukları, gelecek yönelimler ve sınırlılıklar dikkate alınarak, sağlık alanında sosyal pazarlama konusundaki çalışmaların daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde ele alınması, gelecekteki araştırmaların niteliğini artıracaktır.

### Kaynakça

- Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Delvaux, I., & Van den Broeck, W. (2023). Social marketing and the sustainable development goals: Scoping review (2013–2021). *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 20(3), 573-603.
- Demir, G., Chatterjee, P. & Pamučar, D. (2024a). Sensitivity Analysis in Multi-Criteria Decision Making: A State-of-the-Art Research Perspective Using Bibliometric Analysis. *Expert Systems with Applications*, 237, 121660.
- Demir, G., Chatterjee, P., Kadry, S., Abdelhadi, A. & Pamučar, D. (2024c). Measurement of Alternatives and Ranking according to Compromise Solution (MARCOS) Method: A Comprehensive Bibliometric Analysis. *Decision Making: Applications in Management and Engineering*, 7(2), 313–336.
- Demir, G., Chatterjee, P., Zakeri, S. & Pamucar, D. (2024b). Mapping the Evolution of Multi-Attributive Border Approximation Area Comparison Method: A Bibliometric Analysis. *Decision Making: Applications in Management and Engineering*, 7(1), 290–314.

- Donohue, J. C. (1973). *Understanding scientific literatures: a Bibliometric Approach*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts. ED110027.
- Florence, E. S., Fleischman, D., Mulcahy, R., & Wynder, M. (2022). Message framing effects on sustainable consumer behaviour: a systematic review and future research directions for social marketing. *Journal of Social Marketing*, 12(4), 623-652.
- Gupta, B. M., & Bhattacharya, S. (2004). Bibliometric approach towards mapping the dynamics of science and technology. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 24(1).
- Hong, S. (2023). COVID-19 vaccine communication and advocacy strategy: a social marketing campaign for increasing COVID-19 vaccine uptake in South Korea. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-9.
- Hoffner, C. A., & Bond, B. J. (2022). Parasocial relationships, social media, & well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101306.
- Kotler, P. (2022). The battle between commercial marketing and social marketing. *Social Marketing Quarterly*, 28(4), 325-331.
- Kotler, P. & Zaltman, G. (1971), "Social marketing: an approach to planned social change", *Journal of Marketing*, Vol. 35 No. 3, pp. 3 -12.
- Köseoğlu, M. A., Rahimi, R., Okumus, F., & Liu, J. (2016). Bibliometric studies in tourism. *Annals of tourism research*, 61, 180-198.
- Lahtinen, V., Dietrich, T., & Rundle-Thiele, S. (2020). Long live the marketing mix. Testing the effectiveness of the commercial marketing mix in a social marketing context. *Journal of Social Marketing*, 10(3), 357-375.
- Lee, D., Rundle-Thiele, S., Wut, T. M., & Li, G. (2022). Increasing seasonal influenza vaccination among university students: a systematic review of programs using a social marketing perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7138.
- Levit, T., & Cismaru, M. (2020). Marketing social marketing theory to practitioners. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 17(2), 237-252.
- Lim, M. S., Molenaar, A., Brennan, L., Reid, M., & McCaffrey, T. (2022). Young adults' use of different social media platforms for health information: Insights from web-based conversations. *Journal of medical Internet research*, 24(1), e23656.
- Mukherjee, D., Lim, W. M., Kumar, S., & Donthu, N. (2022). Guidelines for advancing theory and practice through bibliometric research. *Journal of business research*, 148, 101-115.
- Nwoba, A. C., Mogaji, E., Zahoor, N., Donbesuur, F., & Alam, G. M. (2022). Obesity, family units and social marketing intervention: evidence from Nigeria. *European Journal of Marketing*, 56(11), 2892-2927.
- Ögel Aydın, S., & Aydın, S. (2023). Geçmişten Bugüne Akademik Bir Yolculuk: Sosyal Pazarlama Konulu Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Iğdır University Journal of Social Sciences*, (33).
- Petrescu, D. G., Tribus, L. C., Raducu, R., & Purcarea, V. L. (2021). Social marketing and behavioral change. *Romanian Journal of Ophthalmology*, 65(2), 101.
- Roger, A., Dourgoudian, M., Mergey, V., Laplanche, D., Ecartot, F., & Sanchez, S. (2023). Effectiveness of prevention interventions using social marketing methods on behavioural change in the general population: a systematic review of the literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4576.
- Schmidtke, D. J., Kubacki, K., & Rundle-Thiele, S. (2021). A review of social marketing interventions in low- and middle-income countries (2010–2019). *Journal of Social Marketing*, 11(3), 240-258.
- Spotswood, F., French, J., Tapp, A. and Stead, M. (2012), "Some reasonable but uncomfortable questions about social marketing", *Journal of Social Marketing*, Vol. 2 No. 3, pp. 163-175.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111, 1053-1070.

- Van Hierden, Y., Dietrich, T., & Rundle-Thiele, S. (2022). BUILD: a five-step process to develop theory-driven social marketing interventions. *Journal of Social Marketing*, 12(4), 473-494.
- World Health Organization. (2022). Food marketing exposure and power and their associations with food-related attitudes, beliefs and behaviours: a narrative review.

## EXTENDED SUMMARY

Social marketing in health is the strategic application of marketing principles and techniques to improve the health behaviors of individuals and communities. This approach is used to improve the health status of society, prevent disease and promote healthy lifestyles. The main objective of social marketing, unlike commercial marketing, is not to make a profit, but to provide social benefits. In recent years, social marketing, which is a social and human-related type of marketing discipline, is a new field that has been thought about and studied as it has found both theoretical and practical applications. Given the profit-oriented structure and objectives of commercial marketing, it is expected that practitioners will show interest in this new field, which has high persuasiveness and no profit ambition.

It is also more possible to construct universal messages in social marketing communication, which is an application-oriented approach. This is because the role of marketing in influencing consumption behaviors is not limited to developed western economies (Nwoba et al., 2022, 2896) and when it comes to the common problems of the people of the world, social marketing practices need processes that can be easily followed (Van Hierden et al., 2022) and can be more universal.

This study examines the general status and trends of scientific publications on social marketing in the field of health between 2014 and 2024. Scopus database was used as the main data source of the study. Scopus was chosen because it is a comprehensive database of high quality academic articles. This study provides a comprehensive bibliometric analysis of the literature on "social marketing" and "health". In this section, the data collection methods, analysis tools and techniques used are explained in detail. Keywords were searched in article titles, abstracts and keyword sections. English-language articles obtained from the database were filtered according to the time period and subject relevance criteria. It was limited to articles published between 2014 and 2024 (July) in the fields of business, management and accounting, economics, econometrics and finance. Advanced bibliometric analysis tools such as Bibliometrix, Biblioshiny and VOSviewer were used for data analysis.

Bibliometrix and Biblioshiny: Integrated with the R programming language, Bibliometrix is a powerful package for bibliometric analysis of scientific literature. Biblioshiny is a web-based interface of Bibliometrix and enables analysis in a user-friendly environment. Using these tools, various bibliometric analyses such as distribution of publications by year, citation analysis, author performance, journal impact, and collaboration networks were conducted (Aria & Cuccurullo, 2017).

VOSviewer: This tool is used to visualize relationships in the scientific literature. With VOSviewer, links and collaboration networks between authors, keywords and publications were visually analyzed. In addition, topic maps were created to examine the main themes of research areas and their development over time (Van Eck & Waltman, 2017).

Data from 638 different sources show that research in this field has a large literature. A total of 1549 documents reveal that social marketing in healthcare has been extensively addressed. The average age of 5.44 years indicates that most of the studies were published within the last five years. The average of 15.89 citations indicates that the academic impact of the studies is high. 70503 references indicate that the studies are based on a broad literature. 5616 keywords indicate that the studies cover a wide range of topics. 3573 different keywords indicate that the researchers addressed a variety of topics. 6358 authors have worked in this field. 145 documents show that the majority of publications are collaborative. 4.92% average number of authors indicates a wide collaboration. 23.18% shows that about a quarter of the studies are international collaborations. All 1549 documents are of article type, indicating that the majority of the research is published as scientific articles. Important contributors in this area include Rundle-Thiele S., who has the highest number of local citations. In addition, the University of California, which stands out with 94 publications, is positioned as an important research center in this field. With 2964 articles, the United States stands out as the most prolific country in terms of both volume and number of citations. "Social Marketing Quarterly" and "BMC Public Health" are notable journals; in particular, "BMC Public Health" has the highest number of citations with 604 citations. The data shows that interest in social marketing in health has fluctuated over the years. The interest, which was high in the early years, has continued to fluctuate over time, but a decline has been observed in recent years. These trends reflect the variability of research areas and the different ways in which social marketing is used in healthcare.



## FARKLI PEYNİR KOMBİNASYONLARININ SAN SEBASTİAN CHEESECAKE'İN DUYUSAL ÖZELLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DUYUSAL ANALİZ ÇALIŞMASI

### THE EFFECT OF DIFFERENT CHEESE COMBINATIONS ON THE SENSORY CHARACTERISTICS OF SAN SEBASTIAN CHEESECAKE: A SENSORY ANALYSIS STUDY

Cevat ERCİK

Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi,  
cevatcrcik@inersm.edu.tr

ORCID: 0000-0002-9768-0027

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

25.07.2024

**Kabul Tarihi:**

23.12.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Gastronomi,  
Duyusal Analiz,  
Gıda Endüstrisi,  
Tüketici, Cheesecake

**Keywords**

Gastronomy,  
Sensory Analysis,  
Food Industry,  
Consumer,  
Cheesecake

Bu araştırma, 134 katılımcı ile yapılan bir duyusal değerlendirme deneyiminin sonuçlarını sunmaktadır. Çalışma, farklı peynir kombinasyonlarının San Sebastian Cheesecake'in duyusal özellikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar, tam yağlı beyaz taze peynir, labne peyniri ve bu peynirlerin karışımını içeren üç cheesecake örneğini değerlendirmiştir. Duyusal değerlendirme, tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik gibi faktörler açısından yapılmıştır. Katılımcıların yanıtları, frekans analizi ve bağımsız iki değişkenli T-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, peynir kombinasyonlarının cheesecake'in duyusal özelliklerini belirgin şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle, tam yağlı beyaz taze peynir içeren cheesecake örneği tat açısından diğerlerinden farklı bulunmuştur. Ayrıca, katılımcıların cinsiyetinin tat algısı üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Erkek ve kadın katılımcılar arasında tat algısında belirgin farklılıklar bulunmuşken, labne peyniri içeren cheesecake'in tat algısında cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak, peynir seçiminin ve demografik faktörlerin cheesecake'in duyusal kabul edilebilirliğini etkileyen önemli unsurlar olduğu sonucuna varılmıştır.

#### ABSTRACT

This study presents the results of a sensory evaluation conducted with 134 participants. The aim of the study was to assess the impact of different cheese combinations on the sensory characteristics of San Sebastian Cheesecake. Participants evaluated three cheesecake samples containing full-fat fresh white cheese, cream cheese, and a mixture of these two cheeses. The sensory evaluation covered attributes such as taste, aroma, texture, mouthfeel, and overall acceptability. Participants' responses were analyzed using frequency analysis and independent two-sample t-tests. The findings revealed that cheese combinations significantly affected the sensory properties of the cheesecake. Specifically, the cheesecake sample containing full-fat fresh white cheese was found to differ in taste from the others. Additionally, participants' gender emerged as a determining factor in taste perception, with significant differences found between male and female participants. However, no significant gender-based differences in taste perception were found for the cheesecake containing cream cheese. In conclusion, the study highlights the critical role of cheese selection and demographic factors in shaping the sensory acceptability of cheesecake.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1522160>

**Atf/Cite as:** Ercik, C. (2024). Farklı peynir kombinasyonlarının san sebastian cheesecake'in duyusal özellikleri üzerindeki etkisi: Bir duyusal analiz çalışması. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 1880-1900.

## Giriş

Gıda endüstrisi, tüketici taleplerindeki değişimler ve teknolojik yeniliklerin etkisiyle dinamik bir evrim sürecinden geçmektedir. Bu değişim, ürün geliştirme, kalite kontrol ve pazarlama stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır (Smith, 2020, s. 220; Johnson, 2021, s.198). Tüketicilerin gıda tercihlerini şekillendiren temel unsurlardan biri de duyuşal özelliklerdir. Duyusal analizler, tat, doku, koku ve görünüm gibi bileşenlerin tüketici algısı üzerindeki etkilerini ölçmek için bilimsel bir yöntem sunmaktadır (Murray vd., 2001, s. 465). Dolayısıyla, gıda ürünlerinin duyuşal analizleri, hem ürün kalitesinin iyileştirilmesi hem de pazar payının artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Lawless ve Heymann, 2010).

Cheesecake, dünya genelinde yaygın bir şekilde tercih edilen ve giderek artan popülaritesiyle dikkat çeken bir tatlıdır. Klasik cheesecake tariflerinde genellikle peynir, yumurta, şeker ve krema gibi bileşenler yer almakta olup, bu bileşenlerin uyumu, tat ve doku özelliklerini doğrudan etkilemektedir (Jones, 2019, s. 1133). Son yıllarda, farklı peynir kombinasyonları ve tariflerle üretilen alternatif cheesecake türleri, tüketicilerin çeşitli tat ve doku arayışlarını karşılamak amacıyla gelişmiştir (Brown ve Taylor, 2022, s. 235). Bu çeşitlerden biri olan San Sebastian Cheesecake, tam yağlı beyaz taze peynir ve labne peyniri kullanılarak hazırlanan özgün bir yapıya sahiptir. San Sebastian Cheesecake'in duyuşal özelliklerinin, kullanılan peynir kombinasyonlarına bağlı olarak farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Çeşitli peynirlerin etkileşimi, cheesecake'in duyuşal algısını zenginleştirme potansiyeline sahiptir (Nguyen ve Kauffman, 2023, s. 78).

Bu çalışmanın amacı, San Sebastian Cheesecake'in farklı peynir kombinasyonları ile hazırlanmasının tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik gibi duyuşal özellikler üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Çalışmada, tam yağlı beyaz taze peynir, labne peyniri ve bu iki peynirin karışımını kullanarak hazırlanan üç farklı cheesecake çeşidi, duyuşal analiz ve tüketici anketi yöntemleriyle değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırmalar, duyuşal değerlendirmelerin gıda endüstrisindeki profesyoneller ve araştırmacılar için ürün geliştirme süreçlerinde değerli bir referans oluşturabileceğini göstermektedir (Palmer, 2023, s. 56). Bu çalışmanın bulguları, San Sebastian Cheesecake gibi geleneksel tatlıların modern tüketici beklentilerine uyum sağlama yeteneğini ortaya koyarak, gıda sektörü için yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

## Yöntem

Gıda sektöründe, tüketicilerin ürün tercihlerini belirlemede önemli bir faktör olan duyuşal özellikler, ürünlerin değerlendirilmesi ve tercih edilmesine yardımcı olan kritik unsurlardan biridir (Almlı vd., 2019 s.1253). Duyusal analiz metodolojisi, ürünlerin görsel nitelikleri (örneğin, şekil, renk, kıvam) ile tat, aroma ve dokusal özelliklerini (doku) inceleyen bir yaklaşımı ifade eder (Gündüz vd., 2019 s.33). Bu faktörler, tüketicilerin ürünleri değerlendirme ve tercih etme şeklini belirler (Stone ve Sidel, 2004 s.399). Tat, tüketicilerin ürün tercihinde kritik bir rol oynar. Koku, gıda kalitesi hakkında bilgi sağlar ve istenen bir özellik olarak kabul edilir (Lawless ve Heymann, 2010 s.376). Dokusal özellikler, tüketici tercihlerini etkiler (Szczeniak vd., 1963 s.402). Gıda üreticileri, ürünlerini tüketicilerin beklentilerine uygun olarak geliştirmelidir (MacFie vd., 1989 s.110). Bu çalışma, pastane ve kafe türü işletmelerde popüler olan san sebastian cheesecake ürününde farklı reçetelerin tüketici tat algısını nasıl etkilediğini analiz etmektedir. Bu ürünün farklı peynir bileşenleri kullanılarak elde edilen çeşitleri incelenmiştir. Test malzemeleri, Mersin'deki pasta malzemesi tedarikçisi olan Lale Gıda tarafından sağlanmıştır. Bu malzemeler arasında Yörük süt markasından kaymak, Torku markasından şeker, Pratos markasından sıvı krema, Pınar markasından tam yağlı beyaz taze peynir ve labne, Diamond markasından vanilya, Pakmaya markasından nişasta ve ova un bulunmaktadır. Çalışma için Mersin üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler etik kurul kararı 11.07.2024 tarih ve 238 sayılı karar ile onay alınmıştır. Farklı peynirler kullanılarak elde edilen san sebastian türleri Görsel 1'de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

## Tam Yağlı Beyaz Taze Peynirli San Sebastian Cheesecake İşlem Basamağı

Fırın, deneysel prosedürün ilk aşaması olarak 200 °C'ye ayarlanır. Kelepçeli kalıbın iç yüzeyi ve kenarları bir miktar tereyağı ile yağlanır. Bu uygulama, ürünün kenarlarında istenilen kızarmışlığı sağlamak açısından önemli ve aynı zamanda estetik bir görünüm elde edilmesine de katkıda bulunur. Kalıbın içerisine, kabın şeklini alacak şekilde bir yağlı kâğıt yerleştirilir ve kâğıdın yapışmasını sağlamak için ıslatma işlemi gerçekleştirilir.

Karışımın hazırlanmasında, geniş bir kaptaki tam yağlı beyaz taze peynir ve toz şeker bir araya getirilir. Bu bileşenler, bir mikser kullanılarak homojen bir karışım haline getirilir. Ardından, hazırlanan karışıma yumurtalar teker teker eklenir ve çırpma işlemi devam ettirilir. Son aşamada, krema ve un eklenerek çırpma işlemi yaklaşık otuz saniye süreyle sürdürülür. Bu süreç, bileşenlerin homojen bir yapıda birleşmesini sağlamaktadır.

Hazırlanan karışım, yağlı kâğıtla kaplanmış kek kalıbına dökülür ve önceden ısıtılmış 200 °C'lik fırında 45 dakika boyunca pişirilir. Pişirme süresi tamamlandıktan sonra, fırının kapalı tutulması sağlanarak cheesecake'in 20 dakika boyunca fırında bekletilmesi önerilir. Bu, ürünün iç dokusunun stabilizasyonuna katkıda bulunur.

20 dakikalık bekleme süresinin ardından cheesecake fırından çıkarılır ve oda sıcaklığında soğumaya bırakılır. Oda sıcaklığına ulaştıktan sonra, ideal olarak bir gün boyunca buzdolabında dinlendirilmesi tavsiye edilir. Dinlendirme işlemi, cheesecake'in tat ve dokusunun gelişmesine yardımcı olur. Cheesecake, buzdolabından çıkarıldıktan sonra istenen şekilde süslenerek servis edilebilir.

### **Labne peynirli San Sebastian işlem basamağı**

Labne peynirli San Sebastian hazırlanırken öncelikle fırının önceden ısıtılması gerekmektedir. Bu işlem için, üst ve alt ısıtıcılar eşit şekilde 200 °C'ye ayarlanır; bu, pişirme sürecinin homojen bir şekilde gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Ardından, labne peyniri, krema, un, toz şeker, yumurtalar, tuz ve isteğe bağlı olarak vanilya, geniş bir karıştırma kabında bir araya getirilir. Bu bileşenler, homojen bir karışım elde edilene kadar çırpılır; böylece, tüm malzemelerin birbirine iyice karışması ve pürüzsüz bir kıvam elde edilmesi sağlanır.

Hazırlanan karışım, önceden yağlanmış kek kalıbına dökülür. Kek kalıbı, fırının orta rafına yerleştirilir ve 40 dakika boyunca pişirilir. Bu pişirme süresi, kekin iç yapısının uygun bir şekilde pişmesini ve yüzeyinin hafifçe kızarmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir.

Pişirme işlemi tamamlandıktan sonra, kek fırından çıkarılır ve oda sıcaklığında soğumaya bırakılır. Oda sıcaklığına ulaştıktan sonra kek dilimlenerek servis edilebilir.

### **Labne peynirli ve tam yağlı beyaz taze peynir karışımı San Sebastian işlem basamağı**

Labne peynirli ve tam yağlı beyaz taze peynir karışımı San Sebastian hazırlığına, fırının önceden ısıtılmasıyla başlanır. Bu süreçte, üst ısıtıcı 240 °C'ye, alt ısıtıcı ise 220 °C'ye ayarlanır. Fırının doğru sıcaklıkta önceden ısınması, pişirme işleminin homojen bir şekilde gerçekleşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Ardından, geniş bir karıştırma kabında labne peyniri, tam yağlı beyaz taze peynir, krema, kaymak, mısır nişastası, un, yumurtalar, pudra şekeri, tuz ve isteğe bağlı olarak vanilya bir araya getirilir. Bu bileşenler, homojen bir karışım elde edilene kadar çırpılır. Bu aşamada, malzemelerin tam olarak karışması sağlanarak pürüzsüz bir kıvam elde edilir.

Hazırlanan karışım, önceden yağlanmış bir kek kalıbına dökülür. Kalıp, önceden ısıtılmış fırına yerleştirilir ve yukarıda belirtilen sıcaklık ayarlarıyla 27 dakika boyunca pişirilir. Bu pişirme süresi, cheesecake'in iç yapısının uygun bir şekilde olgunlaşmasını ve yüzeyinin istenen şekilde renk almasını sağlar.

Pişirme işlemi tamamlandıktan sonra, cheesecake fırından çıkarılır ve oda sıcaklığında tamamen soğuması beklenir. Soğuduktan sonra, ideal olarak bir gün boyunca buzdolabında dinlendirilmesi önerilir. Bu dinlendirme süreci, cheesecake'in tat ve dokusunun gelişmesine katkıda bulunur.

Bu çalışma, çeşitli cheesecake türlerinin tüketiciler tarafından algılanan tat ve genel kabul edilebilirlik üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla duyu analizi yöntemini benimsemiştir. Araştırma, 20 yaş üzerindeki 134 kişilik bir tüketici panelist grubunu içermiştir. Panelistlere, gramaj olarak aynı, görsel olarak benzer ancak içerik açısından farklı üç farklı peynir ile hazırlanan cheesecake örnekleri sunulmuş ve bu örnekler, "tat," "doku," "koku" ve "genel kabul edilebilirlik" kriterlerine göre titizlikle değerlendirilmiştir (Brown, 2015 s.41).

Panelistlerin değerlendirmeleri, Peryam ve Pilgrim (1957) tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan 9 puanlı hedonik skala kullanılarak toplanmıştır. Bu skala, değerlendirmeleri aşağıdaki kategorilere ayırmıştır: 1- Aşırı kötü, 2-Çok kötü, 3-Kötü, 4-Ortanın altı, kötüünün üstü, 5-Orta, 6-İyinin altı, ortanın üstü, 7-İyi, 8-Çok iyi ve 9-Mükemmel. Veri analizi süreci, duyu testlerinin etkin olduğu saatler olan 11.00-14.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir (Black ve White, 2019 s.256).

Veri toplama sürecinde güvenilirlik ve tarafsızlık sağlamak için fotoğraf 1 ve fotoğraf 2'de gösterilen şekliyle kör tadım ve ters kodlama stratejileri kullanılmıştır. Kör tadım, değerlendiricilerin ürünlerin kimliklerini önceden bilmeksizin sadece tat, koku, doku gibi duyuşal özelliklere dayanarak değerlendirme yapmalarını sağlar. Bu yaklaşım, değerlendiricilerin önyargısız ve objektif bir şekilde ürünleri değerlendirmesine olanak tanır, bu da araştırmanın bilimsel geçerliliğini artırır (Johnson, 2016 s.75).

## Evren ve Örneklem

Araştırma, canlı ve cansız varlıkların tümünü içeren bir evren üzerinde odaklanmaktadır (Çömlekçi, 2001 s.43). Ürünlerin duyuşal değerlendirmesi için yapılan uygulama, tüketiciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu evren, Türkiye genelindeki 18 yaş ve üzeri tüm tüketicileri kapsamaktadır. Araştırma, Karasar'ın (2014 s.110) "genel evren" olarak adlandırdığı bir kapsama odaklanmaktadır. Ancak genel evren, tanımlaması kolay ancak erişilmesi zor ve çoğu zaman neredeyse imkânsızdır (Karasar, 2014 s.110). Bu tür geniş veya ulaşılamaz evrenlerde, araştırmacılar sınırlı kaynakları en etkin şekilde kullanabilmek için örnekleme yöntemlerine başvurabilirler. Bu yöntemler, evrenin tüm özelliklerini yansıtan küçük bir örneklem grubu seçerek, veri toplama ve analiz süreçlerini daha verimli hale getirir. Araştırma, deneysel bir tasarıma sahip olup, örnekleme ve veri toplama kriterleri duyuşal analiz bağlamında değerlendirilmiştir.

Duyuşal analizlerin gerçekleştirilmesi sürecinde, katılımcı profilinin belirlenmesi, test edilen ürün sayısının seçimi ve araştırmanın amaçlarına uygun test yöntemlerinin seçimi gibi önemli kararlar alınmalıdır. Bu bağlamda, duyuşal analizde kullanılan test türleri başlığı altında belirtilen test numaraları, test şekilleri, panel tipleri ve panelist sayıları ile örnek sonuç veri analizlerini içermektedir. Her bir test için belirtilen analiz yöntemleri ve kaynak bilgisi Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Duyuşal Analizde Kullanılan Test Türleri

Test Şekli	Panel Tipi ve Panelist Sayısı	ve	Panel Tipi ve Örnek S.	Veri Analizi
Eşlenmiş	Eğitilmemiş: 80+		Eğitilmiş: 3-10	Binom Dağılış
Sıralama	Eğitilmiş: 3-10		Yarı Eğitilmiş: 8-25	Rank Analizi veya Varyans Analizi
Hedonik	Yarı Eğitilmiş: 8-25		Eğitilmemiş: 80+	Varyans Analizi veya Rank Analizi

Altuğ Onoğur ve Elmacı, 2019 s.31

Bu çalışma kapsamında ise, tercih edilen metodoloji olarak hedonik test yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, ürünlerin tüketici tarafından algılanan tat, görünüm ve genel beğenilirlik özelliklerini değerlendirmek için sıklıkla kullanılan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yöntemin seçimi, çalışmanın amaçlarına ve veri toplama sürecinin gerekliliklerine uygun bir şekilde yapılmıştır.

## Veri Toplama Aracı ve Analiz Teknikleri

Bu çalışmada, duyuşal verilerin toplanması için belirlenen panelist gruplarının seçiminde özen gösterilmiştir. Panelistlerin seçiminde belirli kriterlere titizlikle uyulmuş olup, bu kriterler arasında 18 yaşından büyük olma şartı ve herhangi bir sağlık sorunuyla duyuşal test sonuçlarını etkileyebilecek durumların olmaması bulunmaktadır. Ayrıca, sigara içen panelistlerin tadım testinden önce en az bir saat sigara içmemiş olmaları veya sigara içmeyenlerin tercih edilmesi sağlanmıştır. Panelistler, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve araştırma Mersin'in merkez ilçelerindeki pastanelerde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem büyüklüğü 80 ve üstü kişi sayısı yeterlidir. Bu çalışmada duyuşal analiz 138 katılımcıyla yapılmıştır. Çok daha büyük bir sayıya ulaşmak istenmiş fakat zaman ve bütçe kısıtları nedeniyle çalışmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Toplanan 138 ankette 4 anketin eksik veya hatalı doldurulması sonucunda örneklem büyüklüğü 134'e düşmüştür.

Araştırmaya katılan tüketicilerin sayısı 134'tür ve her bir tüketiciye duyuşal analizler için üç farklı reçete ile hazırlanan San Sebastian Cheesecake sunulmuş ve veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Panelistlerin her biri, 3 farklı cheesecake'i deneyimleyerek toplamda 402 birimlik bir veri havuzu elde edilmiştir.

Panelistlerin tercih veya beğenme durumlarını değerlendirmek için Peryam ve Pilgrim (1957 s. 9-14) tarafından geliştirilen 1'den 9'a kadar olan bir likert tipi hedonik (beğeni) skala ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte, panelistlerden her bir cheesecake deneyimini "tat", "koku", "doku", "ağızda bıraktığı his" ve "genel kabul edilebilirlik" gibi kriterlere göre puanlamaları istenmiştir.

Panelistlerden, San Sebastian Cheesecake deneyimlerini değerlendirmeleri için belirlenen kriterler; tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik olarak tanımlanmaktadır. Bu kriterler, ürünün organoleptik özelliklerini değerlendirmek ve tüketici memnuniyetini belirlemek amacıyla kullanılan önemli ölçütlerdir.

Tat, bir ürünün duyuşal algısının en belirgin bileşenlerinden biridir ve genellikle tatlılık, tuzluluk, ekşilik, acılık gibi temel tatların algılanmasıyla ilişkilendirilir. Cheesecake'in tat profili, kullanılan peynirlerin türüne ve oranına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Tat, ürünün genel kabul edilebilirliğini büyük ölçüde etkileyen bir faktördür (Drewnowski, 1997, s. 327).

Koku, bir ürünün algılanmasında önemli bir rol oynamakta ve tüketicilerin değerlendirme süreçlerini derinden etkilemektedir. Koku, aroma bileşenleri aracılığıyla beyinle etkileşime geçer ve bu da tat ile birlikte deneyimlenir (Acker, 2002, s. 397). San Sebastian Cheesecake'te kullanılan malzemelerin aromatik profili, ürünün genel algısını şekillendirmekte ve panelistlerin deneyimlerini zenginleştirmektedir.

Doku, bir ürünün ağızda hissettirdiği fiziksel özellikler olarak tanımlanır ve kremamsı, pürüzlü, gevrek gibi çeşitli dokusal deneyimlerin algılanmasını içerir. Cheesecake'in dokusal özellikleri, kullanılan peynirin türü ve hazırlanma tekniğiyle doğrudan ilişkilidir (Tschirgi et al., 2017, s. 955). Doku, hem tüketici memnuniyetini hem de ürünün genel kabul edilebilirliğini etkileyen önemli bir faktördür.

Ağızda bıraktığı his, tüketim sonrası ağızda oluşan duyuşal algılar olarak tanımlanır ve genellikle ağızda hissedilen yağlılık, tazelik ve kalıcılık gibi özellikleri içerir. Bu deneyim, ürünün kremalı yapısı ve içeriği ile yakından bağlantılıdır. Ağızda bıraktığı his, bir cheesecake'in lezzet deneyimini tamamlayan önemli bir unsurdur (Cameron ve Kim, 2014, s. 245).

Genel kabul edilebilirlik, panelistlerin bir ürün hakkındaki genel görüşünü ve memnuniyet seviyesini yansıtır. Bu kriter, tat, koku, doku ve ağızda bıraktığı his gibi bileşenlerin birleşimi ile şekillenir. Tüketicilerin bir ürüne olan olumlu veya olumsuz duygularının yansıdığı bu ölçüt, ürünün pazarda yer alabilmesi için kritik bir değerlendirme kriteridir (Van Kleef et al., 2005, s. 58).

Sonuç olarak, bu kriterler aracılığıyla panelistlerin cheesecake deneyimlerini puanlamaları, organoleptik değerlendirmelerin sistematik bir biçimde yapılmasına olanak tanımaktadır. Bu tür bir analiz, ürün geliştirme süreçlerinde tüketici algısını anlamak ve ürün kalitesini artırmak için temel bir adım olarak kabul edilmektedir (Luning ve Marcelis, 2009, s 794).

### **Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi**

Güvenirlilik kavramı, bir araştırma kapsamında toplanan istatistiksel verilerin örneklem hatasından arındırılması anlamını taşır. Araştırmanın farklı gruplar tarafından aynı zaman dilimi veya farklı dönemlerde yapıldığında, aynı sonuçları vermesi beklenir. Bu nedenle, ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için genellikle en az bir uygulama gerçekleştirilir ve içsel tutarlığı gösteren Alfa katsayısı kullanılır. Alfa katsayısı için kabul edilen genel bir standart 0,70'dir, ancak bazı durumlarda keşifsel araştırmalarda bu oran 0,60 olarak da kabul edilebilir (Erkmen ve Yüksel, 2008 s.683).

Bu çalışmada, ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için Alfa Katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Bazı durumlarda, bir ölçekte tek bir sorunun çıkarılması, Cronbach Alfa değerinde bir artışa neden olabilir. Bu durumlarda, o ölçekten o soruların çıkarılması daha doğru bir yaklaşım olabilir (Erkmen ve Yüksel, 2008 s.687-700). Yapılan analiz sonucunda, her bir maddenin ölçekten çıkarılmasının Cronbach Alfa (iç tutarlılık katsayısı) değerinde bir azalma meydana getirmediği tespit edilmiştir. Ölçeğin 134 kişiye uygulanmasında, dokuzlu Likert ölçeğiyle yapılan 5 sorulu ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı, farklı peynirler ile elde edilen San Sebastian Cheesecake için 0,84 olarak bulunmuştur.

Uzmanlara göre, Alfa katsayısının 0.80 ile 1 arasında olması durumunda ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilir (Tavşancıl, 2014 s.25; Büyüköztürk, 2014 s.201). Bu sonuçlar, geliştirilen ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu değerlerin 0,70 olarak kabul edilen eşik değerden büyük olması, istatistiksel olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** Duyusal Analiz Hedonik Beğeni Farklı Peynirler ile Elde Edilen San Sebastian Cheesecake Skala Ölçeği Güvenirlik Analizi

Cronbach's Alpha	Değişken Sayısı
<b>0,84</b>	<b>5</b>

### Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değer Analizleri

Tablo 3'de sunulan basıklık ve çarpıklık değerleri, üç farklı peynir türü kullanılarak elde edilen San Sebastian Cheesecake'lerin duyusal özelliklerine ilişkin hedonik beğeni değerlendirmelerinin dağılımlarının analizini göstermektedir.

Basıklık değerleri (skewness): Tüm kriterlerdeki basıklık değerleri, -1.567 ile -0.072 arasında değişmektedir. Negatif basıklık değerleri, verilerin dağılımının sola çarpık olduğunu, yani ortalama değerden daha düşük değerlerin daha sık gözlendiğini göstermektedir.

Çarpıklık değerleri (kurtosis): Çarpıklık değerleri ise -0.345 ile 2.042 arasında değişmektedir. Çoğu değer 0'a yakın veya pozitif olduğundan, verilerin çoğunlukla normal dağılıma yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan inceleme sonucunda, basıklık ve çarpıklık değerlerinin (+) 2 ile (-) 2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick vd., (2013) tarafından belirtildiği üzere, verilerin normal dağılım göstermesi için temel bir koşul, basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasıdır.

Bu analiz sonucunda elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması, verilerin genellikle normal dağılıma yakın olduğunu ve hedonik beğeni ölçeğinin tutarlı bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu, farklı peynirler kullanılarak yapılan cheesecake'lerin duyusal değerlendirmesinin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu ve anlamlı sonuçlar sağladığını ifade etmektedir. Bu durumda, araştırma kapsamında toplanan verilerin (+) 2 ile (-) 2 değer aralığında olduğu tespit edildiğinden, verilerin parametrik testler için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tablo 3.** Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Tablosu (Farklı Peynirler İle Elde Edilen San Sebastian Cheesecake)

Hedonik Ölçek (Duyusal Kriterler)	(Basıklık) Skewness		(Çarpıklık) Kurtosis	
	İstatistik (Katsayı)	Std. S.	İstatistik (Katsayı)	Std. S.
Tat - 201	-1,327	0,209	1,434	0,416
Koku - 201	-1,567	0,209	2,042	0,416
Doku - 201	-1,489	0,209	0,529	0,416
Ağızda Bıraktığı His - 201	-1,164	0,209	1,165	0,416
Genel Kabul Edilebilirlik – 201	-1,384	0,209	1,369	0,416
Tat - 310	-,072	0,209	0,536	0,416
Koku - 310	-0,080	0,209	0,405	0,416
Doku - 310	-1,102	0,209	1,977	0,416
Ağızda Bıraktığı His - 310	-0,412	0,209	0,387	0,416
Genel Kabul Edilebilirlik – 310	-0,096	0,209	0,120	0,416
Tat - 521	-0,817	0,209	0,528	0,416
Koku - 521	-0,530	0,209	0,065	0,416
Doku - 521	-1,289	0,209	-0,345	0,416
Ağızda Bıraktığı His - 521	-0,729	0,209	0,738	0,416
Genel Kabul Edilebilirlik – 521	-0,985	0,209	1,208	0,416

## Ankette Yer Alan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Bu çalışmada, farklı peynir türleri kullanılarak yapılan San Sebastian Cheesecake'lerin duyu analizi kriterlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, kullanılan peynir türlerinin cheesecake'in duyu özellikleri üzerinde önemli farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada kullanılan üç farklı peynir türüyle yapılan cheesecake'ler tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik kriterleri açısından değerlendirilmiştir. Peynir 201 (tam yağlı beyaz taze peynir) ile yapılan cheesecake'ler, genel olarak daha yüksek duyu değerlendirme puanlarına sahiptir. Örneğin, tat açısından peynir 201'in ortalama puanı 8,4627 olarak belirlenmiş ve düşük standart sapma değeri (0,73225) bu değerlendirmelerin tutarlılığını göstermektedir. Buna karşılık, peynir 310 (labne) ile yapılan cheesecake'lerin tat ortalaması 5,3507 olup, standart sapma değeri 1,15854 olarak hesaplanmıştır. Bu da değerlendirmelerin daha geniş bir dağılıma sahip olduğunu ve bu peynir türünün daha az beğenildiğini göstermektedir. Peynir 521 (labne- tam yağlı beyaz taze peynir karışımı) kullanılarak yapılan cheesecake'lerin tat ortalaması ise 6,5299 ve standart sapma değeri 0,89854 olarak bulunmuştur.

Koku kriteri incelendiğinde, peynir 201'in ortalama puanı 8,4179 olup, standart sapma değeri 0,77846'dır. Peynir 310 için koku ortalaması 5,3955 ve standart sapma değeri 1,01876 olarak belirlenmiştir. Peynir 521 için ise koku ortalaması 6,5522 ve standart sapma değeri 0,88059 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, peynir 201'in koku açısından da diğer peynir türlerine göre daha yüksek puan aldığı göstermektedir.

Doku açısından peynir 201'in ortalama puanı 8,4627, standart sapma değeri ise 0,66781 olarak bulunmuştur. Peynir 310'un doku ortalaması 7,5896 ve standart sapma değeri 0,53751'dir. Peynir 521 için ise doku ortalaması 7,7687 ve standart sapma değeri 0,42327 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre, peynir 201 ile yapılan cheesecake'lerin dokusunun da diğerlerine göre daha beğenildiği anlaşılmaktadır.

Ağızda bıraktığı his kriterine göre, tam yağlı beyaz peynir 201'in ortalama puanı 8,4552 ve standart sapma değeri 0,68951 olarak tespit edilmiştir. Peynir 310 için bu kriterdeki ortalama puan 5,2687 ve standart sapma değeri 0,96685'tir. Peynir 521 için ise ağızda bıraktığı his ortalaması 6,6194 ve standart sapma değeri 0,86533 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar da peynir 201'in ağızda bıraktığı his açısından en yüksek puanı aldığını göstermektedir.

Son olarak, genel kabul edilebilirlik açısından peynir 201'in ortalama puanı 8,5149 ve standart sapma değeri 0,71225 olarak belirlenmiştir. Peynir 310 için genel kabul edilebilirlik ortalaması 5,2687 ve standart sapma değeri 1,02718'dir. Peynir 521'in genel kabul edilebilirlik ortalaması ise 6,6940 ve standart sapma değeri 0,81552 olarak hesaplanmıştır.

Bu sonuçlar, peynir türünün San Sebastian Cheesecake'in duyu kalitesini önemli ölçüde etkilediğini ve peynir 201'in genellikle daha yüksek duyu değerlendirme puanları aldığını ortaya koymaktadır. Peynir 310 ise genel olarak daha düşük puanlarla değerlendirilmiştir. Bu bulgular, peynir türü seçiminin cheesecake'in duyu özelliklerini ve tüketici beğenisi üzerinde önemli etki oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.** Duyusal Analiz Kriterlerini Ölçmeye Yönelik Soruların Tanımlayıcı İstatistiği (Farklı Peynirler ile Elde Edilen San Sebastian Cheesecake)

Duyusal Kriterler	N	Ortalama	Standart Sapma
Tat (201)	134	8,4627	0,73225
Tat (310)	134	5,3507	1,15854
Tat (521)	134	6,5299	0,89854
Koku (201)	134	8,4179	0,77846
Koku (310)	134	5,3955	1,01876
Koku (521)	134	6,5522	0,88059
Doku (201)	134	8,4627	0,66781
Doku (310)	134	7,5896	0,53751
Doku (521)	134	7,7687	0,42327
Ağızda Bıraktığı His (201)	134	8,4552	0,68951

Ağızda Bıraktığı His (310)	134	5,2687	0,96685
Ağızda Bıraktığı His (521)	134	6,6194	0,86533
Genel Kabul Edilebilirlik (201)	134	8,5149	0,71225
Genel Kabul Edilebilirlik (310)	134	5,2687	1,02718
Genel Kabul Edilebilirlik (521)	134	6,6940	0,81552

### Araştırma Hipotezleri

Araştırma hipotezleri, tat kavramı üzerine odaklanan çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik olarak formüle edilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar, demografik özelliklerin tat algısına etkisinin cinsiyet faktörüyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hyde ve Feller, 1981). Örneğin, Miişoğlu ve Hayoğlu'nun (2005) çalışmasında erkeklerin tatlı, tuzlu ve ekşi tatları daha hassas bir şekilde algıladığı, kadınların ise özellikle acı tadını daha duyarlı bir biçimde deneyimlediği belirtilmiştir. James ve Laing'in (1995) araştırması ise kız çocuklarının ekşi dışındaki tatlar konusunda erkek çocuklara göre daha hassas olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, cinsiyetin tat algısında özellikle ekşi ve acı tatlar açısından belirleyici bir faktör olabileceğini vurgulamaktadır (Hyde ve Feller, 1981). Miişoğlu ve Hayoğlu'nun (2004) çalışması da kadınlar ile erkekler arasında tatlı, tuzlu, ekşi ve acı tatların algılanması ve değerlendirilmesinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu da genel olarak erkeklerin tatlı, tuzlu ve ekşi tatlarında daha hassas olabileceği, ancak kadınların acı tada karşı daha hassas olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Duyusal analiz kapsamında yapılan çalışmalar, pastane ürünlerinin çeşitli özelliklerini incelemektedir. Aydın ve Çakmakçı (2014), tel kadayıf üretiminde peynir altı suyu kullanımının mikrobiyolojik, teknolojik ve duysal özellikler üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yıldız ve Bulut (2017), Türkiye'de yaygın olarak tüketilen ve gluten içeren tulumba tatlısını, glutensiz bir formülasyonla değerlendirerek duysal analiz yapmışlardır. Şimşek ve arkadaşları (2020), veganlar ve çölyak hastalarının tüketebileceği bir standart reçetenin geliştirilmesi amacıyla Türk mutfağına ait kazandibi tatlısı üzerinde çalışmışlardır. Bakan (2021), Türk mutfağındaki sütlü tatlıların bilinirliğini artırmak ve daha sağlıklı hale getirmek amacıyla inovasyon çalışmalarının yapıldığını belirtmiş; literatür taraması ile mevcut sütlü tatlı reçetelerini incelemiş ve lezzet, görünüm ve besin değeri açısından iyileştirilmiş 24 yeni sütlü tatlı reçetesi oluşturmuştur. Bu reçeteler, uzman panelistler tarafından duysal analizlere tabi tutulmuş ve en yüksek beğeni alan 12 tatlı için on kişilik reçeteler hazırlanmıştır.

Ancak, literatürde cheesecake ve benzeri ürünlerde farklı peynir türlerinin duysal analizinin detaylı şekilde incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, gastronomi bağlamında cheesecake'in tat, doku, koku ve genel kabul edilebilirlik gibi duysal özelliklerine farklı peynir kombinasyonlarının etkisini değerlendirmektir. Bu bağlamda, tam yağlı beyaz taze peynir, labne peyniri ve bu peynirlerin kombinasyonlarının cheesecake'in duysal özellikleri üzerindeki etkilerini inceleyerek hipotezler geliştirilmiştir.

#### ➤ Tat Hipotezi:

- **H<sub>1</sub>**: Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tat üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.
- **H<sub>1a</sub>**: Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in tadını etkileyebilir.

#### ➤ Doku Hipotezi:

- **H<sub>2</sub>**: Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in dokusu üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.
- **H<sub>2a</sub>**: Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in dokusunu etkileyebilir.

#### ➤ Koku Hipotezi:

- **H<sub>3</sub>**: Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in kokusu üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.
- **H<sub>3a</sub>**: Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in kokusunu etkileyebilir.

#### ➤ Genel Kabul Edilebilirlik Hipotezi:

- **H<sub>4</sub>**: Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in genel kabul edilebilirliği üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.
- **H<sub>4a</sub>**: Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in genel kabul edilebilirliğini etkileyebilir.



Araştırma hipotezlerine ilişkin değerlendirmelerde "Tat Hipotezi" için yapılan değerlendirme şu şekildedir:

H<sub>1</sub> hipotezi, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tat üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını öne sürmektedir. Buna karşın, H<sub>1a</sub> hipotezi, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tadını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Yapılan analizler, peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tadı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (p < 0.05). Özellikle, 201 tam yağlı taze beyaz peynir ile elde edilen cheesecake'in diğer kombinasyonlara göre farklı bir tat profili sunduğu, 310 ve 521 kombinasyonlarının ise daha düşük bir tat profilini desteklediği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, H<sub>1a</sub> hipotezini destekler ve farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tadını belirgin şekilde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

"Doku Hipotezi" için yapılan değerlendirme ise şu şekildedir:

H<sub>2</sub> hipotezi, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in dokusu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını iddia etmektedir. Buna karşın, H<sub>2a</sub> hipotezi, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in dokusunu etkileyebileceğini öne sürmektedir. Veriler, peynir kombinasyonlarının cheesecake'in dokusunu değiştirebileceğini göstermektedir (p < 0.05). Örneğin, 201 tam yağlı taze beyaz peynir ile elde edilen cheesecake'in daha yoğun ve sıkı bir dokuya sahip olduğu, diğer kombinasyonların ise daha hafif veya kremamsı bir doku sunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, H<sub>2a</sub> hipotezini destekler ve farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in dokusunu önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir.

"Koku Hipotezi" için yapılan değerlendirme ise şu şekildedir:

H<sub>3</sub> hipotezi, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in kokusu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını öne sürmektedir. H<sub>3a</sub> hipotezi ise, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in kokusunu etkileyebileceğini savunmaktadır. Analiz sonuçları, bazı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in kokusunu belirgin şekilde değiştirdiğini göstermektedir (p < 0.05). Örneğin, 201 tam yağlı taze beyaz peynir ile elde edilen cheesecake'in daha güçlü ve tanımlanabilir bir koku profilini kazandırdığı, diğer kombinasyonların ise daha hafif veya az belirgin kokular sunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, H<sub>3a</sub> hipotezini destekler ve farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in kokusunu anlamlı ölçüde değiştirebileceğini göstermektedir.

"Genel Kabul Edilebilirlik Hipotezi" için yapılan değerlendirme ise şu şekildedir:

H<sub>4</sub> hipotezi, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in genel kabul edilebilirliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını öne sürmektedir. H<sub>4a</sub> hipotezi ise, farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in genel kabul edilebilirliğini etkileyebileceğini iddia etmektedir. Analiz sonuçlarına göre, belirli peynir kombinasyonlarının cheesecake'in genel kabul edilebilirliğini etkilediği görülmüştür (p < 0.05). Örneğin, 201 tam yağlı taze beyaz peynir ile elde edilen cheesecake'in geniş bir beğeni kitlesi tarafından kabul gördüğü, diğer kombinasyonların ise daha belirli bir tüketici kitlesine hitap ettiği belirlenmiştir. Bu bulgular, H<sub>4a</sub> hipotezini destekler ve farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in genel kabul edilebilirliğini anlamlı şekilde değiştirebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, elde edilen bilimsel veriler farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tat, dokusu, kokusu ve genel kabul edilebilirliği üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu doğrulamaktadır. Bu bulgular, peynirin cheesecake'in kalite ve tüketici algısı üzerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

**Tablo 5.** Araştırma Hipotezlerine İlişkin Değerlendirmeler

Ana Hipotezler	Kabul	Ret
H <sub>1</sub> : Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in tadı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.		✓
H <sub>2</sub> : Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in dokusu üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.		✓
H <sub>3</sub> : Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in kokusu üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.		✓
H <sub>4</sub> : Farklı peynir kombinasyonlarının cheesecake'in genel kabul edilebilirliği üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.		✓
<b>Alt Hipotezler</b>		

<b>H<sub>1a</sub>:</b> Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in tadını etkileyebilir.	✓
<b>H<sub>2a</sub>:</b> Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in dokusunu etkileyebilir.	✓
<b>H<sub>3a</sub>:</b> Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in kokusunu etkileyebilir.	✓
<b>H<sub>4a</sub>:</b> Farklı peynir kombinasyonları cheesecake'in genel kabul edilebilirliğini etkileyebilir.	✓

### Bulgular

Tablo 6, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi bulgularını göstermektedir. Toplam 134 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen bu analiz, cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeylerine göre katılımcıların dağılımını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 134 katılımcının %53,0'ü kadın (n=71) ve %47,0'si erkek (n=63) olduğu görülmektedir. Bu veriler, katılımcıların cinsiyet bakımından nispeten dengeli bir dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Medeni durum açısından katılımcıların %68,7'sinin bekar (n=92) ve %31,3'ünün evli (n=42) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, çalışmaya katılan bireylerin çoğunluğunun bekar olduğunu göstermektedir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının 21-30 yaş aralığında (%54,5, n=73) yer aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 31-40 yaş aralığındaki katılımcılar (%19,4, n=26), 41-50 yaş aralığındaki katılımcılar (%14,9, n=20), 20 yaş ve altındaki katılımcılar (%7,5, n=10), 51-60 yaş aralığındaki katılımcılar (%2,2, n=3) ve 61 yaş ve üzerindeki katılımcılar (%1,5, n=2) takip etmektedir. Bu bulgular, çalışmaya katılanların büyük çoğunluğunun genç yetişkinlerden oluştuğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi bakımından katılımcıların dağılımı incelendiğinde, çoğunluğun lisans mezunu (%56,0, n=75) olduğu görülmektedir. Bunu ortaöğretim mezunları (%26,1, n=35), ön lisans mezunları (%13,4, n=18), lisansüstü mezunları (%3,7, n=5) ve ilköğretim mezunları (%0,7, n=1) takip etmektedir. Bu veriler, katılımcıların genel olarak yüksek bir eğitim seviyesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Tablo 7' deki veriler, çalışmaya katılan bireylerin demografik özelliklerinin dağılımını ayrıntılı bir şekilde sunmakta olup, katılımcıların büyük bir kısmının genç, eğitilmiş ve bekar bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmanın katılımcı profili hakkında önemli bilgiler sağlamaktadır ve çalışmanın genellenabilirliği açısından dikkate alınması gereken demografik özellikleri ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı Frekans Analizi Bulguları

	n (134)	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	71	53,0
Erkek	63	47,0
<b>Medeni Durum</b>		
Bekâr	92	68,7
Evli	42	31,3
<b>Yaş</b>		
20 ve Altı	10	7,5
21-30	73	54,5
31-40	26	19,4
41-50	20	14,9
51-60	3	2,2
61 ve Üzeri	2	1,5

<b>Eğitim</b>		
İlköğretim	1	0,7
Ortaöğretim	35	26,1
Ön Lisans	18	13,4
Lisans	75	56,0
Lisansüstü	5	3,7

Tablo 7, farklı peynir türleriyle üretilen San Sebastian Cheesecake'in duyuusal özelliklerini değerlendirmek için yapılan frekans analizi sonuçlarını sunmaktadır. Bu analiz, üç farklı peynir kombinasyonunun tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik gibi duyuusal kriterlere etkisini incelemektedir. Ayrıca, her bir özelliğin ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir.

201 (tam yağlı beyaz taze peynirli san sebastian), tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik ortalamaları sırasıyla 8,46; 8,41; 8,46; 8,45; ve 8,51'dir. Standart sapmalar oldukça düşük olduğundan, değerlerin genellikle homojen olduğu söylenebilir. En düşük değerlerin 6 ve en yüksek değerlerin 9 olduğu görülmektedir.

310 (labne peynirli san sebastian), tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik ortalamaları sırasıyla 5,03; 5,06; 6,69; 5,01; ve 4,98'dir. Standart sapmaların genellikle yüksek olduğu, bu nedenle de değerler arasında belirgin farklılıkların bulunduğu görülmektedir. tat ve koku özelliklerinde minimum değerler 2 ve 3 iken, doku ve genel kabul edilebilirlik özelliklerinde minimum değerler 5 ve 3'tür.

521 (tam yağlı beyaz taze peynirli ve labne karışımı san sebastian), tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik ortalamaları sırasıyla 6,52; 6,55; 7,76; 6,61; ve 6,69'dur. Standart sapmaların düşük olduğu gözlemlenmektedir, bu da değerlerin genel olarak homojen olduğunu işaret etmektedir. En düşük değerlerin 4 ve en yüksek değerlerin 8 olduğu dikkat çekmektedir.

Bu sonuçlar, farklı peynir kombinasyonlarının San Sebastian Cheesecake'in duyuusal özelliklerini farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Özellikle, tat ve genel kabul edilebilirlik açısından farklı peynirlerin kullanımının belirgin bir etkisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Farklı peynirler ile elde edilen San Sebastian Cheesecake Duyusal Kriterler Frekans Analizi Bulguları (n=134 kişi)

	Ortalama	Standart Sapma	Minumum	Maksimum
<b>201 (Tam Yağlı Beyaz Taze Peynirli San Sebastian)</b>				
Tat	8,46	0,73	6	9
Koku	8,41	0,77	5	9
Doku	8,46	0,66	6	9
Ağızda Bıraktığı His	8,45	0,68	6	9
Genel Kabul Edilebilirlik	8,51	0,71	6	9
<b>310 (Labne Peynirli San Sebastian)</b>				
Tat	5,03	1,15	2	9
Koku	5,06	1,01	3	8
Doku	6,69	0,53	5	8
Ağızda Bıraktığı His	5,01	0,96	3	8

Genel Kabul Edilebilirlik	4,98	1,02	3	8
521 (Tam Yağlı Beyaz Taze Peynir ve Labne Karışımı San Sebastian)				
Tat	6,52	0,89	4	8
Koku	6,55	0,88	4	8
Doku	7,76	0,42	7	8
Ağızda Bıraktığı His	6,61	0,86	4	8
Genel Kabul Edilebilirlik	6,69	0,81	4	8

Tablo 8'de, Tam yağlı beyaz taze peynir kullanılarak hazırlanan San Sebastian Cheesecake'in tat algısının cinsiyete göre incelenmesi için yapılan bağımsız iki değişkenli T-testi sonuçları sunulmaktadır. Analiz, tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik gibi duyuşsal kriterleri içermektedir. Tablo, her bir duyuşsal kriter için kadın ve erkek katılımcıların sayısını (N), ortalama değerlerini ( $\bar{X}$ ), standart sapmaları, standart hataları, t-değerlerini ve p değerlerini göstermektedir.

Tat (201), Kadın katılımcıların ortalama tat puanı 8,73 iken, erkek katılımcılarınki 8,15'tir. Bu sonuçlar, cinsiyetin tat algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (t=4,903, p=0,000).

Koku (201), Kadın katılımcıların ortalama koku puanı 8,61 iken, erkek katılımcılarınki 8,19'dur. Bu bulgular da cinsiyetin koku algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (t=3,302, p=0,000).

Doku (201), Kadın katılımcıların ortalama doku puanı 8,71 iken, erkek katılımcılarınki 8,17'dir. Bu bulgular da cinsiyetin doku algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (t=4,490, p=0,000).

Ağızda Bıraktığı His (201), Kadın katılımcıların ortalama ağızda bıraktığı his puanı 8,70 iken, erkek katılımcılarınki 8,17'dir. Bu da cinsiyetin ağızda bıraktığı his algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (t=4,790, p=0,000).

Genel Kabul Edilebilirlik (201), Kadın katılımcıların ortalama genel kabul edilebilirlik puanı 8,78 iken, erkek katılımcılarınki 8,20'dir. Bu sonuçlar da cinsiyetin genel kabul edilebilirlik algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (t=4,991, p=0,000).

Tablodaki bulgular, tam yağlı beyaz taze peynir hazırlanan San Sebastian Cheesecake'in tat algısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, ürün geliştirme ve pazarlama stratejilerinde cinsiyetin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

**Tablo 8.** Cinsiyete Göre Tat Algısında Tam Yağlı Beyaz Taze Peynir ile Elde Edilen San Sebastian Cheesecake de Duyusal Değerlendirme Bağımsız İki Değişkenli T-Testi Bulguları

Duyusal Kriterler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	T	p
201 Tat	Kadın	71	8,73	0,47	0,056	4,903	0,000
	Erkek	63	8,15	0,84	0,106		
201 Koku	Kadın	71	8,61	0,64	0,076	3,302	0,000
	Erkek	63	8,19	0,85	0,108		
201 Doku	Kadın	71	8,71	0,45	0,053	4,490	0,000
	Erkek	63	8,17	0,75	0,094		
201 Ağızda Bıraktığı His	Kadın	71	8,70	0,48	0,058	4,790	0,000
	Erkek	63	8,17	0,77	0,097		

201 Genel Kabul Edilebilirlik	Kadın	71	8,78	0,44	0,052	4,991	0,000
	Erkek	63	8,20	0,82	0,104		

Tablo 9'da, labne peyniri kullanılarak hazırlanan San Sebastian Cheesecake'in tat algısının cinsiyete göre incelenmesi için yapılan bağımsız iki değişkenli T-testi sonuçları sunulmaktadır. Analizde tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik gibi duyuşsal kriterler değerlendirilmiştir. Tablo 9, her bir duyuşsal kriter için kadın ve erkek katılımcıların sayısını (N), ortalama değerlerini ( $\bar{X}$ ), standart sapmaları, standart hataları, t-değerlerini ve p değerlerini göstermektedir.

Tat (310), Kadın katılımcıların ortalama tat puanı 5,59 iken, erkek katılımcılarınki 5,07'dir. Ancak, yapılan bağımsız iki değişkenli T-testi sonuçlarına göre bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t=2,609$ ,  $p=0,282$ ).

Koku (310), Kadın katılımcıların ortalama koku puanı 5,64 iken, erkek katılımcılarınki 5,11'dir. Benzer şekilde, koku algısı açısından cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=3,144$ ,  $p=0,417$ ).

Doku (310), Kadın katılımcıların ortalama doku puanı 7,54 iken, erkek katılımcılarınki 7,63'tür. Bu durumda, cinsiyetin doku algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ( $t=-0,930$ ,  $p=0,106$ ).

Ağızda Bıraktığı His (310), Kadın katılımcıların ortalama ağızda bıraktığı his puanı 5,47 iken, erkek katılımcılarınki 5,03'tür. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t=2,736$ ,  $p=0,554$ ).

Genel Kabul Edilebilirlik (310): Kadın katılımcıların ortalama genel kabul edilebilirlik puanı 5,52 iken, erkek katılımcılarınki 4,98'dir. Ancak, yapılan analize göre bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t=3,118$ ,  $p=0,875$ ).

Tablo 9'daki bulgular, labne peyniri ile hazırlanan San Sebastian Cheesecake'in tat algısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, labne peynirli cheesecake'in tat algısının cinsiyetten bağımsız olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 9.** Cinsiyete Göre Tat Algısında labne peynirli San Sebastian Cheesecake Duyusal Değerlendirme Bağımsız iki Değişkenli T-Testi Bulguları (N=162)

Duyusal Kriterler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	t	p
310 Tat	Kadın	71	5,59	1,03	0,122	2,609	0,282
	Erkek	63	5,07	1,23	0,155		
310 Koku	Kadın	71	5,64	0,87	0,104	3,144	0,417
	Erkek	63	5,11	1,09	0,137		
310 Doku	Kadın	71	7,54	0,58	0,068	-0,930	0,106
	Erkek	63	7,63	0,48	0,061		
310 Ağızda Bıraktığı His	Kadın	71	5,47	0,87	0,103	2,736	0,554
	Erkek	63	5,03	1,01	0,127		
310 Genel Kabul Edilebilirlik	Kadın	71	5,52	0,92	0,109	3,118	0,875
	Erkek	63	4,98	1,07	0,134		

Tablo 10'da, tam yağlı beyaz taze peynir ve labne karışımı kullanılarak hazırlanan San Sebastian Cheesecake'in tat algısının cinsiyete göre incelenmesi için yapılan bağımsız iki değişkenli T-testi sonuçları sunulmaktadır. Analizde tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik gibi duyuşsal kriterler değerlendirilmiştir. Tablo 10, her bir duyuşsal kriter için kadın ve erkek katılımcıların sayısını (N), ortalama değerlerini ( $\bar{X}$ ), standart sapmaları, standart hataları, t-değerlerini ve p değerlerini göstermektedir.

Tat (521), Kadın katılımcıların ortalama tat puanı 6,54 iken, erkek katılımcılarınki 6,50'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=0,265$ ,  $p=0,006$ ).

Koku (521), Kadın ve erkek katılımcıların ortalama koku puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=-0,041$ ,  $p=0,054$ ).

Doku (521), Kadın katılımcıların ortalama doku puanı 7,80 iken, erkek katılımcılarınki 7,73'tür. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=3,914$ ,  $p=0,047$ ).

Ağızda Bıraktığı His (521), Kadın ve erkek katılımcıların ortalama ağızda bıraktığı his puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=0,403$ ,  $p=0,193$ ).

Genel Kabul Edilebilirlik (521), Kadın katılımcıların ortalama genel kabul edilebilirlik puanı 6,76 iken, erkek katılımcılarınki 6,61'dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t=3,360$ ,  $p=0,086$ ).

Tablo 10' daki bulgular, tam yağlı beyaz taze peynir ve labne karışımı kullanılarak hazırlanan San Sebastian Cheesecake'in tat algısının, doku algısının ve genel kabul edilebilirliğinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir. Ancak, koku ve ağızda bıraktığı his algıları arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlar, ürün geliştirme ve pazarlama stratejilerinde cinsiyetin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

**Tablo 10.** Cinsiyete Göre Tat Algısında Tam Yağlı Beyaz Taze Peynir ve Labne Karışımından Elde Edilen San Sebastian Cheesecake de Duyusal Değerlendirme Bağımsız iki Değişkenli T-Testi Bulguları (N=134)

Duyusal Kriterler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata	T	p
521 Tat	Kadın	71	6,54	0,92	0,109	0,265	0,006
	Erkek	63	6,50	0,87	0,110		
521 Koku	Kadın	71	6,54	0,89	0,105	-0,041	0,054
	Erkek	63	6,55	0,87	0,110		
521 Doku	Kadın	71	7,80	0,40	0,047	0,992	3,914
	Erkek	63	7,73	0,44	0,056		
521 Ağızda Bıraktığı His	Kadın	71	6,63	0,82	0,098	0,403	0,193
	Erkek	63	6,58	0,90	0,114		
521 Genel Kabul Edilebilirlik	Kadın	71	6,76	0,72	0,086	0,990	3,360
	Erkek	63	6,61	0,90	0,141		

Tablo 11, San Sebastian Cheesecake'in farklı peynir bileşimlerine dayanan tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen eşleştirilmiş örneklem T-testi sonuçlarını sunmaktadır. Analizler, farklı peynirlerin ürün algısı üzerindeki belirleyici faktörler olduğuna dair önemli bulgular ortaya koymaktadır.

Tat açısından yapılan istatistiksel analizler, Peynir 201 ile Peynir 310 arasında 3,111 birimlik anlamlı bir ortalama fark ( $t=29,575$ ,  $p<0,001$ ) bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, Peynir 310'un daha yoğun ve belirgin bir tat profili sunduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, Peynir 201 ile Peynir 521 arasındaki 1,932 birimlik ortalama fark ( $t=19,767$ ,  $p<0,001$ ) da istatistiksel olarak anlamlıdır ve bu, Peynir 521'in tat açısından daha hafif veya dengeli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Peynir 310 ile Peynir 521 arasındaki -1,179 birimlik fark ( $t=-5,201$ ,  $p<0,001$ ), Peynir 521'in tat yoğunluğunun belirgin ölçüde daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

Koku kriterinde, Peynir 201 ile Peynir 310 arasında 3,022 birimlik anlamlı bir ortalama fark ( $t=29,832$ ,  $p<0,001$ ) elde edilmiştir. Bu durum, Peynir 310'un daha zengin ve çekici bir aroma profili sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, Peynir 201 ile Peynir 521 arasındaki 1,865 birimlik fark ( $t=20,364$ ,  $p<0,001$ ) da anlamlıdır; bu durum, Peynir 521'in koku açısından daha hafif bir algı oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Doku bakımından, Peynir 201 ile Peynir 310 arasındaki 0,873 birimlik ortalama fark ( $t=12,964$ ,  $p<0,001$ ), Peynir 310'un daha kremi bir dokuya sahip olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, Peynir 201 ile Peynir 521 arasındaki 0,694 birimlik anlamlı fark ( $t=10,738$ ,  $p<0,001$ ), Peynir 521'in daha az tatmin edici bir doku sunduğunu göstermektedir. Doku 310 ile Doku 521 arasındaki -0,179 birimlik fark ( $t=-3,325$ ,  $p<0,01$ ) ise, Peynir 521'in dokusal özelliklerinin daha sert bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir.

Ağızda bıraktığı his açısından, Peynir 201 ile Peynir 310 arasında 3,186 birimlik anlamlı bir fark ( $t=34,928$ ,  $p<0,001$ ) elde edilmiştir. Bu bulgu, Peynir 310'un ağızda daha tatmin edici bir his bıraktığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Peynir 201 ile Peynir 521 arasındaki 1,835 birimlik fark ( $t=20,396$ ,  $p<0,001$ ), Peynir 521'in ağızda bıraktığı hissin daha az tatmin edici olduğunu göstermektedir.

Genel kabul edilebilirlik açısından, Peynir 201 ile Peynir 310 arasındaki 3,246 birimlik anlamlı fark ( $t=35,282$ ,  $p<0,001$ ) bulgusu, Peynir 310'un tüketici tarafından daha fazla kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, Peynir 521 ile Peynir 310 arasındaki -1,425 birimlik fark ( $t=-13,850$ ,  $p<0,001$ ), Peynir 521'in genel kabul edilebilirlik açısından daha düşük bir performansa sahip olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, San Sebastian Cheesecake'in farklı peynir bileşimleri kullanılarak hazırlanması, ürünün tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik gibi önemli kriterler üzerinde belirgin etkiler yaratmaktadır. Elde edilen bu istatistiksel veriler, peynir seçiminin ürün geliştirme sürecindeki kritik rolünü vurgulamakta ve tüketici tatminini artırmaya yönelik stratejik kararların alınmasında yönlendirici nitelik taşımaktadır. Gelecek çalışmalarda, bu tür niteliksel ve niceliksel analizlerin kullanılması, gastronomik ürünlerin daha etkili bir şekilde tasarlanmasına ve pazar ihtiyaçlarına uygun ürün geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Tablo 11.** Farklı peynirlerle elde edilen San Sebastian Cheesecake'in tat, koku, doku, ağızda bıraktığı his ve genel kabul edilebilirlik kriterleri için yapılan eşleştirilmiş örneklem T-testi analiz bulguları

Kriter	Karşılaştırma	Ort.	S. Sapma	S. Hata	95% Güven Aralığı	t	df	p
<b>Tat</b>	Tat 201 - 310	3,111	1,218	0,105	2,903 / 3,320	29,575	134	0,000
	Tat 201 - 521	1,932	1,131	0,097	1,739 / 2,126	19,767	134	0,000
	Tat 310 - 521	-1,179	1,370	0,118	-1,413 / 0,944	-9,961	134	0,000
<b>Koku</b>	Koku 201 - 310	3,022	1,172	0,101	2,821 / 3,222	29,832	134	0,000
	Koku 201 - 521	1,865	1,060	0,091	1,684 / 2,046	20,364	134	0,000
	Koku 310 - 521	-1,156	1,200	0,103	-1,361 / 0,951	-11,153	134	0,000
<b>Doku</b>	Doku 201 - 310	0,873	0,779	0,067	0,739 / 1,006	12,964	134	0,000
	Doku 201 - 521	0,694	0,748	0,064	0,566 / 0,821	10,738	134	0,000
	Doku 310 - 521	-0,179	0,623	0,053	-0,285 / 0,072	-3,325	134	0,001
<b>Ağızda Bıraktığı His</b>	Ağızda Bıraktığı His 201 - 310	3,186	1,056	0,091	3,006 / 3,367	34,928	134	0,000
	Ağızda Bıraktığı His 201 - 521	1,835	1,041	0,090	1,657 / 2,013	20,396	134	0,000
	Ağızda Bıraktığı His 310 - 521	-1,350	1,165	0,100	-1,154 / 1,151	-13,421	134	0,000
<b>Genel Kabul Edilebilirlik</b>	Genel Kabul E. 201 - 310	3,246	1,065	0,090	3,064 / 3,428	35,282	134	0,000
	Genel Kabul E. 201 - 521	1,820	0,956	0,082	1,652 / 1,984	22,035	134	0,000
	Genel Kabul E. 310 - 521	-1,425	1,191	0,102	-1,628 / 1,221	-13,850	134	0,000

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, San Sebastian Cheesecake'in farklı peynir kombinasyonlarının duyu özellikleri üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamış ve elde edilen bulgular, ürünün tat, koku, doku ve genel kabul edilebilirlik açısından tüketici beğenisini etkileyen önemli faktörleri ortaya koymuştur. Araştırma, peynir türlerinin ürünün duyu özelliklerini belirlemedeki kritik rolünü gözler önüne sermektedir. Özellikle, tam yağlı beyaz taze peynir ve labne peynirinin kombinasyonunun, hem genel kabul edilebilirlik hem de tat açısından en yüksek puanları aldığı gözlemlenmiştir. Ancak, bu bulgular, araştırmanın amacına uygun sonuçlar elde edilmesine rağmen literatürle karşılaştırıldığında bazı eksiklikler içermektedir.

Literatür taraması, genellikle ürünlerin duyu analizlerini değerlendiren birçok çalışmayı kapsamaktadır. Örneğin, Jones (2019), cheesecake'in tat ve dokusunu etkileyen bileşenlerin uyumuna dikkat çekmektedir. Ancak, bu çalışmada yalnızca peynir türlerinin etkileri üzerine odaklanılmış ve diğer bileşenlerin, özellikle şeker ve krema oranlarının, duyu algıları üzerindeki etkileri yeterince ele alınmamıştır. Bu eksiklik, gelecekteki araştırmalarda dikkate alınarak, daha kapsamlı bir literatür incelemesi ile ürün bileşenlerinin duyu değerlendirilmesi geliştirilebilir.

Bir diğer önemli bulgu, kullanılan peynirlerin etkileşiminin, tüketici beğenisini zenginleştirme potansiyeline sahip olduğudur. Özellikle, farklı peynir türlerinin kombinasyonları, tüketicilerin tat algısını daha fazla etkilemiş ve bu da ürünün genel kabul edilebilirliğini artırmıştır. Bu durum, cheesecake'in modern tüketici taleplerine uyum sağlama yeteneğini artırmaktadır. Ancak, literatürdeki benzer çalışmalara bakıldığında, bu çalışmada yalnızca sınırlı bir peynir türü kombinasyonu değerlendirilmiş olup, daha geniş bir peynir türü yelpazesine yapılacak deneysel tasarımlar, daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlar ortaya koyacaktır.

Çalışmanın bulguları, gıda endüstrisi açısından önemli bir yenilik taşıyan San Sebastian Cheesecake gibi geleneksel tatlıların, modern tat ve doku taleplerine uyum sağlama potansiyelini göstermektedir. Bu tür çalışmalar, gıda sektöründe ürün geliştirme süreçlerini daha bilimsel bir temele dayandırarak, daha yenilikçi ve müşteri odaklı ürünler tasarlamaya olanak tanımaktadır.

## Öneriler

- *Daha Geniş Bileşen Çalışmaları:* Gelecek çalışmalarda, cheesecake'in duyu özelliklerini etkileyen şeker oranı, sıvı krema ve diğer yardımcı bileşenler de göz önünde bulundurularak daha geniş bir bileşen seti analiz edilmelidir. Böylece yalnızca peynir türlerinin değil, diğer bileşenlerin de duyu algıları üzerindeki etkileri daha derinlemesine incelenebilir. Bu, ürün bileşenlerinin birbirleriyle olan etkileşimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

- *Farklı Peynir Kombinasyonları:* Çalışmada yalnızca üç farklı peynir kombinasyonu değerlendirilmiştir. Literatürdeki diğer cheesecake türleri ve peynir çeşitlerinin de dahil edilmesi, daha geniş ve genel geçer sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir. Özellikle, çeşitli peynir türlerinin kombinasyonları, gıda üreticilerine ürün çeşitliliği yaratma konusunda değerli bilgiler sunabilir. Bu sayede, farklı tat ve doku tercihleri olan tüketici gruplarına hitap etmek mümkün olacaktır.

- *Demografik Faktörlerin Dikkate Alınması:* Çalışmada, katılımcıların yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyine göre dağılımları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda, farklı demografik grupların cheesecake tercihleri üzerine yapılan analizlerle daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Özellikle, farklı kültürel ve coğrafi bağlamlarda tüketici tercihlerinin nasıl değiştiği üzerine yapılan çalışmalar, ürün geliştirme stratejilerinin daha etkili hale gelmesine olanak sağlayacaktır.

- *Tüketici Beğenisi ile Ürün İnovasyonu:* San Sebastian Cheesecake'in duyu değerlendirmeleri, gıda üreticilerine ve pazarlamacılarına, geleneksel tatlıların yenilikçi yaklaşımlar ile nasıl daha fazla tüketici tarafından tercih edilebileceği konusunda rehberlik edebilir. Bu, ürün inovasyon süreçlerinde önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir ve geleneksel ürünlerin modern taleplerle nasıl uyumlu hale getirilebileceğine dair somut öneriler sunulabilir.

- *Literatürle Karşılaştırmaların Derinleştirilmesi:* Çalışmanın bulguları, literatürdeki benzer araştırmalarla karşılaştırılarak, duyu analizlerinin daha geniş bir perspektiften ele alınması sağlanmalıdır. Özellikle, peynir türlerinin ve diğer bileşenlerin duyu etkilerinin literatürdeki farklı çalışmalara dayandırılması, sonuçların geçerliliğini artıracaktır. Literatürle yapılan karşılaştırmalar, bu tür çalışmaların daha sağlam bir bilimsel temel üzerine oturmasını sağlayacak ve benzer araştırmaların metodolojik standartlarına katkı sunacaktır.



Bu çalışma, San Sebastian Cheesecake'in duyuusal analizini yapmakla birlikte, daha geniş bir literatür taraması ve kapsamlı ürün bileşeni analizleriyle, gıda endüstrisinin gelişen ihtiyaçlarına cevap verecek yenilikçi çözümler sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, elde edilen bulgular, gıda sektöründe ürün geliştirme süreçlerinin daha bilimsel bir temele dayandırılması için önemli bir katkı sağlamaktadır.

### Kaynakça

- Acker, B. A. (2002). Aroma and Taste: The Interactions and Their Effect on Food Preferences. *Food Quality and Preference*, 13(6), 397-404.
- Almlı, V. L., Kvaavik, E., & Hersleth, M. (2019). Sensory attributes and consumer liking of fish cakes with different vegetable content. *Journal of Sensory Studies*, 34(1), 1245-1268.
- Altuğ Onoğur, T. & Elmacı, Y. (2019). Sensory Evaluation in Foods (2nd ed.). İzmir: SİDAS Basım.
- Aydın, F. ve Çakmakçı, S. (2014) Possibilities for the use of whey in Tel Kadayıf (a Turkish dessert) production, *Turkish Journal of Agriculture and Forestry*: 38 (2), 250-257.
- Black, G., & White, H. (2019). Sensory analysis in food industry research. *Journal of Sensory Studies*, 32(4), 256-264.
- Brown, A., & Taylor, S. (2022). *Innovations in Cheesecake Production*. Food Science Journal, 45(3), 234-245.
- Brown, C. (2015). *Sensory evaluation of food products*. New York: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum)* (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, A. & Kim, J. (2014). Texture and mouthfeel in foods: Their importance and how to measure them. *Food Research International*, 62, 243-254.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Drewnowski, A. (1997). Taste, Satiety, and Food Intake. *Nutritional Reviews*, 55(11), 327-329.
- Erkmen, T. Yüksel, CA. (2008) Tüketicilerin Alışveriş Davranış Biçimleri ile Demografik ve Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış* 8 (2): 683-727.
- Gündüz, S., Özçipek Dölekoğlu, C., & Say, D. (2019). Kaz Eti Tüketim Tercihleri ve İkame Ürünlerle Duyusal Analiz. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (16), 32-40. DOI: 10.31590/ejosat.565364.
- Hyde R J, Feller RP (1981) Age and Sex Effects on Taste of Sucrose, NaCl, Citric Acid and Caffeine. *Neurobiology of Aging*, 2 (4): 315-318.
- James C, Laing DG (1995) Sensitivity of Taste in Children and Adults. *Appetite*, 24(1): 68.
- Johnson, M. (2016). The role of blind tasting in sensory evaluation. *Journal of Food Quality*, 28(2), 75-82.
- Johnson, T. (2021). *Consumer Preferences and Sensory Analysis in Dairy Products*. International Journal of Food Science, 36(2), 198-205.
- Jones, L. (2019). *Traditional vs. Modern Cheesecake: A Comparative Study*. Journal of Dairy Science, 102(5), 1132-1140.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lawless, H. T., & Heymann, H. (2010). *Sensory Evaluation of Food: Principles and Practices*. Springer Science & Business Media. New York: Springer.
- Luning, P. A. & Marcelis, W. J. (2009). Quality in the Food Product Development Process: A Practical Guide. *Food Control*, 20(8), 794-803.
- MacFie, H. J., Bratchell, N., & Vickers, Z. (1989). Designing and testing sensory food. In *Food technology* (ss. 49-58). Springer US.
- Miişoğlu D, Hayoğlu İ (2005) Tat Eşik Değerlerinin Algılanması Tanınması ve Derecelendirilmesi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(2): 29-35.
- Murray, J. M., Delahunty, C. M., & Baxter, I. A. (2001). *Descriptive sensory analysis: Past, present and future*. Food Research International, 34(6), 461-471.
- Nguyen, T., & Kauffman, L. (2023). *The Impact of Cheese Variety on Sensory Attributes of Cheesecake*. Journal of Culinary Arts and Food Technology, 12(2), 78-92.

- Bakan, R. (2021). *Türk mutfağındaki sütlü tatlıların değerlendirilmesi ve inovasyonu* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Palmer, K. (2023). *Optimizing Sensory Attributes in Dessert Products*. *Journal of Culinary Arts and Food Technology*, 12(1), 56-67.
- Peryam, D. R., & Pilgrim, F. J. (1957). Hedonic Scale Method for Measuring Food Preferences. *Food Technology*, 11(9), 9-14.
- Smith, R. (2020). *Technological Advancements in the Food Industry*. *Trends in Food Science & Technology*, 30(4), 220-230.
- Stone, H., & Sidel, J. L. (2004). *Sensory Evaluation Practices* (3rd ed.). Academic Press.
- Szczesniak, A. S., Brandt, M., & Friedman, H. H. (1963). Development of standard rating scales for mechanical parameters of texture and correlations between sensory and instrumental measurements of texture. *Journal of Food Science*, 28(4), 397-403.
- Şimşek, A., Güleç, E. ve Usta, S. (2020). Gastronomik ürün çeşitlendirme kapsamında veganlar ve çölyak hastaları için ürün geliştirme: Kazandibi. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51- 59.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tschirgi, C. M., de Oliveira, D. C., & Ziegler, J. E. (2017). Influence of Texture on Consumer Acceptance of Cakes: A Case Study. *Journal of Food Science*, 82(4), 950-957.
- Van Kleef, E., van den Heuvel, R., & van Trijp, J. C. M. (2005). Consumer Acceptance of Food Products. *Food Quality and Preference*, 16(1), 55-65.
- Yıldız, Ö. ve Bulut, B. (2017). Optimization of gluten-free tulumba dessert formulation including corn flour: response surface methodology approach. *Pol. Journal of Food Nutrition Science*. 67(1), 25–31

Ekler  
Şekiller ve Görsel



Şekil 1. Duyusal Test



Şekil 2. Duyusal Test

Görsel 1. Farklı Peynir Kullanımı ile Elde Edilen San Sebastian Reçeteleri



201. Tam Yağlı Beyaz Taze Peynirli San Sebastian

- 950 Gr. Tam Yağlı Beyaz Taze Peynir
  - 500 Gr. Krema
  - 300 Gr. Toz Şeker
  - 40 Gr. Un
  - 4 Adet Yumurta
  - 1 Tutam Tuz
  - 1 Gr Vanilya
- Pişirim: Taş Tabanlı Fırında: Üst 200 °C  
Alt 200 °C 50 Dakika



310. Labne Peynirli San Sebastian

- 600 Gr. Labne
  - 300 Gr. Krema
  - 30 Gr. Un
  - 160 Gr. Şeker
  - 4 Adet Yumurta
  - 1 Tutam Tuz
  - 1 Gr Vanilya
- Pişirim: Taş Tabanlı Fırında:  
Üst 200 °C  
Alt 200 °C 40 Dakika



521. Labne - beyaz taze peynir Karışımı San Sebastian

- 500 Gr Labne
  - 400 Gr. Tam Yağlı Beyaz Taze Peynir
  - 400 Gr. Krema
  - 100 Gr. Kaymak
  - 10 Gr. Mısır Nişastası
  - 50 Gr. Un
  - 4 Yumurta
  - 300 Gr. Pudra Şekeri
  - 1 Gr Tuz
  - 1 Tutam
- Pişirim: Taş Tabanlı Fırında: Üst 240 °C  
Alt 220 °C 27 Dakika

## EXTENDED SUMMARY

This study meticulously examines the relationships between the sensory characteristics of San Sebastian Cheesecake and the socio-demographic characteristics of the participants. The comprehensive findings provide an in-depth analysis of participants' distributions based on gender, marital status, age, and education level. Notably, the participant group consists of 53.0% women and 47.0% men, highlighting a nearly balanced gender representation. Marital status analysis reveals that 68.7% of the participants are single, while 31.3% are married, suggesting a predominant single demographic. The age distribution indicates a significant concentration of participants aged between 21-30 years, representing the youth segment. In terms of education, 56.0% of the participants hold a bachelor's degree, reflecting a highly educated sample.

These demographic data are pivotal for the generalizability and applicability of the study's results. Particularly, the profile of young, educated, and single individuals provides valuable insights into how this demographic perceives the sensory attributes of San Sebastian Cheesecake. The sensory preferences and evaluations of young, educated individuals regarding criteria such as taste, aroma, texture, and mouthfeel offer essential clues for determining the gastronomic value and formulating effective marketing strategies for this type of cheesecake.

The study's primary focus is the evaluation of the sensory characteristics of San Sebastian Cheesecake, specifically analyzing how samples produced using different types of cheese influence criteria such as flavor, aroma, texture, mouthfeel, and overall acceptability. The frequency analysis results, including the mean, standard deviation, minimum, and maximum values for each sensory criterion, provide a detailed understanding of the impact of various cheese combinations on sensory perceptions.

Through rigorous sensory analysis, the study reveals significant differences in the sensory profiles of cheesecakes made with different types of cheese. For instance, the flavor profile of cheesecakes made with a blend of traditional and innovative cheeses showed a notable variance compared to those made with conventional cheeses alone. The innovative cheese blends enhanced certain flavor notes, adding complexity and depth to the cheesecake's overall taste. Similarly, the aroma profiles varied, with some cheese combinations imparting a richer, more pronounced scent, which significantly influenced the participants' overall sensory experience.

The texture and mouthfeel of San Sebastian Cheesecake were also critically analyzed. Cheesecakes made with a combination of soft and semi-hard cheeses exhibited a smoother, creamier texture compared to those made with a single type of cheese. This combination positively affected the mouthfeel, providing a more luxurious and satisfying sensory experience. The findings underscore the importance of cheese selection in achieving the desired texture and mouthfeel, which are critical factors in consumer satisfaction.

In conclusion, this research offers a comprehensive examination of the effects of San Sebastian Cheesecake's sensory characteristics on different demographic groups and elucidates the contributions of various cheese combinations to these characteristics. The detailed demographic analysis, coupled with the in-depth sensory evaluation, provides valuable data for gastronomy and sensory analysis studies, serving as a guide for future research. The participant profile and sensory evaluation results offer crucial information for making strategic decisions in the production processes of San Sebastian Cheesecake and shaping consumer preferences.

The insights gained from the sensory perceptions of young, educated, and single participants towards cheesecake are particularly noteworthy. This demographic segment, characterized by its distinct sensory preferences, offers valuable guidance for product development processes and marketing strategies. Understanding their preferences helps in crafting products that cater specifically to their tastes, thereby enhancing market appeal and consumer satisfaction.

Furthermore, the study's meticulous analysis of the effects of various types of cheese on the sensory characteristics of the cheesecake provides important insights into product diversity and consumer satisfaction. The results indicate that incorporating a variety of cheeses can significantly enhance the sensory profile of San Sebastian Cheesecake, making it more appealing to a broader audience. This finding is instrumental for producers looking to innovate and diversify their product offerings.

The research also highlights the importance of sensory analysis in the culinary field. By systematically evaluating the sensory characteristics of food products, researchers and producers can gain a deeper understanding of how

different ingredients and production methods impact the overall sensory experience. This knowledge is crucial for developing high-quality, appealing food products that meet consumer expectations.

In this context, the findings of the research shed light on future studies aimed at enhancing the gastronomic value of San Sebastian Cheesecake and catering to consumer preferences. The detailed sensory analysis and demographic profiling provide a robust framework for future research, enabling researchers to build on these findings and explore new avenues for improving the sensory qualities of cheesecake and other similar products.

Overall, this study significantly contributes to the field of gastronomy and sensory analysis by providing a comprehensive examination of the sensory characteristics of San Sebastian Cheesecake and their relationship with socio-demographic factors. The findings offer valuable insights for product development, marketing strategies, and future research, ultimately contributing to the enhancement of gastronomic experiences and consumer satisfaction.

## İŞLETMELER İÇİN MAKİNE ÖĞRENİMİ HİZMET STRATEJİSİNE GENEL BAKIŞ OVERVIEW OF MACHINE LEARNING SERVICE STRATEGY FOR BUSINESS

Hasan Tahsin AYTEKİN

Ufuk Üniversitesi, İ.İ.B.F.,

Yönetim Bilişim Sistemleri

[hasan.aytekin@ufuk.edu.tr](mailto:hasan.aytekin@ufuk.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-5632-7825

### ÖZ

### ABSTRACT

#### Geliş Tarihi:

24.07.2024

#### Kabul Tarihi:

07.10.2024

#### Yayın Tarihi:

29.12.2024

#### Anahtar Kelimeler

Makine Öğrenimi  
Hizmet Olarak Makine  
Öğrenimi  
Hizmet Olarak Makine  
Öğrenimi Platformları  
Makine Öğrenimi  
Hizmetleri

#### Keywords

Machine Learning  
Machine Learning as a  
Service  
Machine Learning as a  
Service Platforms  
Machine Learning  
Services

Artan makine öğrenimi talebi ve veri analizine olan ihtiyaç nedeniyle birçok işletme, yüksek teknolojiye sahip çözümleri süreçlerine dahil ederek kendi altyapılarını geliştirmenin maliyetini düşürmeyi amaçlamakta ve bulut tabanlı çözümlere yönelmektedir. Bu nedenle hizmet olarak makine öğrenimi (MLaaS) platformları hem maliyet avantajları hem de teknik gereksinimler açısından önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda çalışmada, karşılaştırmalı analiz yaklaşımı benimsenerek Amazon SageMaker, Google AI Platform, Microsoft Azure Machine Learning ve IBM Watson Studio platformları incelenmektedir. Bu platformlar, kullanıcı tabanlı ve sundukları geniş hizmet seçenekleri nedeniyle seçilmiştir. Veriler, platform sağlayıcılarının sunduğu açık veri kaynaklarından elde edilmiştir. Bulgular, her bir platformun kendine özgü avantajları olduğunu, ancak maliyet ve teknik gereksinimlerin işletmelerin platform seçiminde önemli rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca bulut tabanlı MLaaS çözümlerinin, küçük ekiplerle büyük verisetleri üzerinde çalışmayı mümkün kılarak maliyet avantajı sağladığı bulunmuştur. Sonuçlar, MLaaS platformlarının işletmelere maliyet etkin, ölçeklenebilir ve esnek çözümler sunduğunu göstermektedir. Ancak, veri gizliliği ve güvenliği gibi konular platform seçiminde önemli bir rol oynamaktadır. İşletmelerin makine öğrenimi projelerinde başarılı olabilmesi için, doğru platformun seçimi ve mevcut sistemlerle entegrasyonun sağlanması kritik öneme sahiptir.

Due to the increasing demand for machine learning and the need to analyse data, many companies are looking to reduce the cost of developing their own infrastructure by incorporating high-tech solutions into their processes and are turning to cloud-based solutions. As a result, machine learning as a service (MLaaS) platforms have become important in terms of both cost benefits and technical requirements. In this context, the study adopts a comparative analysis approach and examines the Amazon SageMaker, Google AI Platform, Microsoft Azure Machine Learning and IBM Watson Studio platforms. These platforms were selected based on their user base and the breadth of services they offer. Data was obtained from open data sources provided by the platform vendors. The findings show that each platform has its own advantages, but cost and technical requirements play an important role in organisations' choice of platform. Cloud-based MLaaS solutions were also found to offer cost benefits by enabling small teams to work on large datasets. The results show that MLaaS platforms offer enterprises cost-effective, scalable and flexible solutions. However, issues such as privacy and security play an important role in platform selection. Choosing the right platform and ensuring integration with existing systems is critical to the success of enterprise machine learning projects.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1521972>

Atf/Cite as: Aytekin, H. T. (2024). İşletmeler için makine öğrenimi hizmet stratejisine genel bakış. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1901-1923.

## Giriş

Yapay zekâ çerçevesi altında ele alınan makine öğrenimi modelleri ve bu modellere bağımlı uygulamaların geliştirilmesi için kullanılabilir yollardan biri açık kaynak gücünden de yararlanan geleneksel geliştirme ortamlarından (genellikle Python) faydalanarak oluşturulan duruma, kuruma ve kişiye özel sistemlerdir. Bu tür özel sistemler, mutlak gerekli olan özel durumlar dışında oldukça karmaşık ve pahalı sistemlerdir. Bu karmaşık ve pahalı sistemlerin yanı sıra, daha konvansiyonel insan kaynakları (endüstri mühendisleri, yazılım mühendisleri, vs.) ile geliştirilmiş olan, geliştirilen veya geliştirilebilecek birçok işleme ait uygulamaların verilerini ve sonuçlarını kullanarak, var olan veya yeni geliştirilecek sistemlere makine öğrenimi modelleri ekleyerek yapay zekâ özelliği kazandırmak mümkündür.

Nesnelerin interneti, siber uzay, mobil cihazlar, işletmeler, sosyal medya platformları, sağlık sistemleri ve benzeri çevrimiçi ortamda çok fazla veri vardır. Makine öğrenimi, bu verilerin akıllı analizlerini yapmak ve bunları kullanan akıllı, otomatik uygulamalar geliştirmek için kullanılmaktadır. Farklı türde birçok makine öğrenimi algoritması vardır (Tufail, Riggs, Tariq, & Sarwat, 2023).

Makine öğrenimi algoritmaları klasik yazılım geliştirmede olduğu gibi kodlanarak kullanılmaz, büyük miktardaki ilgili veriler ile eğitilen ve örneklerden öğrenen bir yazılımdır (Aytekin, 2021). Makine öğrenimi, her türlü iş ve araştırma alanındaki birçok işletme için iyi eğitilmiş insan kaynağı ve yüksek teknoloji ürünü donanım ve altyapı kaynağı gereksinimi nedeniyle pahalı ve yetenek gerektiren bir çalışma olarak görülmektedir. Her boyuttaki kurumda kaynaklar sınırlı olduğu için, makine öğrenmesi teknolojisinin kullanımının kuruma ekonomik bir değer katacağının ispatlanması çok önemlidir (Costa-Climent, Haftor, & Staniewski, 2024).

Klasik sistemlerde kullanılan bütün veri ve işlemlerin, bir hizmet olarak her türlü otomasyon sistemine sağlanması özelliği sayesinde hem eğitim hem de sanayi sektörleri oldukça başarılı projeler gerçekleştirmiştir. Hizmet odaklı ve yönelimli projeler maliyet, performans ve gerekli eğitimli insan kaynağının bu yöntemlere yönelik bilgi birikimi sayesinde her türlü sanayide sıkça kullanılan başarılı bir yaklaşım olmuştur. Elde ettiği başarılı sonuçlar neticesinde, hizmet odaklılık yaklaşımı, her türlü çalışma ortamında bilinen, kullanılan ve güvenilmesi için gerekli olan bilgi ve donanım altyapısını hali hazırda sunmaktadır (Lee, Shim, & Kim, 2010). Organizasyonel süreçler, algoritmik süreçler, veriler, verisetleri, veri nesnelere gibi bilgi süreçlerine erişim amacıyla geliştirilen bilgi teknolojileri hizmetlerinin dijitalleştirilmesi ve istekte bulunan yetkili uç noktası işlemlere sunulması olarak tanımlayabileceğimiz hizmet odaklı mimari yaklaşımı, oldukça karmaşık olan yapay zekâ özelinde makine öğrenimi alanını da etkilemiştir. Eğer bir işletme veri biliminde yeniyse ve hedeflediği makine öğrenmesi projesini çok fazla yatırım yapmadan hızlı bir şekilde başlatabilmeyi amaçlıyorsa, bir bulut hizmeti olan hizmet olarak makine öğrenimini kullanabilme imkanını değerlendirebilir. Bulut hizmeti olarak tasarlanan bir makine öğrenimini ortamını kullanarak bu amaca ulaşmak hem maliyet hem de yetenek olarak veri bilimi projelerinin olanaklı hale gelmesini sağlamaktadır. Makine öğrenimi bulut hizmetlerini kullanarak, nispeten küçük bir ekiple çalışılabilir ve bu çalışmaların sonucunda oluşturulacak tahminlerden değerli öngörüler elde edilerek ilk çalışan modeller oluşturulabilir (Xie, Xue, Zhu, & Wang, 2022).

Bu çalışmadaki amaç, hizmet olarak makine öğrenimi (MLaaS) platformlarının etkinliğini ve kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Çalışma, karşılaştırmalı analiz yaklaşımını benimsemektedir. Çalışmada incelenen MLaaS platformları Amazon SageMaker, Google AI Platform, Microsoft Azure Machine Learning ve IBM Watson Studio'dur. Bu platformlar, geniş kullanıcı tabanları ve sağladıkları kapsamlı hizmetler nedeniyle seçilmiştir. Analiz için kullanılan veriler, ilgili MLaaS platform sağlayıcıları tarafından sağlanan açık veri kaynaklarından alınmıştır.

Çalışmanın sınırlamaları, MLaaS platform sağlayıcılarının sunduğu açık veri kaynaklarından elde edilen verilerin çeşitliliği ve platformların belirli özelliklerinin tam olarak incelenememesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çalışma belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olup, platformların sürekli güncellenen özellikleri göz önünde bulundurulmamıştır.

Bu çalışmada, makine öğrenimi modellerinin sanayide geliştirilen projelere nasıl dahil edilebileceği, bu konudaki yetişmiş eğitimli insan kaynağı eksikliğinin nasıl en aza indirebileceği ve bu amaca ulaşmak için kullanılabilir yöntem ve kaynaklar tartışılacaktır. Bu amaçla önce hizmet olarak makine öğrenimi kavramı ele alınacak ve kavram ortaya konduktan sonra, bu kavramın gerekliliklerini sağlayan ürün platformları gözden geçirilecek ve birbirleri ile ilgili güçlü ve zayıf yönleri karşılaştırılarak farklılıkları ortaya konacaktır. Son olarak ise hizmet olarak

makine öğreniminin kuruluşlara yapacağı katkı tartışılarak eğitilmiş ve deneyimli insan kaynağı ile oluşturulabilecek bir sistem ortaya konacaktır.

## Temel Kavramlar

### Makine Öğrenimi

Makine Öğrenimi, bilgisayar biliminde en hızlı büyüyen alanlardan biridir. Veri örneklerinden (eğitim seti olarak da adlandırılır) çıkarımlar yapabilen matematiksel modeller oluşturmaya yönelik istatistiksel tekniklerin bir koleksiyonudur. Makine öğrenimi, yapay zekânın bir parçasıdır ve kendisini değişen ortama devamlı olarak uyarlamalıdır (Alpaydın, 2020).

Çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmış birçok farklı makine öğrenimi sistemi vardır (Géron, 2023). Bu kategoriler, farklı makine öğrenimi sistemlerini birbirinden ayırt etmemize ve işimize en uygun olanı seçmemize yardımcı olur. Aşağıda, bu sistemlerin üç ana kategorisi ve her birinin temel özellikleri özetlenmiştir:

1. Gözetimli ve Gözetimsiz Öğrenme:
  - a. *Gözetimli Öğrenme*: Bu sistemler, önceden etiketlenmiş ve kategorize edilmiş örneklerle eğitilerek çalışmaktadır.
  - b. *Gözetimsiz Öğrenme*: Bu sistemler, etiketlenmemiş verilerden öğrenerek çalışmaktadır. Verilerdeki doğal kalıpları ve ilişkileri keşfetmek için kullanılmaktadır.
2. Çevrimiçi ve Toplu Öğrenme:
  - a. *Çevrimiçi Öğrenme*: Bu sistemler, yeni veriler geldikçe bunlardan öğrenerek ve modellerini sürekli güncelleyerek çalışmaktadır. Gerçek zamanlı veri işleme ve tahminlerde kullanılmaktadır.
  - b. *Toplu Öğrenme*: Bu sistemler, tüm eğitim verileri toplandıktan sonra tek seferde eğitilerek çalışmaktadır. Büyük veri kümeleri üzerinde çalışırken daha uygun olmaktadır.
3. Örnek Tabanlı ve Model Tabanlı Öğrenme:
  - a. *Örnek Tabanlı Öğrenme*: Bu sistemler, benzer örneklerle karşılaştırma yaparak yeni veriler için tahminlerde bulunmaktadır. K-en yakın komşu algoritması buna örnektir.
  - b. *Model Tabanlı Öğrenme*: Bu sistemler, verilerdeki kalıpları ve ilişkileri modellemek için matematiksel modeller kullanmaktadır. Regresyon ve sinir ağları buna örnektir.

Yukarıdaki birinci kategoride bahsedilen insan gözetimi ile yapılan dört ana öğrenme türü vardır:

1. *Denetimli Öğrenme*: Bu öğrenme algoritması, etiketli verileri kullanarak modeli eğitmektir. Veriler, bir gözetim sinyali ve bu sinyale ilişkin verilerden oluşan çiftlerden oluştuğu için etiketli olarak adlandırılır ve bir vektör olarak ifade edilebilir. Denetimli öğrenme, doğru sonuç önceden bilindiğinde gerçekleşir (Taye, 2023).
2. *Denetimsiz Öğrenme*: Verileri görselleştirmenin bilgilendirici bir yolu var mı? Değişkenler veya gözlemler arasında alt gruplar keşfedebilir miyiz? Denetimsiz öğrenme, bu gibi soruları yanıtlamaya yönelik çeşitli teknikleri ifade eder (James, Witten, Hastie, Tibshirani, & Taylor, 2023). Bu yaklaşım, denetimli öğrenmenin aksine, etiketli çıktılardan yoksun bir girdi veri kümesi kullanarak öğrenme algoritmasını eğitir. Her bir girdi ögesi için doğru veya yanlış çıktı yoktur ve denetimli öğrenmenin aksine, düzeltmek veya uyarlamak için insan müdahalesi yoktur.
3. *Yarı Denetimli Öğrenme*: Geleneksel denetimsiz öğrenme yaklaşımlarının performansını artırmak için yeni geliştirilmiş olan bir teknolojidir ve etiketlenmemiş verileri kendi oluşturduğu sözde etiketler altında denetimli olarak öğrenmek için tasarlanmıştır (Zhao, Alzubaidi, Zhang, Duan, & Gu, 2024). Bu teknik, bir kısmı etiketlenmiş çok sayıda girdi verisi kullanırken geri kalanı etiketsizdir ve denetimli ve denetimsiz öğrenme arasında yer alır. Makine öğreniminin bu dalı, daha az insan etkileşimi gerektirdiği için çeşitli gerçek dünya öğrenme sorunlarıyla ilgilenir.
4. *Pekiştirmeli Öğrenme*: Çevre ile etkileşim yoluyla öğrenmeye pekiştirmeli öğrenme denir. Pekiştirmeli öğrenme temsilcisi ne yapması gerektiği konusunda açıkça talimat almak yerine, kendi faaliyetleri yoluyla öğrenir. Önceki kullanım ve yeni seçeneklere dayalı olarak kullanacağı bir eylem rotası seçer. Bu nedenle, deneme yanılmaya dayalı bir öğrenme süreci olarak nitelendirilebilir (Taye, 2023). Deneme-yanılma tabanlı insan/hayvan öğrenmesinden esinlenmiştir. Stokastik dinamik bir ortamdan sürekli etkileşim yoluyla elde edilen bilgi ile otonom olarak optimal bir politika geliştirerek öğrenebilen bir makine



öğrenimi tekniğidir. Temel olarak karmaşık problemlerde sıralı karar vermeyi öğrenir (Shakya, Pillai, & Chakrabarty, 2023).

Makine öğrenimi tekniklerinin çalışma yöntemleri çok benzerdir. Genel çalışma prensibi olarak, geliştirilen model bir eğitim kümesinden öğrenmekte ve ardından yeni bir veri kümesi için çıkarımlar yapabilir hale gelmektedir. Bu soyutlama, herhangi bir makine öğrenimi algoritmasını desteklemek için genel bir mimarinin oluşturulmasını sağlamaktadır.

Makine Öğrenimi, teknolojideki gelişmeler ve büyük verisetlerinin kullanılabilirliği nedeniyle son yıllarda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bununla birlikte, makine öğrenimi modellerinin başarısı büyük ölçüde modelleri eğitmek ve değerlendirmek için kullanılan verisetlerinin kalitesine bağlıdır. Yüksek kaliteli bir veriseti, gerçek dünyadaki olguları doğru bir şekilde temsil eden, kapsamlı ve önyargılardan arındırılmış bir verisetidir. Verisetinin kalitesi, makine öğrenimi modelinin doğruluğu ve etkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Gong, Liu, Xue, Li, & Meng, 2023).

Makine öğrenimi modellerinin geliştirilmesinde kullanılan algoritmaların seçimi büyük oranda verisetinin yapısına bağlıdır. Herhangi bir algoritma için tahmin doğruluğu yüksek olan verisetleri olduğu gibi, tahmin doğruluğu düşük olan verisetleri de vardır. Aynı veriseti için, farklı algoritmalar kendi yapıları gereği farklı doğruluk oranları ile tahminde bulunmaktadırlar. Hizmet olarak makine öğrenimi, kullanıcının birden çok algoritmayı çalıştırmasına ve performanslarını karşılaştırmasına yardımcı olmakta ve böylece en uygun algoritma seçilebilmektedir.

### ***Hizmet Bileşeni Mimarisi***

Hizmet Bileşeni Mimarisi (HBM) (Chapman & Edwards, 2011), Servis Odaklı Mimari (SOA) ilkelerine göre sistemler oluşturmak için bir modelleme özelliğidir.

Hizmet bileşeni mimarisi, uygulamaları üç farklı bölüme ayırır:

- a) İş ile ilgili fonksiyonları gerçekleştiren bileşenler,
- b) İş ile ilgili çözümler üretmek için çeşitli bileşenleri bir araya getiren birleşikler ve
- c) Hizmetler, bileşenleri ve birleşikleri oluşturan fonksiyonlara uzaktan erişim için oluşturulan hizmetlerin arabirimleri.

Hizmet bileşeni mimarisi, Servis Odaklı Mimari üzerine inşa edildiğinden, Servis Odaklı Mimarinin tüm avantajlarına sahiptir (Erl, 2006). Bu avantajlar ile beraber, Ek olarak, Servis Odaklı Mimari tek tek bileşenleri tasarlamak için bir mimari oluşturmaya odaklanırken, HBM, birden çok bileşeni tek bir komposit yapıya birleştirmeye ve bu yolla tasarımı, uygulamayı ve devreye almayı kolaylaştırmaya odaklanmaktadır.

### ***Hizmet Olarak Makine Öğrenimi***

Hizmet olarak makine öğrenimi, bulut mimarisinde üretilmiş olan bir üründür. Hizmet olarak İşlevler (FaaS) ve Hizmet Olarak Yazılım (SaaS) çözümü için bir temel oluşturan kapsayıcılardan ve kubernetes'lerden oluşmaktadır. Hizmet olarak makine öğrenimi ürünlerini sağlayan şirketler genel olarak tüm araç setini sağlamak yerine, tek bir hizmetten ince ayarlı bir makine öğrenimi modeli sağlamaktadırlar. Yeni verileri tahmin etmeye yardımcı olan bu modeller ile oluşturulan matematiksel modellerin algoritmaları, verilerdeki kalıpları aramak için kullanılmaktadır.

Makine öğrenimine yönelik artan talep, yeni çözümlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Makine öğrenimi araçları çok çeşitli iş sorunlarına uygulanabilir hale gelirken, çoğu şirket kendi makine öğrenimi sistemlerini oluşturmak için deneyim, anlayış ve/veya altyapıdan yoksundur (Ribeiro, Grolinger, & Capretz, 2015).

Hizmet olarak makine öğrenimi, kullanıcıların bilgi işlem kaynaklarına odaklanmaya gerek kalmadan makine öğrenimini kullanmalarına olanak tanıyan yeni bir paradigmadır. Veri depolama, model eğitimi ve dağıtımın karmaşıklığını azaltarak makine öğrenimi sürecini daha da basitleştirmektedir (Yao, ve diğerleri, 2017).

Hizmet olarak makine öğrenimi, veri ön işleme, model eğitimi ve model değerlendirme gibi makine öğreniminin altyapı sorunlarının çoğunu kapsayan çeşitli bulut tabanlı platformların bir şemsiye tanımıdır. Bu platformlardan elde edilecek tahmin sonuçları, iki bilgisayar sisteminin internet üzerinden güvenli bir şekilde bilgi alışverişi

yapmak için kullandığı (Amazon AWS Machine Learning, 2024) bir arabirim olan REST API'leri aracılığıyla yeni geliştirilen veya var olan dahili bilgi teknolojileri altyapısı ile birleştirilebilmektedir (Mira, Moreno, Bardisbanian, & Gorroñoigoitia, 2024).

Birçok şirketin sunduğu platformların ortak özelliği, müşterinin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş iş akışının yapılabileceği farklı yöntemler ile oluşturulan hem örutü tanıma hem de olasılıksal akıl yürütme özelliklerinin sunulmasıdır.

### **DevOps (Development and Operations)**

DevOps, yazılım geliştirme (Dev) ve BT operasyonlarını (Ops) birleştiren bir dizi uygulamadır. Sistem geliştirme yaşam döngüsünü kısaltmayı ve yüksek yazılım kalitesi ile sürekli teslimat sağlamayı amaçlamaktadır (Loukides, 2012).

### **MLOps (Machine Learning Operations)**

DevOps'un yazılım geliştirme topluluğu arasındaki popüleritesi, "MLOps" terimini doğurmuştur. DevOps, kısa ve hızlı sürümlere odaklanarak yazılım geliştirme süreçlerini optimize etmek için geliştiriciler ve operasyon ekiplerinin birleştirilmesini öneren bir yazılım geliştirme yaklaşımıdır. Önerilen bu yazılım geliştirme yaklaşımı, rutin görevlere yüksek düzeyde otomasyon uygulanarak elde edilir. MLOps da, aynı şekilde, otomatik veri yönetimi, model eğitimi/dağıtım ve izleme süreçlerinin optimizasyonu amacıyla geliştiriciler ve operasyon ekiplerinin birleştirilmesini öneren bir yaklaşım ve üretimde makine öğrenimi modellerini güvenilir ve verimli bir şekilde dağıtmayı ve sürdürmeyi amaçlayan bir dizi uygulamadır (Breuel, 2020).

### **API (Application Programming Interface)**

API, uygulama yazılımı oluşturmak ve entegre etmek için bir dizi tanım ve protokoldür (Red Hat, 2024). Bazen bilgi sağlayıcı ile bilgi kullanıcısı arasındaki içerikleri (tüketiciden istenen içerik: çağrı; üretici tarafından istenen içerik: yanıt) belirleyen bir sözleşme olarak da anılır. Örnek olarak, bir hava durumu hizmeti için API tasarımı, kullanıcının bir posta kodu sağlamasını ve üreticinin, birincisi yüksek sıcaklık ve ikincisi düşük olmak üzere 2 parçalı bir yanıtla cevap vermesini gerektirmektedir.

### **REST (REpresentational State Transfer)**

REST, bir protokol veya standart değil, bir dizi mimari kısıtlamadır ve temsili durum aktarımı anlamına gelmektedir. Her türlü ağ üzerindeki bilgisayar sistemleri arasında standartlar sağlamaya yönelik bir mimari stildir ve sistemlerin birbirleriyle iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadır. API geliştiricileri, REST'i çeşitli şekillerde uygulayabilmektedir (Red Hat, 2024).

### **REST API**

REST API (RESTful API olarak da bilinmektedir), REST mimari stiline kısıtlamalarına uyan ve RESTful web hizmetleriyle etkileşime izin veren bir uygulama programlama arayüzüdür (API veya web API) (Red Hat, 2024). Farklı sistemlerin sorunsuz bir şekilde iletişim kurmasını ve veri alışverişinde bulunmasını sağlayarak çok çeşitli hizmet ve işlevlerin entegre edilmesini kolaylaştırmaktadır (Kim, Stennett, Shah, Sinha, & Orso, 2024).

### **Yöntem**

Bu çalışmada, hizmet olarak makine öğrenimi (MLaaS) platformlarının etkinliği ve kullanılabilirliği değerlendirilmektedir. Çalışmada, karşılaştırmalı analiz yaklaşımını benimsemektedir. Analiz için kullanılan veriler, ilgili MLaaS platform sağlayıcıları olan Amazon, Google, Microsoft ve IBM tarafından sunulan açık veri kaynaklarından alınmıştır.

MLaaS platform sağlayıcılarının sunduğu açık veri kaynaklarından elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Bu amaçla, elde edilen veriler karşılaştırma amacıyla gruplanarak tablolandırılmıştır.

Karşılaştırma grupları bulut makine öğrenimi, konuşma ve metin işleme API'leri, görüntü analizi API'leri ve video Analiz API'leri özellikleri kullanılarak oluşturulmuştur.

### **Hizmet Olarak Makine Öğrenimi Platformları ve Özellikleri**

Amazon Machine Learning, Azure Machine Learning, Google AI Platform ve IBM Watson Machine Learning hızlı model eğitimi ve dağıtımına olanak tanıyan dört lider bulut hizmet olarak makine öğrenimi hizmetidir. Bu platformların özellikleri ve platform üreticilerinin desteklediği makine öğrenimi API'lerini karşılaştırılması bu bölümde yapılacaktır.

### **Hizmet Olarak Makine Öğrenimi Platformları**

İlgili platformların makine öğrenimi çerçevesindeki API'leri ve özellikleri aşağıdaki alt bölümlerde anlatılmaktadır.

#### ***Amazon Makine Öğrenimi (Amazon ML) ve SageMaker***

Amazon, makine öğrenimine adanmış iki ana ürüne sahiptir. Bunlar Amazon Machine Learning ve SageMaker platformudur.

#### **Amazon Makine Öğrenimi**

Amazon Makine Öğrenimi, tahmine dayalı analitik odaklı otomatikleştirilmiş çözümlerden biridir ve zaman sınırı olan işlemler için en uygun çözümdür (Amazon AWS Machine Learning, 2024). Hizmet, Amazon RDS, Amazon Redshift, CSV dosyaları vb. dahil olmak üzere birden çok kaynaktan veri yükleyebilir. Tüm veri ön işleme işlemleri otomatik olarak gerçekleştirilmektedir.

Amazon ML'nin sadece üç tahmin yöntemi vardır. Bunlar ikili sınıflandırma, çok sınıflı sınıflandırma ve regresyon yöntemlerinden oluşmaktadır. Amazon ML hizmeti, denetimsiz öğrenme yöntemlerini desteklememektedir ve bundan dolayı kullanıcının eğitim setinde herhangi bir etiketleme yapmak için mutlaka bir hedef değişken seçmesi gerekmektedir. Ayrıca, Amazon sağlanan verilere baktıktan sonra bunları otomatik olarak seçtiğinden, kullanıcının herhangi bir makine öğrenimi yöntemini bilmesine gerek yoktur.

2021 yılı itibarıyla Amazon Makine Öğrenimi platformu güncellenmemektedir. Hizmet hala çalışmakta ancak yeni kullanıcı kabul edilmemektedir. Bunun nedeni, SageMaker ve ilgili tüm hizmetlerinin Amazon Makine Öğrenimi platformu ile aynı işlevselliği sağlamasıdır.

#### **SageMaker**

SageMaker, bir veri bilimcisinin işini basitleştirmesi amacıyla hızlı model oluşturma ve devreye alma amacıyla gerekli araçları sağlayan bir makine öğrenimi ortamıdır (Amazon SageMaker, 2024). Örneğin, sunucu yönetimi zorluğu olmadan veri keşfini ve analizini basitleştirmek amacıyla Jupyter Notebook desteği sunmaktadır.

2021'de Amazon, makine öğrenimi için ilk IDE olan SageMaker Studio'yu piyasaya sürmüştür. Bu araç, tüm makine öğrenimi model eğitim testlerini tek bir ortamda gerçekleştirebilmeyi sağlayan web tabanlı bir arayüz sağlamaktadır. Defterler, hata ayıklama araçları, veri modelleme ve otomatik oluşturma dahil tüm geliştirme yöntemleri ve araçları SageMaker Studio aracılığıyla kullanılabilir.

Amazon ayrıca, dağıtılmış sistemlerdeki büyük veri kümeleri ve hesaplamalar için optimize edilmiş yerleşik algoritmalara sahiptir. Bunlar şunları içerir (Amazon SageMaker, 2024):

- *Doğrusal öğrenen* (Linear Learner), sınıflandırma için denetimli bir yöntemdir.
- Faktoring makineleri, seyrek veri kümeleri için tasarlanmış sınıflandırma ve regresyon için kullanılmaktadır.
- *XGBoost*, daha basit algoritmaların tahminlerini birleştirerek sınıflandırma, regresyon ve sıralamada tahmin doğruluğunu artıran, denetimli, güçlendirilmiş bir ağaç algoritmasıdır.
- *Görüntü sınıflandırması*, transfer öğrenimi için de uygulanabilen ResNet'e dayanmaktadır.

- Seq2seq, dizileri tahmin etmek için denetimli bir algoritmadır (örneğin, cümleleri tercüme etmek, kelime dizilerini özet olarak daha kısa olanlara dönüştürmek, vb.).
- *K-means*, kümeleme için denetimsiz bir öğrenme yöntemidir.
- *Temel bileşen analiz*, boyutsallığı azaltmak için kullanılmaktadır.
- *Gizli Dirichlet tahsisi*, belgelerdeki kategorileri bulmak için kullanılan denetimsiz bir yöntemdir.
- *Nöral konu modeli* (NTM), belgeleri araştıran, en çok kullanılan kelimeleri ortaya çıkaran ve konuları tanımlayan (kullanıcılar konuları önceden tanımlayamaz, ancak konunun beklenen sayısını ayarlayabilirler) denetimsiz bir yöntemdir.
- *DeepAR tahmini*, tekrarlayan sinir ağlarını (RNN) kullanan zaman serilerini tahmin etmek için kullanılan denetimli bir öğrenme algoritmasıdır.
- *BlazingText*, Word2vec temelinde oluşturulmuş bir doğal dil işleme (NLP) algoritmasıdır ve büyük metin koleksiyonlarındaki sözcüklerin vektör temsilleriyle eşleşmesine olanak tanımaktadır.
- *Random Cut Forest*, her veri noktasına anormallik puanları atayabilen, denetimsiz bir anormallik algılama algoritmasıdır.
- *Sıralamayı Öğrenme* (LTR), Amazon Elasticsearch arama sonuçları sorgularının makine öğrenimi sıralama yöntemlerinde kullanımına izin veren bir eklentidir.
- *K-en yakın komşu* (k-NN), özel öneri hizmetleri oluşturmak için Nöral Konu Modeli ile birlikte kullanılabilen dizin tabanlı bir algoritmadır. Ayrıca, Amazon.com'un kendisi tarafından kullanılan gerçek zamanlı öneriler için ayrı bir Amazon Kişiselleştirme motoru vardır.

Yerleşik SageMaker yöntemleri, Amazon'un önerdiği ML API'leriyle büyük ölçüde keşişir, ancak burada veri bilimcilerin onlarla oynamasına ve kendi veri kümelerini kullanmasına olanak tanır.

Büyük veri kümeleri ve hesaplamalar için optimize edilmiş yerleşik algoritmaların kullanılması istenmiyorsa, dağıtım özelliklerinden yararlanarak SageMaker aracılığıyla her veri bilimci kendi yöntemlerini oluşturabilir ve bu yöntemleri kullanarak oluşturulacak modelleri çalıştırabilir. Aynı zamanda SageMaker'ı TensorFlow, Keras, Gluon, Torch, MXNet ve diğer makine öğrenimi kitaplıkları ile entegre edebilmek mümkündür.

Genel olarak, Amazon makine öğrenimi hizmetleri hem deneyimli veri bilimcileri hem de veri kümesi hazırlıkları ve modellemesi konusunda daha derine inmeden işlerin yapılmasına ihtiyaç duyanlar için yeterli olmaktadır.

Amazon, MLOps altyapısını oluşturmak ve yönetmek için ortak AWS hizmetlerini içeren bir şablon mimarisine birlikte kendi MLOps çerçevelerini yayınlamıştır. Kuruluşlar kendi MLOps çerçevelerini oluşturmak için bu çerçeveyi temel olarak kullanabilmektedirler.

### **Microsoft Azure AI platformu**

Azure AI platformu, API'leri ve altyapı hizmetleriyle makine öğrenimi için birleşik bir platformu temsil etmektedir (Microsoft, 2024). Bu bölümde, makine öğrenimi çözümleri açısından Azure'un içerdiği hizmetler gözden geçirilecektir.

### **Azure Machine Learning**

Azure Machine Learning, veri kümesi yönetimi, model eğitimi ve dağıtım için ana ortamdır. Platform, makine öğrenimi işlemlerini ve işlem hatlarını hızlı bir şekilde yapılandırmak için kod geliştirme ihtiyacı en alt seviyede olan Azure Machine Learning Studio (ML Studio) adlı web tabanlı bir makine öğrenimi ortamı sağlamaktadır.

ML Studio genel olarak, veri keşfi, ön işleme, yöntem seçme ve modelleme sonuçlarını doğrulama araçlarına sahiptir. Makine öğrenmesi alanında sınıflandırma, anormallik algılama, regresyon, öneri ve metin analizini ele alan yaklaşık 100 farklı yöntemi desteklemektedir. Platform aynı zamanda bir kümeleme algoritmasına (K-means) da sahiptir. Bu yetenekler, Azure ML'nin inovasyon ve verimliliği artırırken belirli iş ihtiyaçlarını karşılayan özel yapay zekâ çözümleri sunarak sektörleri dönüştürme potansiyelini de vurgulamaktadır (Borra, Advancing Data Science and AI with Azure Machine Learning: A Comprehensive Review, 2024).

Amazon'da olduğu gibi Azure platformu da Jupyter ile entegrasyon imkanına sahiptir ve bu sayede geliştirilen kodlar ML Studio ortamına taşınmadan önce Jupyter ortamında çalıştırılıp denenebilir. Ayrıca, çeşitli işletim

sistemlerinde, donanım platformlarında ve çerçevelerde makine öğrenimi modellerini çalıştırabilmek için ONNX Runtime ortamını da sağlar. ONNX Runtime, farklı ML çerçeveleri arasında birlikte çalışabilirliği sağlamak amacıyla TensorFlow, PyTorch, scikit-learn ve benzeri çerçeveleri de desteklemektedir.

ML Studio'daki özelliklerden bazıları şunlardır (Microsoft, 2024):

- *Azure Machine Learning tasarımcısı*, platformun özelliklerine erişim ve denetimler sağlayan ML stüdyosu için bir grafik sürükle ve bırak kullanıcı arabirimidir. Bu arabirim kullanılarak veriler üzerinde değişiklik yapılabilir, makine öğrenimi yöntemleri uygulanabilir ve elde edilen sonuçların ilgili sunuculara yüklenmesi (dağıtım) yönetilmektedir.
- *Veri Hazırlama* amacıyla Apache Spark kümeleri üzerinde veri hazırlama işlemlerini hızlı bir şekilde yineleyebilmekte ve Microsoft Fabric ile uyumlu çalışabilmektedir.
- *Automated ML*, kodsuz ve düşük kodlu model eğitimi sağlayan bir SDK'dır. Automated ML, ML stüdyosunu rutin görevler için yüksek derecede otomasyon ve veri keşfi, model özelleştirme ve dağıtım desteği ile tamamlamaktadır. Azure, otomatikleştirilmiş makine öğrenimi araçlarını kullanarak eğitim için uygun olan sınıflandırma, regresyon ve zaman serisi tahmin görevlerini yerine getirmektedir.
- *Azure ML Python ve R dili SDK'ları*, ML Studio ile tam olarak tümleştirilmiştir.
- PyTorch, TensorFlow ve scikit-learn gibi *makine öğrenimi çerçeveleri* için destek sağlamaktadır. Ayrıca, ONNX Runtime kullanan çerçeveler arasında birlikte çalışabilirlik imkânı vardır.
- *Modüler işlem hatları* yerleşiktir ve bu sayede makine öğrenimi projesi için özel bir veri işlem hattı oluşturulmaktadır.
- Veri ve ekip yönetimi, etiketleme ilerlemesi, eksik etiketleme takibi ve etiketli veri araçlarını dışa aktarma dahil olmak üzere *veri etiketleme projeleri için destek* sağlanmaktadır.
- *Özelleştirilebilir işlem bedelleri*, model dağıtım için, Azure Kubernetes hizmetleri, Container örnekleri ve işlem kümeleri gibi çeşitli bulut hizmetlerini desteklemektedir.
- *Özellik Mağazası* ile, geliştirilmiş olan modellerin daha hızlı bir şekilde dağıtılabilmesi için özelliklerin keşfedilebilir ve yeniden kullanılabilir olmasını sağlamaktadır.
- *MLOps* araçları ile otomatikleştirilmiş işlem hatları içindeki modellerin yönetimini, dağıtımını ve izlenmesini sağlamaktadır.
- *Yapay Zekâ Altyapısı*, en güncel GPU'lar ve InfiniBand ağları ile tasarlanmış özel AI altyapısından yararlanmaktadır.
- *Otomatik Makine Öğrenimi (AutoML)* ile sınıflandırma, regresyon, görüntü işleme ve doğal dil işleme gibi görevler için hızlı ve doğru makine öğrenimi modelleri oluşturur.
- *Model Kataloğu* ile Microsoft, OpenAI, Hugging Face, Meta, Cohere gib hizmet sunucuların temel modellerini keşfetme, ince ayar yapma ve dağıtma imkânı sağlamaktadır.
- *Yerleşik Güvenlik ve Uyumluluk* özelliği ile güvenlik ve uyumluluk özellikleri ile veri ve AI yönetimini birleştirmektedir.

Hem ML Designer hem de Automated ML, deneyimsiz kullanıcıların makine öğrenimi çözümleri oluşturması için araçlar sağlamaktadır. Buna karşılık ML Studio, teknoloji konusunda bilgili veri bilimcileri ve kurumsal düzeydeki çözümler tarafından kullanılacak bir dizi özellik de içermektedir.

Makine öğrenimi amacıyla Azure ortamını kullanmak için tüm ana tekniklerin daha önceden öğrenilmiş olması gerekmektedir. Azure ML grafik arabirimi, iş akışındaki her adımı görselleştirmekte ve yeni adımların eklenebilmesini desteklemektedir. Azure ML ortamını kullanmanın en öne çıkan kazanımlarından birisi ise, üzerinde oynanabilecek ve test edilebilecek birçok algoritmanın bu ortamda hazır olarak sunulmasıdır.

## Azure AI Galerisi

Azure ML'nin bir başka önemli bölümü de Azure AI Gallery'dir. Veri bilimcileri tarafından araştırma ve yeniden kullanılabilmek amacıyla ilgili topluluk tarafından sağlanan bir makine öğrenimi çözümleri koleksiyonudur.

Azure AI Gallery, geliştiricilerin ve veri bilimcilerin araştırma ve yeniden kullanabilme amacıyla ilgili analiz ve çözümlerini paylaşmalarını ve keşfetmelerini sağlayan topluluk odaklı bir çözüm koleksiyonu platformudur. En temel işlevleri (Microsoft, 2024):

- *Çözümleri Paylaşma ve Keşfetme*: Kullanıcılar, ML Studio'da geliştirilmiş çeşitli çözüm veya deneylerinin Jupyter Notebooks dosyalarını, çözüm şablonlarını ve referans mimarilerini paylaşabilmektedirler.
- *Eğitim ve Öğrenme*: Galeride bulunan makine öğrenimi teknolojileri ve kavramları hakkında eğitim materyalleri ve ileri düzey yöntemleri açıklayan öğreticiler barındırmaktadır.
- *Projeler ve Modeller*: Veri bilimi topluluğunun deneyimli üyeleri tarafından geliştirilmiş olan projeler ve makine öğrenim modelleri incelenebilmekte ve gerektiğinde kullanılabilir.
- *Özelleştirilebilir Modeller*: Galeride bulunan önceden oluşturulmuş makine öğrenimi modelleri ve şablonları, kullanılacak verilere ve ihtiyaçlara göre özelleştirilebilmektedir.

Bu özellikler, Azure AI Gallery'yi makine öğrenimi çözümleri geliştirmek ve paylaşmak için güçlü bir kaynak haline getirmektedir.

### **Google AI Platformu**

Google AI Platform (Birleşik), daha önce ayrı olarak var olan makine öğrenimi araçlarını birleştirmiştir. Platform, AI Platform Unified başlığı altındaki AI Platform (Vertex), AutoML, çerçeveler ve API'lerden oluşur (Google Cloud Machine Learning, 2024).

### **AI Platformu (Vertex)**

AI Platform (Vertex), makine öğrenimi uzmanları ve veri bilimcileri için bir dizi özellik içeren bir araçtır. AI Platform Classic, özel modeller oluşturmak için aşağıdaki hizmetleri sunmaktadır (Vlisthttps, Helmondhttps, & Ferrarhttps, 2024):

- *Eğitim Hizmeti*, yerleşik algoritmaları veya veri bilimcilerin kendi algoritmalarını kullanarak modeller oluşturabilmesi için bir ortamı sağlamaktadır. Kullanıcılar, eğitim uygulamasını yüklemek için kendi eğitim yöntemlerini ilgili ortama yükleyebilir veya istedikleri şekilde özelleştirebilecekleri bir ortam oluşturulabilmektedir.
- *Tahmine Dayalı Hizmet*, oluşturulan tahminleri iş uygulamalarına veya başka herhangi bir hizmete entegre etmeye olanak tanımaktadır.
- *Veri Etiketleme Hizmeti*, verilerin etiketlenmesi için insan(lar)dan oluşan bir ekibin oluşturulması ve çalışmasını destekleyen bir araçtır. Hizmet, veri bilimcilerin yönlendirmesi ile işlenecek video, metin ve resimler için etiketlemeyi desteklemektedir.
- *Deep Learning Image*, derin öğrenme amacıyla bir sanal makine görüntüsü sağlar. Görüntü, popüler çerçeveler ve önceden yüklenmiş araçlarla makine öğrenimi ve veri bilimi görevleri için önceden yapılandırılmış olarak gelmektedir.
- *AI Platform Notebooks*, bir kullanıcının sanal makine örnekleri oluşturabileceği veya yönetebileceği ve veri işleme belleği türlerini (CPU veya GPU) yapılandırabileceği bir ortamdır. Ayrıca TensorFlow ve PyTorch kütüphaneleri, derin öğrenme paketleri ve Jupyter not defteri ile önceden entegre edilmiş olarak gelmektedir.

Modellerin, işlerin ve uç noktaların yönetimi, özel bir REST API, gcloud komut satırı veya Google Cloud Console aracılığıyla yapılmaktadır. AI Platform Classic, deneyimli kullanıcılar için tasarlanmıştır.

### **Google Cloud AutoML**

Google Cloud AutoML, veriye dayalı çözümler oluşturmaya kodsuz bir yaklaşım öneren bulut tabanlı bir makine öğrenimi platformudur. AutoML, hem yeni başlayanlar hem de deneyimli makine öğrenimi mühendisleri için özel modeller oluşturmak üzere tasarlanmıştır. Ancak platform, bir dizi API aracılığıyla kullanılabilen önceden oluşturulmuş bir dizi model de önermektedir. Önerilen modeller görüntü, video, metin ve tablo verilerini

desteklemektedir ve kullanıcıların birleşik bir API, istemci kütüphanesi ve web arayüzü aracılığıyla modelleri eğitmelerine ve dağıtmalarına olanak tanımaktadır (Oliveira, Topsakal, & Toker, 2024).

Google platformunun ana fikri, AI yapı taşları aracılığıyla açıklanmaktadır. Bunlar, ML çözümleri oluşturmak için birlikte kullanılması amaçlanan AutoML, TensorFlow ve API'ler gibi temelde farklı araçlardır. Bu platform ile, hem özel olarak geliştirilmiş bir modelin, hem de önceden eğitilmiş modellerin tek bir üründe birleştirilebileceği anlamına gelmektedir.

Ayrıca, geliştirilen makine öğrenimi çözümleri web sitene veya GPU veya CPU üzerinde farklı veri işleme yöntemleri içeren özel bir AI Altyapısına dağıtılabılır. AutoML tüm Google hizmetleriyle tamamen entegre olarak çalışmaktadır ve verileri bulutta depolamaktadır. Eğitilen modeller, REST API arabirimi aracılığıyla dağıtılabilmektedir.

Dolayısıyla, bir platformu bir bütün olarak düşünülürse, farklı kullanıcılar tarafından kullanılması amaçlanan iki tür çözüm vardır. AI Platform (Klasik), özel modeller oluşturmak ve algoritmaları ve eğitim süreçlerini manuel olarak yönetmek için birçok seçenek sunmaktadır ve daha çok deneyimli makine öğrenimi geliştiricileri için uygundur. Buna karşılık, AutoML ihtiyaç olduğunda modeller oluşturmak, verileri uygulamak ve tahminleri entegre etmek için kod geliştirmeyi gerektirmeyen bir yol sağlamaktadır (Google Cloud Machine Learning, 2024).

### **TensorFlow Çerçevesi**

TensorFlow, çeşitli veri bilimi araçlarından oluşan ve hizmet olarak makine öğrenimi yerine kullanılacak açık kaynak kodlu bir makine öğrenimi kitaplığıdır. Görsel bir arayüzü yoktur ve TensorFlow için öğrenme eğrisi oldukça zordur. TensorFlow, çoğunlukla derin sinir ağı görevleri için kullanılmaktadır (Google Cloud Machine Learning, 2024). Temel olarak, TensorFlow ve Google Cloud hizmetinin birleşimi, üç katmanlı bulut hizmetleri modeline göre hizmet olarak altyapı ve hizmet olarak platform çözümleri önermektedir (Borra, The Evolution and Impact of Google Cloud Platform in Machine Learning and AI, 2024).

### **Google AI MLOps**

Google AI MLOps araçları, yapay zekâ ekipleri arasındaki işbirliği ve tahmine dayalı model izleme, uyarı, tanılama ve eyleme dönüştürülebilir açıklamalar aracılığıyla modellerin iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır. Google'ın MLOps çözümü, makine öğrenimi ardışık düzenleri oluşturmak ve yönetmek için AWS'ye benzer özellikler sunmaktadır (Moutaouakal & Baïna, 2023).

### **IBM Watson Machine Learning Studio**

IBM Machine Learning platformu, teknik olarak otomatik ve manuel (uzman kullanıcılar için) olmak üzere kullanıcılara iki farklı yaklaşım sunmaktadır (IBM Watson Machine Learning, 2024).

### **Watson Studio ve AutoAI**

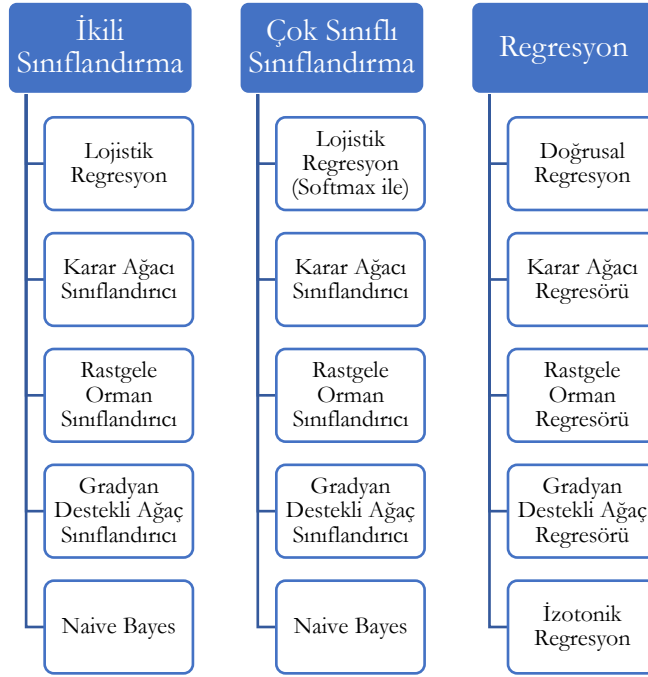
Watson Studio, verileri işlemek, modeller hazırlamak ve hazırlanan modelleri üretimde devreye almak için çok az eğitim gerektiren veya hiç eğitim gerektirmeyen tam otomatik bir veri işleme ve model oluşturma arabirimi sağlayan bir AutoAI'ye sahiptir (IBM Watson Machine Learning, 2024). Watson Studio'daki AutoAI grafik aracı ise verileri analiz ederek tahmine dayalı modelleme problemi için en iyi sonucu veren veri dönüşümlerini, algoritmaları ve parametre ayarlarını keşfetmektedir (Nirmala, ve diğerleri, 2022).

Watson Studio'nun otomatikleştirilmiş bölümü, üç ana görev türünü çözmek üzere tasarlanmıştır: ikili sınıflandırma, çok sınıflı sınıflandırma ve regresyon. Kullanılacak makine öğrenimi yöntemi ya tam otomatik ya da manuel olarak seçilebilmektedir. IBM Watson Machine Learning Studio, bu üç görev grubunu da kapsayabilmek için aşağıdaki on yönteme sahiptir (IBM Watson Machine Learning, 2024):

- Lojistik regresyon
- Karar ağacı sınıflandırıcı
- Rastgele orman sınıflandırıcı

- Gradyan destekli ağaç sınıflandırıcı
- Naive Bayes
- Doğrusal regresyon
- Karar ağacı regresörü
- Rastgele orman regresörü
- Gradyan destekli ağaç regresörü
- İzotonik regresyon

Bu yöntemlerin ilgili görev türleri ile ilişkileri ise Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. IBM Watson ML Studio ile Sunulan Yöntemlerin Görev Grupları

Not: Şekil yazar tarafından oluşturulmuştur.

AutoAI'nin yanı sıra, model oluşturmak için kullanılacak SPSS modelleyici ve sinir ağı temelli iki hizmet daha bulunmaktadır.

### IBM SPSS Modeller

IBM SPSS Modeller, verileri istatistiksel iş bilgilerine dönüştürmek için kullanılan bir yazılım paketidir. 2009'da IBM tarafından satın alınan ve bağımsız bir makine öğrenimi hizmeti olarak entegre edilen bu ürün, veri bilimcilerin kullanımı için hazırlanan, görsel bir veri bilimi ve makine öğrenimi çözümüdür. Makine öğrenimi projelerinde veri hazırlama ve keşif, tahmine dayalı analitik, model yönetimi, model dağıtımı ve varlıkların her türlü analizi için kullanılmaktadır (SPSS, 2024).

Veri madenciliği sürecinde kullanılan IBM SPSS Modeller araçları, kullanıcıların programlama yapmadan istatistiksel ve veri madenciliği algoritmalarından yararlanmalarını sağlama (Insani, Nasrullah, Azizah, & Raygrandi, 2023) ve verisetlerinin niteliklerini anlamlandırmak ve istatistiksel olarak tanımlama amacıyla kullanılmakta (Abuhaija, ve diğerleri, 2023) ve makine öğrenimi alanında kullanılan sınıflandırma yöntemlerini de içermektedir (Wendler & Gröttrup, Classification Models, 2021). İstatistiksel modeller oluşturmak için çok çeşitli algoritmalar, prosedürler ve seçenekler sunmasının yanı sıra, kullanıcılara analizlerinde R işlevlerini kullanma seçeneği de sağlamakta (Wendler & Gröttrup, Using R with the Modeller, 2021) ve zaman serisi verileriyle gerçek zamanlı endüstriyel tahmin analizinde de kullanılabilir (Nykyri, Kuisma, Hallikas, Immonen, & Silventoinen, 2020).



## Sinir Ağı ve Derin Öğrenme

Yapay zekâ, makine öğrenimi, derin öğrenme ve sinir ağları, her biri bir sonrakini kapsayan bir dizi yapay zekâ sistemi olarak düşünülmelidir. Makine öğrenimi yapay zekanın bir alt kümesidir. Derin öğrenme, makine öğrenmesinin bir alt alanıdır ve sinir ağları derin öğrenme algoritmalarının bel kemiğini oluşturmaktadır. Sinir ağını derin öğrenme algoritmasından ayıran şey, sinir ağlarının düğüm katmanlarının sayısı veya derinliğidir (IBM Deep Learning - Articles, 2024).

IBM, insan beyninin çalışma prensibini taklit eden ve büyük miktarda veriyi işleme hızını önemli ölçüde azaltabilen yeni bir derin öğrenme teknolojisi geliştirmiştir (Chang, Tsai, & Lin, 2023). Derin öğrenme büyük sinir ağı modelleri tarafından yönlendirilmektedir. Geleneksel makine öğrenimi yöntemleri ile konuşma, metin ve görüntü gibi yapılandırılmamış ve algısal veri alanlarını ifade edebilmek ve işleyebilmek mümkün değildir. Aynı zamanda, bulut üzerinde kullanıma sunulan “hizmet olarak” tabanlı iş modelleri, bilgi teknolojisi endüstrisini temelden dönüştürmektedir. Sinir ağı, derin öğrenme ve “hizmet olarak” tabanlı iş modeli, IBM tarafından tek bir çatı altında "bulutta hizmet olarak derin öğrenme (DLaaS)" hizmeti olarak sunulmaktadır. DLaaS, geliştiricilere Caffe, Torch ve TensorFlow gibi popüler derin öğrenme kütüphanelerini bulutta ölçeklenebilir ve esnek bir şekilde minimum çabayla kullanma esnekliği sağlamaktadır (Bhattacharjee, ve diğerleri, 2017).

Sinir ağı ve derin öğrenme hizmeti, SPSS Modeler'dan biraz farklıdır. Özel bir GUI aracılığıyla sinir ağlarını modellemek için kullanılan bir araçtır. Hizmet, Watson Studio'ya entegre edilmiştir ve yerleşik veri entegrasyon aracıyla veri yönetimine olanak tanımaktadır. Hizmetin ana odak noktası, derin öğrenme yetenekleri ve büyük veriler üzerinde eğitimidir. Ek olarak, sinir ağı hizmetleri Keras, PyTorch veya TensorFlow gibi bir dizi ML çerçevesi ile entegre edilmiştir. Ayrıca IBM Watson Machine Learning Studio, Azure ML Studio'da kullanılan benzer akış düzenleyici bir arabirim kullanarak derin sinir ağı eğitimi iş akışı da sunmaktadır. Bunun yanı sıra, TensorFlow, scikit-learn, PyTorch ve diğerleri gibi popüler çerçeveleri kullanarak modelleri manuel olarak programlamak için Jupyter Notebook ile entegre edilmiştir (IBM - Deep Learning, 2024).

## Hizmet Olarak Makine Öğrenimi Platformlarının Genel Özellikleri

Hizmet Olarak Makine Öğrenimi, bulut bilgi işlem hizmetlerinin bir parçasıdır. Makine öğrenimi bulut hizmeti sağlayıcıları birçok gelişmiş araç ile birlikte kullanıcılarının oluşturdukları çözümleri bulutta dağıtma ve önceden hazırlanmış veri kümelerine (insan yüzlerinden oluşan bir veritabanı gibi) dayalı modeller oluşturma yeteneği sunmaktadır.

Google, Microsoft, Amazon ve IBM; makine öğrenimi araçları sunan en tanınmış bulut hizmeti sağlayıcılarıdır. Hepsi, müşterilerin ücretli bir hizmete geçmeden önce seçilen platformun yeteneklerini değerlendirebilmesi için deneme amaçlı makine öğrenimi çözümleri sunmaktadır.

Tüm bu platformlar, müşterilerinin sıfırdan yazılım geliştirmek ve kendi fiziksel sunucularını kurmak zorunda kalmadan, bulutta makine öğrenimine hızlı bir şekilde başlayabilmelerini amaçlamaktadır. Hizmet Olarak Makine Öğrenimi hizmeti sağlayıcılarının tamamı, müşterilerinin sadece kullandıkları hizmetler ve bulutta veri depolama için kullandıkları depolama alanlarının boyutları ile orantılı ücretlendirme yapmaktadırlar. Bu hizmetlerle oluşturulan tüm çözümler, REST API aracılığıyla mevcut BT altyapısıyla entegre edilebilmektedirler.

Tablo 1’de, bulut makine öğrenimi hizmet sağlayıcılarının sunduğu özelliklerin karşılaştırması sunulmaktadır.

**Tablo 1.** Bulut Makine Öğrenimi Hizmetleri Karşılaştırması

	Amazon ML ve SageMaker	Microsoft Azure AI Platform	Google AI Platform	IBM Watson ML
Sınıflandırma	✓	✓	✓	✓
Regresyon	✓	✓	✓	✓
Kümeleme	✓	✓	✓	×
Anomali tespiti	✓	✓	×	×
Öneri	✓	✓	✓	×

Sıralama	✓	✓	×	×
Veri Etiketleme	✓	✓	✓	✓
MLOps ardışık düzen desteği	✓	✓	✓	✓
Yerleşik algoritmalar	✓	✓	✓	×
Desteklenen Çerçeveler	TensorFlow, MXNet, Keras, Gluon, Pytorch, Caffe2, Chainer, Torch	TensorFlow, scikit-learn, PyTorch, Microsoft Cognitive Toolkit, Spark ML	TensorFlow, scikit-learn, XGBoost, Keras	TensorFlow, Keras, Spark MLlib, scikit-learn, XGBoost, PyTorch, IBM SPSS, PMML

Not: Tablodaki veriler ilgili platform sağlayıcılardan elde edilerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

### **Amazon, Microsoft, Google ve IBM Makine Öğrenimi API'lerinin Karşılaştırması**

Tam gelişmiş Hizmet Olarak Makine Öğrenimi platformlarının yanı sıra, makine öğrenimi hizmet sağlayıcılarının kullanıcılarına sundukları üst düzey API'ler de müşteriler tarafından bağımsız olarak kullanılabilir. API'ler, verilerin beslenebileceği ve sonuçların alınabileceği önceden eğitilmiş olan modellere sahip hizmetlerdir ve makine öğrenimi uzmanlığı gerektirmemektedir. Amazon, Microsoft, Google ve IBM makine öğrenimi API'leri genel olarak üç gruba ayrılabilir. Bunlar:

1. Metin tanıma, çeviri ve metin analizi (Tablo 2)
2. Görüntü (Tablo 3) ve video (Tablo 4) tanıma ve ilgili analizler
3. Belirli bir başlık altında kategorize edilmemiş hizmetler (Tablo 1)

Üçüncü grup olan hizmetler ile ilgili karşılaştırmalar Tablo 1'de, diğer ilk iki gruba ait API'lerin hizmetleri sunan şirketler bazında karşılaştırması ise aşağıdaki Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulduğu gibidir:

	Amazon	Microsoft	Google	IBM
Konuşma Tanıma (Metne Konuşma)	✓	✓	✓	✓
Metni Konuşmaya Dönüştürme	✓	✓	✓	✓
Varlık Çıkarma	✓	✓	✓	✓
Anahtar İfade Çıkarma	✓	✓	✓	✓
Dil Tanıma	100+ dil	120 dil	120+ dil	60+ dil
Konu Çıkarma	✓	✓	✓	✓
Yazım Denetimi	×	✓	×	×
Otomatik Tamamlama	×	✓	×	×
Ses Doğrulama	✓	✓	×	×
Niyet Analizi	✓	✓	✓	✓
Meta Veri Çıkarma	×	×	×	✓
İlişkiler Analizi	×	✓	×	✓
Duygu Analizi	✓	✓	✓	✓
Kişilik Analizi	×	×	×	✓
Sözdizimi Analizi	×	✓	✓	✓
Konuşmanın Bölümlerini Etiketleme	×	✓	✓	×
Uyumsuz İçeriği Filtreleme	×	✓	✓	×
Düşük Kaliteli Ses İşleme	✓	✓	✓	✓
Tercüme	6 dil	60+ dil	100+ dil	48 dil
Chatbot Araç Seti	✓	✓	✓	✓

Not: Tablodaki veriler ilgili platform sağlayıcılardan elde edilerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

**Tablo 3- Görüntü analizi API'leri karşılaştırması**

	Amazon	Microsoft	Google	IBM
Nesne Algılama	✓	✓	✓	✓
Sahne Tespiti	✓	✓	✓	×
Yüz Bulma	✓	✓	✓	✓
Yüz Tanıma	✓	✓	×	×
Yüz Analizi	✓	✓	✓	✓
Uygunsuz İçerik Tespiti	✓	✓	✓	✓
Ünlü Tanıma	✓	✓	✓	×
Metin Tanıma	✓	✓	✓	✓
Yazılı Metin Tanıma	✓	✓	✓	×
Web'de Benzer Görseller Arama	×	×	✓	×
Logo Tespiti	×	×	✓	×
Önemli Nokta Tespiti	×	✓	✓	×
Gıda Tanıma	✓	✓	×	✓
Baskın Renk Tespiti	×	✓	✓	×

Not: Tablodaki veriler ilgili platform sağlayıcılardan elde edilerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

**Tablo 4- Video analiz API'leri karşılaştırması**

	Amazon	Microsoft	Google	IBM
Nesne Algılama	✓	✓	✓	×
Sahne Tespiti	✓	✓	✓	×
Etkinlik Tespiti	✓	×	×	×
Yüz tanıma	✓	✓	×	×
Yüz ve Duygu Analizi	✓	✓	×	×
Uygunsuz İçerik Tespiti	✓	✓	✓	×
Ünlü Tanıma	✓	✓	×	×
Metin Tanıma	✓	✓	×	×
Videolarda Kişi Takibi	✓	✓	×	×
Ses Transkripsiyonu	×	✓	✓	×
Konuşmacı İndeksleme	×	✓	×	×
Anahtar Kare Çıkarma	×	✓	×	×
Video Çeviri	×	9 dil	×	×
Anahtar Kelime Çıkarma	×	✓	×	×
Marka tanıma	×	✓	×	×
Dipnot	×	✓	×	×
Baskın Renk Tespiti	×	×	×	×
Gerçek Zamanlı Analiz	✓	×	×	×

Not: Tablodaki veriler ilgili platform sağlayıcılardan elde edilerek yazar tarafından oluşturulmuştur.

### Sonuç

Hizmet olarak makine öğrenimi (MLaaS) platformları algoritmalar, gerekli beceriler ve görevlerde farklılık göstermektedirler. Gözden geçirilen önde gelen dört çözüm (Amazon Machine Learning, Azure Machine Learning,

Google AI Platform ve IBM Watson Machine Learning) bile birbiriyle tam olarak rekabet edememektedir. Hizmet olarak makine öğrenimi pazarı daha yeni oluşmakta ve değişimin hızı çok etkileyicidir. Seçilen hizmet sunucunun ürünü ve özelliklerine mutlak olarak bağımlı kalınacaktır. İlgili seçimin çok geçerli nedenleri olsa da aniden başka bir hizmet sunucusunun beklenmedik bir şekilde gerekli gördüğünüz iş ihtiyaçlarını karşılayan yeni bir ürün ya da özellik ortaya çıkarma olasılığı her zaman yüksek olacaktır.

Doğru hareket, makine öğrenimiyle neyi başarmayı planladığınızı mümkün olduğunca erken ifade etmektir. Veri bilimi veya alan uzmanlığından herhangi biri eksik olduğunda, veri bilimi ile iş değeri arasında bir köprü oluşturmak zor olacaktır. Genellikle problemi doğru tanımlamak, ilgili ürünü seçmede büyük kolaylık sağlamaktadır.

Hizmet olarak makine öğrenimi, bir iş modeli olarak düşünüldüğünde, açık kaynak kodlu ürünleri kullanmak isteyen veri bilimciler ile problemleri çözmek için hazır araçlar satın almaya alışmış üst düzey yöneticilerin oluşturduğu alt ve üst sınırdaki yönetim modellerinin tam da ortasında yer almakta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, hizmet olarak makine öğrenimi sektörü henüz gelişme aşamasında olduğu ve ulaştığı organizasyon sayısı da sınırlı olduğu için, talepten çok daha az olan ve dolayısıyla çok pahalıya gelen veri bilimciler gibi yeteneklerden mümkün olduğunca kaçınmak amacıyla çok yönlü veri araçlarına yönelen çok fazla şirket olacaktır. Bu çok yönlü veri araçları ise MLaaS platformları olacaktır.

Uzman veri bilimcileri ve veri bilimi rollerinde çalışan diğer profesyoneller, verileri bulmak ve düzenlemek, modeller oluşturmak ve makine öğrenimi içgörülerini işler hale getirmek için birtakım yeteneklere ihtiyaç duymaktadır. Veri bilimi ve makine öğrenimi platformları, veri bilimi ve makine öğrenimi çözümleri (öncelikle tahmine dayalı ve kuralcı modeller) oluşturmak için gerekli olan temel ve gelişmiş işlevlerin bir karışımını sunmaktadır. Platformlar ayrıca bu çözümlerin iş süreçlerine, çevreleyen altyapıya, ürünlere ve uygulamalara dahil edilmesini de desteklemektedir. Bu platformlar, aşağıdaki alanların tümünde, veri ve analitik işlem hattındaki değişik bilgi ve becerilere sahip veri bilimcilerin ihtiyaçlarını desteklemektedir:

- Veri oluşturma
- Veri hazırlama
- Veri keşfi
- Özellik mühendisliği
- Model oluşturma ve eğitimi
- Model testi
- Dağıtım
- İzleme
- Bakım onarım
- İşbirliği

Tüm kuruluşlar, veri bilimi ve makine öğrenimi modellerini sıfırdan veya tamamen kendi başlarına oluşturamamaktadır. Çoğunun veri bilimi ve makine öğrenimi girişimlerini başlatmak veya genişletmek için yardıma ihtiyaçları vardır.

Son zamanlarda teknoloji, süreç ve yetenek geliştirmede çok sayıda gelişme olmuştur. Bununla birlikte, dağıtım ve kullanım niyetiyle geliştirilen modellerin endişe verici bir yüzdesi, hiçbir zaman fiilen çalıştırılmamaktadır. Bunun pek çok nedeni vardır, ancak en önemlisi, operasyonelleştirmeyi mümkün kılacak ve kolaylaştıracak araçların eksikliğidir. Operasyonelleştirme (genellikle MLOps olarak anılır), iş ve hedefleri değiştikçe zaman içinde uygunluklarını sağlamak için modellerin sürekli gözden geçirilmesine ve ayarlanmasına kadar birçok süreci içermektedir. MLOps ayrıca sapma algılama, kataloglar, yönetim, açıklanabilirlik ve iş etki analizi gibi temel işlevleri içermektedir.

Veri bilimi ve makine öğrenimi, yapay zekâ (AI) olarak sınıflandırılabilir, ancak tüm yapay zekâ kavramları veri bilimi ve makine öğrenimi olarak adlandırılmamalıdır. Yine de veri bilimi ve makine öğrenimi platformları, yapay zekâ etrafındaki sürekli ve bilinçli bir şekilde yapılan anlam saptırma içinde kaybolmaktan kaçınmamaktadır. Yapay zekâ üzerinden yapılan anlam saptırma ve algı yaratma, veri bilimi alanına doğru yönelen çok değerli bir ilgi ve coşku yaratmaktadır. Ancak eğitim, disiplin ve makul beklentiler olmadan, bu anlam saptırma ve algı yaratma süreci, yarardan çok zarar verebilmektedir.

Veri bilimi ve makine öğrenimi yetenekleri kuruluşlar arasında giderek daha fazla benimsendiğinden, aşırı parçalanmayı ve ortak standartların eksikliğini önlemek için bölümler arası çalışma çok önemlidir. Aksi takdirde, bireysel departmanlar farklı platformlar ve süreçler benimseyebilir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında ise işletim ve bakımla ilgili geri dönüşü olmayan ciddi sorunlarla karşılaşma olasılığı çok yüksektir.

Kuruluşlar, olgunlaşmış ve gelişmiş analitik yetenekler elde etmek için uçtan uca veri bilimi yaşam döngüsünü planlamalı ve buna yatırım yapmalıdır. Yaşam döngüsü, verilere erişme ve bunları dönüştürme, analiz yürütme ve analitik modeller oluşturma, modelleri operasyonelleştirme ve yerleştirme, alaka düzeylerini yeniden değerlendirmek için zaman içinde modelleri yönetip izleme ile birlikte veri ve iş ortamındaki değişiklikleri yansıtmak için modelleri ayarlama süreçlerini içermektedir.

Kuruluşların, veri bilimi ve makine öğrenimi alanındaki yolculuklarına başlarken veya devam ederken, içlerine kapanıp kendi kendilerine yetinmeye çalışmalarına gerek yoktur. Veri ve analitik hizmet sağlayıcıları rehberlik, yapılandırılmış bir yaklaşım ve azaltılmış arıza riski sunmaktadırlar.

Birçok kuruluş, bilgilerini geliştirmek ve olasılıkları keşfetmek için ücretsiz veya düşük maliyetli açık kaynak ve genel bulut hizmeti sağlayıcı tekliflerini kullanarak veri bilimi ve makine öğrenimi çalışmalarını başlatmakta veya devam ettirmektedir. Bu kuruluşların ilerleyen zamanlarda, daha geniş kullanım durumları ve ekip işbirliği için gereksinimlerin üstesinden gelmek ve modellerin dağıtımını ve yönetimini operasyonel hale getirmek için ticari yazılımları benimsemeleri olasılığı artmaktadır. Tamamen açık kaynaklı bir yığınla kurumsal veri bilimi başarısı mümkün olsa da olgun ve etkili veri bilimi ekiplerinin büyük çoğunluğunun ticari bir platforma yatırım yaptıkları gözlemlenmektedir.

Bulut hizmetlerinin altında Hizmet Olarak Makine Öğrenimi servislerinin hizmet sağlayıcılarının yanı sıra, açık kaynak ekosistemi ve topluluğu her zaman canlı ve hareketlidir. Python, veri bilimi ve makine öğreniminde baskın dil olarak sağlam bir şekilde yerini korumaktadır ve R topluluğu büyümeye devam etmektedir. Açık kaynak kodlu yazılımlar, kuruluşların çok az bir yatırımla veri bilimi ve makine öğrenimi girişimlerini hızlı bir şekilde başlatmasına veya genişletmesine olanak tanınmaktadır. Algoritma yapı taşları genellikle model oluşturmak için kullanılmaktadır. Modeller belirli alan ve endüstri sorunları için soyutlanmaya ve paketlenmeye devam ettikçe bu eğilimin devam etmesi beklenmektedir.

Paketlenmiş modeller, uygulamalarla kolayca entegre edilebilen ve uygulamalarda kullanılabilen API'ler aracılığıyla giderek daha fazla kullanılabilir hale gelmektedir. Birçok bulut hizmeti API'si, belirli etki alanı ve sektör sorunlarına yüksek oranda odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kuruluşların kendi kendilerine modeller oluşturma ihtiyacını azaltabilmekte veya zamanla ortadan kaldırebilmektedir.

Veri bilimi ekipleri, modelleri operasyonel hale getirmekten çok geliştirmekte daha iyi hale gelmişlerdir. Sonuç olarak, operasyonelleştirmede sorunlar yaşandığı için, yapılan işin değeri genellikle ölçülemez halde kalmaktadır. Veri bilimi platformlarındaki MLOps yetenekleri, yalnızca dağıtımın ötesine geçerek üretimdeki modellerin devam eden yönetimine ve bakımına kadar uzanmaktadır. Pek çok model geliştirilirken, çok azı sadece dağıtım değil, devam eden yönetim ve bakıma da yol açacak şekilde operasyonel hale getirilmektedir. Ayrıca, uygun şekilde yönetilmeyen ve izlenmeyen modeller, iş koşulları değiştikçe ilgisiz veya hatalı olma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Şirketlerin strateji olarak makine öğrenimi hizmeti kullanmasıyla ilgili olarak son akademik makaleler birkaç önemli sonucu vurgulamaktadır. Bunlar:

- *Gelişmiş Karar Alma*: MLaaS, şirketlerin büyük veri kümelerini analiz etmek için gelişmiş makine öğrenimi modellerinden yararlanarak daha bilinçli kararlar almasını sağlamakta ve optimize edilmiş süreçlere ve iyileştirilmiş iş sonuçlarına yol açmaktadır (Sarker, 2021).
- *Maliyet Verimliliği*: Şirketler, MLaaS kullanarak kendi makine öğrenimi altyapılarını geliştirme ve sürdürmeyle ilişkili maliyetleri azaltabilmekte ve böylece kaynaklarını temel iş faaliyetlerine odaklayabilmektedirler (Grigoriadis, Vrochidou, Tsiatsiou, & Papakostas, 2023).
- *Ölçeklenebilirlik ve Esneklik*: MLaaS, bir işletmenin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için kolayca ayarlanabilen ölçeklenebilir esnek çözümler sunduğu için, pazar taleplerine hızlı bir şekilde uyum sağlamak isteyen şirketler için çok önemlidir (Grigoriadis, Vrochidou, Tsiatsiou, & Papakostas, 2023).

- *Veri Gizliliği ve Güvenliği*: MLaaS'in sunduğu avantajların yanı sıra veri gizliliği ve güvenliği konusunda endişelere de yol açmaktadır. Şirketler, verilerinin korunduğundan ve ilgili düzenlemelere uyduğundan emin olmalıdır (Grigoriadis, Vrochidou, Tsiatsiou, & Papakostas, 2023).
- *Rekabet Avantajı*: MLaaS'ı etkili bir şekilde kullanan şirketler, ürünlerini ve hizmetlerini geliştirmek için makine öğrenimi modellerini hızla devreye alarak rekabet avantajı elde etmektedirler (Enholm, Papagiannidis, Mikalef, & Krogstie, 2022).
- *Mevcut Sistemlerle Entegrasyon*: MLaaS'ın başarılı bir şekilde uygulanması, mevcut BT altyapısıyla sorunsuz entegrasyon gerektirmektedir. Bu zorlayıcı olabilir ancak makine öğreniminin faydalarını en üst düzeye çıkarmak için gereklidir (Enholm, Papagiannidis, Mikalef, & Krogstie, 2022).
- *Pazarlama Avantajı*: MLaaS'ın pazarlamada kullanımı ile veri odaklı bir çağda müşteri katılımını ve karar alma süreçlerini dönüştürme potansiyelini vurgulamaktadır (Pereira, ve diğerleri, 2024).

Şirketlerin strateji olarak makine öğrenimi hizmeti kullanmasıyla ilgili yayınlanan makalelerde vurgulanan önemli sonuçlara ek olarak; hizmet olarak makine öğrenimi platformlarının kurumsal makine öğrenimi projelerinin tasarım ve geliştirme ortamlarındaki etkinliğine ve kullanılabilirliğine odaklanan bu çalışma ile proje tasarım ve geliştirme ortamı ile ilgili konularda katkıda bulunulmuştur.

## Öneriler

Şirketlerin strateji olarak makine öğrenimi hizmeti kullanmasıyla ilgili gelecekte ele alınabilecek potansiyel araştırma konu önerileri aşağıda sıralanmıştır:

- *MLaaS'ın Endüstri Spesifik Uygulamalarının İncelenmesi*: Farklı endüstrilerde MLaaS'ın etkisi üzerine daha ayrıntılı incelemeler yapılabilir. Örneğin, sağlık, finans, üretim gibi sektörlerde hizmet olarak makine öğrenimi platformlarının etkinliğini değerlendiren çalışmalar, bu teknolojinin sektörel farklılıklarına ışık tutabilir. Özellikle sağlıkta veri güvenliği ve hassasiyeti gibi konular önemli olabilir.
- *MLOps ve Operasyonelleştirme Sorunları*: Sonuç bölümünde belirtilen operasyonelleştirme (MLOps) eksiklikleri üzerine odaklanan çalışmalar, MLaaS platformlarının iş modellerine daha etkin entegrasyonu için yol gösterici öneriler ortaya koyabilir. Modellerin geliştirilmesinden ziyade, dağıtım sonrası yönetimi ve bakım süreçleri üzerine detaylı analizler yapılabilir.
- *Veri Gizliliği ve Güvenliği Araştırmaları*: MLaaS platformlarının veri gizliliği ve güvenliği konusundaki zorlukları üzerine yapılacak yeni araştırmalar, özellikle Avrupa parlamantosunu tarafından 27 Nisan 2016 tarihinde yayınlanan Genel Veri Koruma Yönetmeliği (General Data Protection Regulation - GDPR), kuruluşları kişisel veri kullanma biçimlerine ilişkin sorumluluğunu düzenleyen çerçevelere uyum sağlayacak stratejiler geliştirilmesine yol gösterebilir. Bu bağlamda, MLaaS sağlayıcılarının veri güvenliği açısından daha şeffaf ve güvenilir olabilmesi için yönergeler oluşturulabilir.
- *Kurumsal Uygulamalar ve Standardizasyon*: Farklı platformlar ve süreçler kullanan departmanlar arasında ortaya çıkan parçalanma ve standart eksikliğine yönelik çözümler önerilebilir. Kurumlar arasında ortak standartların nasıl oluşturulacağı ve süreçlerin nasıl optimize edileceği konusunda yeni çalışmalar yapılabilir.
- *API Tabanlı Modellerin Kullanım Kolaylığı*: Paketlenmiş modellerin API'ler aracılığıyla kullanımı üzerine yapılacak araştırmalar, bu modellerin işletmelere nasıl daha etkin entegrasyon sağlayabileceği üzerine odaklanabilir. Özellikle şirketlerin kendi modellerini sıfırdan geliştirmeleri yerine bu hazır modellerden nasıl daha fazla faydalanabilecekleri incelenebilir.
- *MLaaS'ın KOBİ'ler Üzerindeki Etkisi*: MLaaS platformlarının küçük ve orta ölçekli işletmelere (KOBİ'ler) olan etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir. Özellikle düşük maliyetli çözümlerin KOBİ'lerin rekabet gücünü nasıl artırabileceği değerlendirilebilir.

Bu araştırma önerileri, hizmet olarak makine öğrenimi kullanımını daha etkin kılmak için akademik literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

## Kaynakça

- Abuhaija, B., Alloubani, A., Almatari, M., Ghaith M. Jaradat, H. B., Abualkishik, A. M., & Alsmadi, M. K. (2023, 04). A comprehensive study of machine learning for predicting cardiovascular disease using Weka and SPSS tools. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 13(2), s. 1891-1902. doi:10.11591/ijece.v13i2.pp1891-1902
- Alpaydın, E. (2020). *Introduction to Machine Learning, Fourth Edition*. Cambridge: MIT Press.
- Amazon AWS Machine Learning. (2024, 04 20). *Makine Öğrenimi ve Yapay Zeka*. Amazon AWS: <https://aws.amazon.com/tr/ai/machine-learning/> adresinden alındı
- Amazon SageMaker. (2024, 04 20). *Makine Öğrenimi - Amazon Web Services*. Amazon SageMaker: <https://aws.amazon.com/tr/sagemaker/> adresinden alındı
- Aytekin, H. T. (2021, 06 30). Makine Öğreniminin Araştırmacıların Veri Analizi Bağlamında Potansiyel Önemi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(19), s. 85-106.
- Bhattacharjee, B., Boag, S., Doshi, C., Dube, P., Herta, B., Ishakian, V., . . . Mi, J. (2017, 09 08). IBM Deep Learning Service. *IBM Journal of Research and Development*, 4-5, s. 10:1 - 10:11. doi:10.1147/JRD.2017.2716578
- Borra, P. (2024, 06). Advancing Data Science and AI with Azure Machine Learning: A Comprehensive Review. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(6), s. 1825-1831.
- Borra, P. (2024, 06). The Evolution and Impact of Google Cloud Platform in Machine Learning and AI. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 4(3), s. 72-77. doi:10.48175/IJARST-18908
- Breuel, C. (2020, Ocak 4). *ML Ops: Machine Learning as an Engineering Discipline*. Kasım 2022 tarihinde Towards Data Science: <https://towardsdatascience.com/ml-ops-machine-learning-as-an-engineering-discipline-b86ca4874a3f> adresinden alındı
- Chang, B. R., Tsai, H.-F., & Lin, Y.-C. (2023). Optimizing Big Data Retrieval and Job Scheduling Using Deep Learning Approaches. *Computer Modeling in Engineering & Sciences*, 2, s. 783-815. doi:10.32604/cmescs.2022.020128
- Chapman, M., & Edwards, M. (2011, 05 31). *Service Component Architecture Assembly Model Specification Version 1.1*. (M. Beisiegel, A. Karmarkar, S. Patil, & M. Rowley, Dü) 11 11, 2022 tarihinde OASIS: <https://docs.oasis-open.org/opencsa/sca-assembly/sca-assembly-spec-v1.1-csprd03.html> adresinden alındı
- Costa-Climent, R., Haftor, D. M., & Staniewski, M. W. (2024, 12). Using machine learning to create and capture value in the business models of small and medium-sized enterprises. *International Journal of Information Management*, 73, s. 102637. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2023.102637
- Enholm, I. M., Papagiannidis, E., Mikalef, P., & Krogstie, J. (2022, 10). Artificial Intelligence and Business Value: a Literature Review. *Information Systems Frontiers*, 24, s. 1709–1734. doi:10.1007/s10796-021-10186-w
- Erl, T. (2006). *Service-Oriented Architecture: Concepts, Technology, and Design*. PEARSON INDIA.
- Géron, A. (2023). *Hands-on Machine Learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow*. Boston: O'Reilly Media.
- Gong, Y., Liu, G., Xue, Y., Li, R., & Meng, L. (2023, 10). A survey on dataset quality in machine learning. *Information and Software Technology*, 162, s. 107268. doi:10.1016/j.infsof.2023.107268
- Google Cloud Machine Learning. (2024, 04 20). *Introduction to Vertex AI*. Google Cloud: <https://cloud.google.com/ai-platform/docs/technical-overview> adresinden alındı
- Grigoriadis, I., Vrochidou, E., Tsiatsiou, I., & Papakostas, G. A. (2023). Machine Learning as a Service (MLaaS) - An Enterprise Perspective. *Proceedings of International Conference on Data Science and Applications* (Cilt 2, s. 261–273). içinde doi:10.1007/978-981-19-6634-7\_19
- IBM - Deep Learning. (2024, 09 25). *Deep Learning*. Deep learning - Resources and Tools - IBM Developer: <https://developer.ibm.com/technologies/deep-learning/> adresinden alındı

- IBM Deep Learning - Articles. (2024, 09 25). *Deep Learning - Articles*. Deep Learning - Articles - IBM Developer: <https://developer.ibm.com/technologies/deep-learning/articles/> adresinden alındı
- IBM Watson Machine Learning. (2024, 04 20). *IBM Watson Studio*. IBM Watson Machine Learning: <https://www.ibm.com/cloud/watson-studio> adresinden alındı
- Insani, R., Nasrullah, M., Azizah, A. F., & Raygrandi, E. I. (2023). Application of Data Mining for the Selection Process of Prospective Students at ITTelkom Surabaya by Using the SPSS Modeler. *Proceedings of the 3rd International Conference on Advanced Information Scientific Development (ICAISD 2023)* (s. 289-294). Jakarta, Indonesia: Science and Technology Publications. doi:10.5220/0012448600003848
- James, G., Witten, D., Hastie, T., Tibshirani, R., & Taylor, J. (2023). Unsupervised Learning. *An Introduction to Statistical Learning: with Applications in Python* (s. 503–556). içinde Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-031-38747-0\_12
- Kim, M., Stennett, T., Shah, D., Sinha, S., & Orso, A. (2024). Leveraging Large Language Models to Improve REST API Testing. *Proceedings of the 2024 ACM/IEEE 44th International Conference on Software Engineering: New Ideas and Emerging Results* (s. 37–41). Lisbon, Portugal: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/3639476.3639769
- Lee, J. H., Shim, H.-J., & Kim, K. K. (2010, 04 14). Critical Success Factors in SOA Implementation: An Exploratory Study. *Information Systems Management*, 27(2), s. 123-145. doi:10.1080/10580531003685188
- Loukides, M. (2012). *What is DevOps?* Sebastopol, CA 95472: O'Reilly Media, Inc.
- Microsoft, A. M. (2024, 04 20). *Microsoft Azure Machine Learning Hizmeti - Hizmet Olarak ML*. Microsoft Azure Machine Learning Studio: <https://azure.microsoft.com/products/machine-learning/#product-overview> adresinden alındı
- Mira, J., Moreno, I., Bardisbanian, H., & Gorroñogoitia, J. (2024). Chapter 4 Machine Learning (ML) as a Service (MLaaS): Enhancing IoT with Intelligence, Adaptive Online Deep and Reinforcement Learning, Model Sharing, and Zero-knowledge Model Verification. R. Sofia, & J. Soldatos içinde, *Shaping the Future of IoT with Edge Intelligence: How Edge Computing Enables the Next Generation of IoT Applications* (s. Chapter 4). Abingdon (UK): River Publishers. doi:10.1201/9781032632407-6
- Moutaouakal, W. E., & Baïna, K. (2023). Comparative Experimentation of MLOps Power on Microsoft Azure, Amazon Web Services, and Google Cloud Platform. *2023 IEEE 6th International Conference on Cloud Computing and Artificial Intelligence: Technologies and Applications (CloudTech)* (s. 1-8). Marrakech, Morocco: IEEE. doi:10.1109/CloudTech58737.2023.10366138
- Nirmala, M., Saravanan, V., Jayasudha, A. R., John, P. M., Privietha, P., & Mahalakshmi, L. (2022, 08). Clinical Implication of Machine Learning Based Cardiovascular Disease Prediction Using IBM Auto AI Service. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology*, 10(8). doi:10.22214/ijraset.2022.46087
- Nykyri, M., Kuisma, M., Hallikas, J., Immonen, M., & Silventoinen, P. (2020). Modeling and Predicting an Industrial Process Using a Neural Network and Automation Data. *2020 IEEE 29th International Symposium on Industrial Electronics* (s. 505-509). Delft, Netherlands: IEEE. doi:10.1109/ISIE45063.2020.9152407
- Oliveira, S. d., Topsakal, O., & Toker, O. (2024, 01 21). Benchmarking Automated Machine Learning (AutoML) Frameworks for Object Detection. *Information*, 15(1), s. 63. doi:10.3390/info15010063
- Pereira, I., Madureira, A., Bettencourt, N., Coelho, D., Rebelo, M. Â., Araújo, C., & Oliveira, D. A. (2024, 04 15). A Machine Learning as a Service (MLaaS) Approach to Improve Marketing Success. *Informatics*, 11(2), s. 19. doi:10.3390/informatics11020019
- Red Hat. (2024, 04 20). *What is a REST API*. Red Hat: <https://www.redhat.com/en/topics/api/what-is-a-rest-api> adresinden alındı
- Ribeiro, M., Grolinger, K., & Capretz, M. A. (2015). MLaaS: Machine Learning as a Service. *IEEE 14th International Conference on Machine Learning and Applications (ICMLA)* (s. 896-902). Miami: IEEE. doi:10.1109/ICMLA.2015.152



- Sarker, I. H. (2021, 03 22). Machine Learning: Algorithms, Real-World Applications and Research Directions. *SN Computer Science*, 2(3), s. 160. doi:10.1007/s42979-021-00592-x
- Shakya, A. K., Pillai, G., & Chakrabarty, S. (2023, 11 30). Reinforcement learning algorithms: A brief survey. *Expert Systems with Applications*, 231, s. 120495. doi:10.1016/j.eswa.2023.120495
- SPSS, I. (2024, 09 25). *IBM SPSS Modeler*. IBM SPSS Modeler: <https://www.ibm.com/products/spss-modeler> adresinden alındı
- Taye, M. M. (2023, 04 25). Understanding of Machine Learning with Deep Learning: Architectures, Workflow, Applications and Future Directions. *Computers*, 12, s. 91. doi:10.3390/computers12050091
- Tufail, S., Riggs, H., Tariq, M., & Sarwat, A. I. (2023, 04 10). Advancements and Challenges in Machine Learning: A Comprehensive Review of Models, Libraries, Applications, and Algorithms. *Electronics*, 12(8), s. 1789. doi:10.3390/electronics12081789
- Vlisthttps, F. v., Helmondhttps, A., & Ferrarihttps, F. (2024, 03 12). Big AI: Cloud infrastructure dependence and the industrialisation of artificial intelligence. *Big Data & Society*, 11(1). doi:10.1177/2053951724123263
- Wendler, T., & Gröttrup, S. (2021). Classification Models. *Data Mining with SPSS Modeler*. içinde Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-54338-9\_8
- Wendler, T., & Gröttrup, S. (2021). Using R with the Modeler. *Data Mining with SPSS Modeler*. içinde Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-54338-9\_9
- Xie, S., Xue, Y., Zhu, Y., & Wang, Z. (2022). Cost Effective MLaaS Federation: A Combinatorial Reinforcement Learning Approach. *IEEE INFOCOM 2022 - IEEE Conference on Computer Communications* (s. 2078 - 2087). IEEE Press. doi:10.1109/INFOCOM48880.2022.979670
- Yao, Y., Xiao, Z., Wang, B., Viswanath, B., Zheng, H., & Zhao, B. (2017). Complexity vs. Performance: Empirical Analysis of Machine Learning as a Service. *17th Internet Measurement Conference (IMC)* (s. 384-397). London: ACM Inc. New York. doi:10.1145/3131365.3131372
- Zhao, Z., Alzubaidi, L., Zhang, J., Duan, Y., & Gu, Y. (2024, 05 15). A comparison review of transfer learning and self-supervised learning: Definitions, applications, advantages and limitations. *Expert Systems with Applications*, 242, s. 122807. doi:10.1016/j.eswa.2023.122807

## EXTENDED SUMMARY

Machine learning has become one of the most important components of modern data science and is becoming increasingly important in many industries. As the applications of this technology has become more widespread, the cost of developing and managing machine learning systems for organizations has also increased. Training, implementing and tuning machine learning models requires a high level of technical expertise and is often associated with high hardware costs. However, cloud-based solutions offer new opportunities to overcome these barriers. At this point, Machine Learning as a Service (MLaaS) offers an important alternative by providing businesses with cost-effective, flexible and easy-to-use machine learning solutions.

This study aims to evaluate the effectiveness and usability of Amazon SageMaker, Google AI Platform, Microsoft Azure Machine Learning and IBM Watson Studio MLaaS platforms by comparing them. These platforms were chosen because they are widely used and offer a wide range of services worldwide.

The main definitions of the ideas behind this study are as follows:

- *Machine Learning* is a collection of statistical techniques for building mathematical models that can make inferences from samples of data, which is part of artificial intelligence and must continually adapt to the changing environment.
- *Service Oriented Architecture* focuses on building an architecture to design individual components.
- *Service Component Architecture* is a modelling specification for building systems according to the principles of Service Oriented Architecture. It divides applications into three distinct parts: a) components that perform business-related functions, b) composites that bring together different components to create business-related solutions, and c) interfaces of services that are created to remotely access the functions that make up the components and composites.
- *Machine Learning as a Service* is an umbrella definition for various cloud-based platforms that cover many of the infrastructure issues of machine learning, such as data pre-processing, model training and model evaluation. It consists of containers and Kubernetes, which form the basis of a *Functions as a Service* (FaaS) and *Software as a Service* (SaaS) solution. Companies offering machine learning as a service product typically provide a fine-tuned machine learning model from a single service, rather than the full toolset. The algorithms of the mathematical models created with these models are used to look for patterns in the data. The common feature of the platforms offered by many companies is that they offer both pattern recognition and probabilistic reasoning capabilities, built using different methods, where a customized workflow can be created according to the needs of the customer.

Machine learning systems typically require high hardware costs and expertise. To overcome these barriers, cloud-based services have come into play, and this is where 'Machine Learning as a Service' platforms play an important role. MLaaS facilitates the processes of managing data science processes, creating, training and deploying

machine learning models. These services allow users to use machine learning applications without having to invest in their own infrastructure.

The study used the comparative analysis method and considered many technical features such as API diversity, algorithms, model training and deployment capabilities, cost structures, user interfaces and user experience. It also looks at whether these platforms simplify machine learning processes and the cost benefits they offer to businesses. The data is taken from open sources made available by the platform providers. The four platforms analyzed in the study are the most widely used MLaaS solutions worldwide.

The results of the analyses show that each platform has its own advantages. Amazon SageMaker has a wide range of uses for data scientists and engineers with its integrated development environment, built-in algorithms and user-friendly interface. SageMaker's tools are specifically optimized for deep learning models and its broad API support is noteworthy. The Google AI Platform, on the other hand, offers great convenience for non-data scientists by providing code-free machine learning modelling with the AutoML framework. In addition, Google's extensive data processing and analysis ecosystem is one of the platform's greatest strengths. Microsoft Azure Machine Learning is characterized by its flexible structure and broad framework support. Its flexibility and strong MLOps capabilities make it suitable for large-scale projects. Azure's customizable pipelines and multi-framework support, such as ONNX Runtime, are features that set it apart from the competition. IBM Watson Studio, on the other hand, offers effective results especially for projects that work with large datasets, with powerful tools especially for data processing and integration processes. IBM's AutoAI tool stands out for its ability to automatically optimize machine learning models.

All four platforms can serve a wide range of users, from small businesses to large organizations. The flexibility, scalability and ease of use offered by MLaaS platforms enable organizations to implement machine learning projects with less technical expertise and at lower cost. However, data privacy and security are an important factor in selecting these platforms.

The results of the study show that MLaaS platforms offer significant benefits to businesses. Cloud-based machine learning solutions stand out for their cost-effectiveness, scalability and flexibility. Small and medium-sized businesses in particular can develop and deploy machine learning models quickly without having to invest in their own infrastructure. However, data security and privacy issues should not be overlooked. Especially with cloud-based systems, data protection and regulatory compliance are critical.

The effectiveness of MLaaS platforms provides organizations with great flexibility in the tools and services they offer. However, the constantly updated features and changing service policies of these platforms require organizations to be in a continuous process of evaluation and improvement.

In conclusion, machine learning as a service (MLaaS) offers an important opportunity for businesses to facilitate access to machine learning technologies. Choosing the right platform is a critical factor for businesses to

successfully implement machine learning projects. As each platform has its own strengths and weaknesses, it is important for businesses to choose the platform that best suits their needs.

## KAMU POLİTİKALARINA DAVRANIŞSAL YAKLAŞIMIN ÖNEMİ<sup>1</sup> IMPORTANCE OF BEHAVIORAL APPROACH TO PUBLIC POLICY

**Yahya Kemal TEBER**

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
İktisat Anabilim Dalı  
yahyakemalteber@gmail.com.tr  
ORCID: 0000-00002-9353-9915

**Bülent ALTAY**

Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler  
Fakültesi, İktisat Anabilim Dalı  
baltayl@aku.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-8864-5441

### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

01.07.2024

**Kabul Tarihi:**

25.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Davranışsal İktisat  
Kamu Politikası  
Davranışsal Kamu  
Politikası

**Keywords**

Behavioral  
Economics,  
Public Policy,  
Behavioral Public,  
Policy

Davranışsal iktisat, geleneksel iktisat modellerinin temel varsayımlarını sorgulayan ve insanların ekonomik kararlarını daha gerçekçi bir şekilde açıklamaya çalışan bir iktisat disiplini. Davranışsal kamu politikaları ise insanların gerçek davranışlarını ve karar alma süreçlerini dikkate alarak tasarlanan politika önlemleridir. Bu politikalar, davranışsal iktisat prensiplerini kullanarak insanların irrasyonel eğilimlerini anlamaya ve yönlendirmeye çalışmaktadır ayrıca insanların gerçek davranışlarını ve karar alma süreçlerini dikkate alarak etkili ve hedefe yönelik politikalar geliştirmeyi hedeflemektedir. Nihayetinde tüm bu politikalar insan davranışlarını etkilemek amacıyla yapıldığından Davranışsal İktisat, İktisat disiplinin en önemli başlıklarından birisidir. Kamu politikalarına entegre edilecek davranışsal yaklaşımlar bu irrasyonel davranışlara ve sistemli hatalara dikkat ederek, insanların gerçek davranışlarını ve karar alma süreçlerini hesaba katmaktadır. Bu politikalar, insanların doğal davranışlarını yönlendirmek veya düzeltmek için tasarlanarak toplumun tüm dinamiklerini sentezleyerek sorun yaşadığı alanlarda bu sorunlara dair çözümler üretmek ve iyileştirme sağlayarak genel anlamda refaha katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada bu anlamda kamu politikalarına davranışsal yaklaşım ele alınarak bu politikalar değerlendirilecektir.

### ABSTRACT

Behavioral economics is an economics discipline that questions the basic assumptions of traditional economic models and tries to explain people's economic decisions in a more realistic way. Behavioral public policies are policy measures designed to take into account people's actual behavior and decision-making processes. These policies try to understand and guide people's irrational tendencies by using the principles of behavioral economics and aim to develop effective and targeted policies by taking into account people's actual behavior and decision-making processes. Behavioral economics is one of the most important topics in the discipline of economics, as all these policies are made with the aim of influencing human behavior. Behavioral approaches to be integrated into public policies take into account people's actual behavior and decision-making processes, paying attention to these irrational behaviors and systemic errors. These policies are designed to guide or correct people's natural behaviors, synthesizing all the dynamics of society and aiming to contribute to overall welfare by providing solutions and improvements in problem areas. In this sense, the behavioral approach to public policies will be discussed and these policies will be evaluated in this study.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1508494>

**Atıf/Cite as:** Teber, Y. K. & Altay, B. (2024). Kamu politikalarına davranışsal yaklaşımın önemi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1924-1933.

<sup>1</sup> Bu makale, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi Bülent ALTAY danışmanlığında Yahya Kemal TEBER tarafından yürütülen "Davranışsal Kamu Politikalarının Toplumsal Refahı Artırmadaki Rolünün İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Davranışsal iktisat, insanların ekonomik kararlarını etkileyen psikolojik, sosyolojik ve davranışsal faktörleri inceleyerek, ekonomik davranışın ardındaki gerçekçi motivasyonları anlamaya çalışan, insanların duygusal tepkilerini, sosyal normlar, bilişsel kısıtlamalar, karar verme süreçlerindeki yanılabilirlik ve önyargılar gibi faktörleri dikkate alan ve insanların ekonomik kararlarını daha gerçekçi bir şekilde açıklamaya çalışan bir iktisat disiplini.

Bu disiplin ekonomik modellerin ve teorilerin daha gerçekçi ve insan odaklı bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayarak insanların gerçek davranışlarını ve bu davranışların ekonomik sonuçları nasıl etkilediğini daha iyi anlamayı amaçlamaktadır. Dünya genelinde uygulanan Kamu Politikalarının nihai amacı ise ülkelerin büyüme, kalkınma ve gelişmişlik düzeyinde ilerleme ve de toplumun ferahını artırmaya yönelik olduğu bilinmektedir bu anlamda davranışsal iktisat ve davranışsal kamu politikaları birbirini tamamlayan iki kavramdır.

Davranışsal iktisat geleneksel iktisadi modellerin aksine, insanların tamamen rasyonel ve kendini maksimize eden bireyler olmadığını savunup daha gerçekçi bir bakış açısı sunarak ekonomik davranışı daha iyi anlamayı sağlamaktadır.

Buradan noktadan hareketle ve bireylerin her zaman iktisadi açıdan "akılcı" kararlar alamayacağı gerçeğini de göz önünde bulundurarak bu kararlarını etkileyen sosyal, psikolojik ve kültürel etkenleri de inceleyen davranışsal iktisat, özelden genele doğru bir hareketle bu durumun firmalar ve devlet içinde geçerli olduğunu belirtmektedir. Geleneksel iktisatın matematiksel verilerinin yeterli olmadığı insanların her zaman kar ya da fayda maksimizasyonuna göre hareket etmediği tespitiyle davranışsal iktisat, irrasyonel birey kavramını öne çıkarmaktadır. Ve bireyi tanımlarken, içinde bulunduğu çevre ile ilgili kişisel düşüncelere sahip; aldığı bilgilerle tahminlerini bir araya getiren ve şekillendiren olarak ifade etmektedir. Toplumun bir parçası olarak ise bireyler hem birbirleriyle hem de kamunun tüm organlarıyla bir etkileşim halindedir. Bu etkileşimin elzemliğinden hareketle kamu politikalarına davranışsal yaklaşımın önemi kendini göstermektedir.

Davranışsal kamu politikaları ise davranışsal iktisatın prensiplerini kullanarak kamu politikalarının tasarımını etkilemektedir. Bu politikalar, insanların karar alma süreçlerini anlamak ve bu süreçleri etkileyerek istenen davranışları teşvik etmeyi hedeflemektedir. Örneğin, otomatik katılım politikaları, insanların varsayılan seçeneklere dayalı olarak otomatik bir şekilde davranış sergilemesini sağlamaktadır. Bu, insanların tasarruf yapma, enerji tasarrufu yapma veya sağlıklı davranışlar sergileme gibi istenen davranışları benimsemesini teşvik etmektedir.

Davranışsal kamu politikaları, sosyal bilimlerin ve ekonomi disiplininin davranışsal ekonomi ve davranışsal psikoloji gibi alt alanlarının gelişimiyle ortaya çıkmaktadır. Bu politikalar, bireylerin ve toplumun refahını artırmak, kamu hizmetlerini etkinleştirmek ve toplumsal sorunlara çözüm bulmak amacıyla tasarlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda tasarlanan ve hayata geçirilen kamu politikaları uygulamaları sonrasında alınan geri bildirimler olumlu sonuç veriyor ise ne derecede olursa olsun toplumun faydasına olacağı için uygulanabilir alanlarının genişletilmesi ve sayılarının artırılması hem politika yapıcılarının hem de kamunun lehine olacaktır. Bu bağlamda çalışmada genel olarak Davranışsal İktisat üzerinde durulup kamu politikaları ile nasıl entegre edildiğine , edilebileceğine değinilip bu birleşim sonucunda ortaya çıkan durumlar değerlendirilecektir.

## Davranışsal İktisat

İnsanoğlunun sahip olduğu ve sahip olmak istediklerini takas yolu ile birbirleriyle değiştirmeye başlayıp ticaretin temellerini attığı anı davranışsal iktisatın ortaya çıkış noktası olarak belirtmek mümkündür. Çünkü davranışsal iktisat insanların ihtiyaçları, tercihleri ve kararlarını kapsayan onların tercih ve kararlarının ardında yatan nedenleri anlamaya çalışan bu yönüyle psikoloji bilimi ile hareket eden klasik iktisat anlayışında sözü geçen "Rasyonel insan" kavramına tamamen karşı çıkarsa da insanın her zaman rasyonel olmadığını ileri süren ve bunu güçlü gerekçelerle ifade eden bir iktisat disiplini. Bu yönü ile iktisat biliminin diğer bilim dallarına olan bağlantısının kilit noktasıdır ki psikoloji, sosyoloji, nöroloji, siyaset ve hukuku kullanarak geleneksel iktisadın araç setini de zenginleştirmektedir (Altman, 2012: 9)

Günümüz dünyasında sınırların ticaret bakımından bir önemini kalmadığı, imkânlar doğrultusunda ülkelerin, firmaların ve insanların dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar birbirleriyle ticari ilişkilere girebildiği herkesçe kabul edilmektedir. Bu realite dünyanın tamamının bir Pazar olarak görüldüğü ve bu pazardan pay almak isteyen tüm üretici firmaların dünya halklarının tercihlerini etkileyebilmek ve yönlendirebilmek öncelikli amaçlarıdır. Bu

amacın gerçekleştirilebilmesi davranışsal iktisadın ne denli verimli uygulandığı ile yakından alakalıdır. Öyle ki davranışsal iktisat, ekonomik kararları iyi tahmin etmek için rasyonel ekonomik model psikolojisi bilgisine, insan düşüncesi ve duygusal önyargı üzerine ampirik arattırmalara katkıda bulunmakta (Perloff, 2018: 117) ve insan davranışlarının görünürde olmayan önemli özelliklerini açıklayarak geleneksel ekonomik çerçeveyi genişletmeye çalışmaktadır (Diamond ve Vartiainen, 2007: 120).

Davranışsal iktisat özü itibarıyla bir iktisat disiplini olsa da öncelikli amacı insanların tercihleri arkasında yatan nedenleri araştırmasıdır ki bu da biraz önce saydığımız tüm bilim dalları ile önemli bir etkileşim içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu disiplinin önemli özelliklerinden biri aynı koşullar karşısında farklı sonuçların ortaya çıkabileceğini öngörmesidir ki diğer ekonomik kavramlardan bu noktada farklılaşmaktadır. Burada bahsettiğimiz kavramlar ile İktisat literatüründen farklılaşmış bir kavram olarak anımsanacak olsa da alan yazında davranışsal iktisat, kalkınma modellerinin vazgeçilmez terimi olup bu çerçevede makroekonomik değişkenlerle ne kadar iç içe olduğunu bize göstermektedir ki, 200’de Nobel Ödülü alan George Akerlof makroekonomi ve davranışsal iktisadın birleştirilmesi ve daha eski bir temele oturtulması gerektiğini söylemektedir. (Ruben ve Dumludağ, 2015:47).

George Katona, 1951’de yayınladığı “Ekonomik Davranışın Psikolojik Analizi” adlı eserinde ekonomik kararların insanların davranışlarını şekillendirdiğini belirtmiştir. Bu nedenle ekonomik olaylara psikolojik bir bakış açısıyla yaklaşmanın gerekliliğini vurgulayarak; çalışmalarını bu doğrultuda sürdürmüştür. Katona, ekonominin yanında psikoloji, sosyoloji ve diğer davranış bilimlerini de değerlendirerek ekonomik kararların tamamen rasyonel olduğu iddialarını reddetmiştir. Bu noktada psikolojik ve ekonomik davranışların farklı olduğu ve bu nedenle tüketici davranışlarının tahmin edilebilmesi için tüketicilerin düşünce ve duygularının özel olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Yener, 2018: 126).

Bu noktada rasyonellik kavramına bir parantez açacak olursak, günlük dilde ve en sade hali ile olabildiğince çok bilgiyi kullanmak ve iyi gerekçelerle hareket etmek veya faydalı sonuçlara ulaşmak için uygun araçları kullanmak olarak tanımlanabilir.

Mümkün oldukça çok bilgi kullanmak, faydayı maksimize etmek için nihai hedeflere ulaşmak için gerekli araçları tam bir bilgi donanımıyla kullanmak vs. ifadeler toplumdaki tüm bireyler için geçerli kavramlar değildir. Sadece bu farklılıkları gözetererek bile insanların her zaman rasyonel kararlar veremeyeceği gerçeğini anlamak mümkündür. İnsanların aynı şartlar ve koşullar altında karşılaştıkları durumlara farklı tepki vermeleri, her zaman faydaları doğrultusunda hareket etmemeleri gibi sebepler iktisat biliminde rasyonellik kavramını, klasik iktisat okulundan rasyonel beklentiler okuluna kadar hemen hemen tüm okullarda ve farklı dönemlerde gündeme getirmiştir. Bu farklı dönem ve okullarda rasyonel kavramı bir kısım iktisatçılar tarafından benimsenip savunulurken, bir kısmı tarafından da eleştirmiştir (Şeniğne, 2011:6).

Çalışmamıza konu olan bu kritik nokta George Katona’nın dediği gibi özel olarak dikkate alınmalı ve bizce tüm toplum genelinde uygulanabilir bir zemin oluşturularak bu zeminden politika yapım aşamasına kadar ki süreçte toplumun genelinin faydası düşünülerek kamu politikalarına entegre edilmelidir.

### **Kamu Politikası Kavramı**

En genel anlamıyla akademik literatürde kamu politikası ‘*bir devletin yapmaya veya yapmamaya karar verdiği her şey*’ olarak tanımlanmaktadır. Politika yapmaya yetkili olan kişilerin, hükümetlerin, meclislerin nasıl bir yönetim şekli ile idare ediliyor olursa olsun o ülkenin bu yetkiye haiz olan kurumları burada yapmaya veya yapmamaya olarak ifade edilen iki kavramı şüphesiz ki toplumun menfaatine ve yararına olacak şekilde düzenlemeli ki her ne kadar bireysel olarak değilse de genel olarak toplum refahını artırma amaçlarına ulaşabilsinler.

Kamu politikası kavramı çok daha geniş ve insanlık tarihinde insan örgütlenmesi ile ortaya çıkan bir kavram olarak literatürde yer almaktadır. Bunlardan birkaçına değinecek olursak; coğrafi bir bölgenin veya siyasi birimin üyelerinin bölgelerini etkileyen meseleleri veya endişeleri ele aldığı ve bunlarla ilgili seçimler yaptığı süreç olarak ifade edilmektedir (Schultz, 2014: 350). Dye’a (1987) göre kamu politikası analizi, hükümetlerin ne yaptığını, neden yaptığını ve yapılan politikalardan ne gibi farklılıkların ortaya çıktığını anlama süreci olarak ifade etmektedir (Akt. Babaoğlu ve Akman, 2018: 2).

İktisat bilimi içerisinde matematik, istatistik, ekonometri gibi birçok sayısal ifadeler içeren, hesaplama, teori, model, analiz, tahmin vs. barındıran karmaşık bir sosyal bilim dalıdır. Tüm bu karmaşıklığı, bireyler ,sosyal ve

ekonomik koşullar, kurumlar ,süreçler ve davranışlar ile entegre ederek oluşturulan iktisat politikaları kamu politikalarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Burada ifade ettiğimiz ve altını çizdiğimiz nokta kamu politikalarının iktisat bilimi ile ne denli ayrılmaz bir parça olduğunu ifade etmektir. Kamu politikası analizi bilimsel yöntemleri içermektedir. (Yıldız ve Sobacı, 2015:32). Kamu politikası uygulayıcılarının, hangi politikayı kim için, ne zaman, hangi yöntem ile ne kadar süreliğine ve ne amaçla uygulayacağı yani kısacası politikanın planlanması en az politikanın kendisi kadar önemlidir. Bu anlamda Kamu politikası devletin belirli amaçları gerçekleştirmek için yürüttüğü politikaların tümüne verilen isimdir. Bu amaçlar doğrultusunda hedeflenen kamunun yararı ve toplumun refahıdır.

Bireysel sorunlardan ziyade toplumun genelini etkileyen sorunların çözümü için tasarlanan politikaların hayata geçirilmesi için gerekli olan kaynakların toplanması ve yönetilmesi de dâhil olmak üzere tüm sürecin bir hukuki dayanağının olması gerekmektedir. Kamu politikalarının uygulanabilir olması ve kamuoyu tarafından kabul edilebilmesi için, karar verici tarafından hesap verilebilirlik ve şeffaflık toplum için ise bağlayıcılık açısından hukuki dayanağın olması zorunluluğu esastır. Bu hukuksal çerçeve dışında, politika uygulamaları esnasında ortaya çıkan soyut ve genel kurallar (kanunlar, yönetmelikler, kararnameler) ve politika uygulamaları esnasında ortaya çıkan somut çıktılar (idari kararlar, sübvansiyonlar ve izinler vb.) bu politika uygulamalarını etkilemektedir (Knoepfel ve diğerleri, 2007: 24).

Ayrıca kamu politikaları bu hukuksal çerçeve içerisinde politikaların düzgün işlenmesini ve sonuçlarının yasal olmasını sağlayan mekanizmalardan oluşmaktadır (Sabuktay, 2011 : 69). Kamu politikasının başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Birkland, 2001: 7):

- Politika, büyük bir sorunu çözmek için bir yol haritasıdır.
- Politika “vatandaş” için “vatandaş” iadına oluşturulmaktadır.
- Politika, bir sorunu çözmek gibi bir amaca veya arzu edilen bir duruma yöneliktir.
- Politik bir fikir her ne kadar hükümetin dışında aktörler tarafından ortaya atılsa veya devlet ve sivil toplumların etkileşimi ile ortaya çıksa da nihayetinde hükümet tarafından oluşturulmaktadır.
- Politika, sorunlarını, çözümlerini ve motivasyonlarını farklı yorumlayan kamu ve özel kurumlar tarafından yorumlanmakta ve uygulanmaktadır.
- Politika, hükümetin yapmaya ya da yapmamaya karar verdiği şeydir. İnsanların siyasete ve siyasi kararlara nasıl dâhil oldukları ülkeden ülkeye değişmektedir.

Özetle kamu politikası, devletin belirli amaçları gerçekleştirmek için yürüttüğü politikaların tümüne verilen isimdir. Kamu politikası, toplumun ihtiyaçlarına ve taleplerine yanıt vermek, kaynakları etkin bir şekilde kullanmak ve belirlenen hedeflere ulaşmak için tasarlanmış bir stratejik planlama süreci şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca devletin belirli bir alanda müdahale etmesi veya müdahale etmemesi yönünde kararlar alarak, bu alanda oluşan sorunları çözmeyi veya fırsatları değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu kararlar, kamu otoriteleri tarafından belirlenen politika hedefleri ve stratejileri doğrultusunda alınmaktadır. Kamu politikası, genellikle kamu yararı ve toplumun refahı için tasarlanmaktadır. Bu nedenle, politika tasarımı ve uygulaması, kamu hizmetleri sunmak için gerekli olan kaynakların toplanması ve yönetilmesi de dâhil olmak üzere, toplumun ihtiyaçlarını ve taleplerini göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmektedir. Kamu politikası, ekonomi politikaları, çevre politikaları, eğitim politikaları, sağlık politikaları gibi çeşitli alanlarda uygulanabilmekte ve bu politikaların etkisi genellikle toplumun farklı kesimlerinde farklı olabilmektedir.

### **Kamu Politikalarına Davranışsal Yaklaşım**

Kamu politikaları kapsamında davranışsal yaklaşımda temel referans çalışmalarının içinde Richard Thaler ile Cass Sunstein'nın “Nudge” ve Daniel Kahneman'nın “Faset and Slow Thinking” eserleri önemli yer teşkil etmektedir. Thaler ve Sunstein'a (2008: 72) göre, insanların karar verdikleri ve kaçınılmaz bir şekilde kararlarını etkileyen çevre, seçim mimarisi şeklinde kavramsallaştırılabilir. Seçim mimarisi kavramının, tercihlerin karar vericiye sunulduğu farklı yolları tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir. Bu kavram, tercihlerin sunulma şeklinin kaçınılmaz olarak kararı etkileyeceği varsayımına dayanmaktadır. Bireylerin seçim mimarisini davranışsal ilkeleri kullanarak yeniden düzenlemek, özgürlüklerini ve seçimlerini kısıtlamadan bireyleri en uygun seçimlere yönlendirilmekte ve sosyal sonuçları optimize edebilmektedir. Seçim mimarisinin etkilerine karşı koymak için, bireysel karar verme süreci, liberter ataerkilliğinin altın kuralı izlenerek, en yararlı ve en az zararlı olan teşviklerle



şartlandırılmalıdır. Seçim mimarı, bireylerin karar alma süreçlerinin bağlamını düzenlemekle yükümlü kişi veya kurum olarak tanımlanmaktadır. John (2018: 58), politika yapıcılarının seçim mimarları olarak tanımlanabileceğini, çünkü bireylerin seçimlerini sosyal olarak faydalı sonuçlar yaratmak için etkileyebileceklerini savunmaktadır.

Thaler ve Sunstein'in bizim de çalışmamızda referans aldığımız kamu politikalarına davranışsal yaklaşım çalışmalarını genel hatları ile sıralayacak olursak;

- Çevre (seçim mimarisi)
- Tercihlerin sunulma şekli
- Özgürlüklerin ve seçimlerin kısıtlanmaması
- En yararlı ve en az zararlı olana teşvik
- Sosyal sonuçların optimizasyonu
- Nihai refah hedefi

Seçim mimarisini yani çevreyi bir ülke olarak düşünebileceğimiz gibi, bölge, şehir, ilçeler ve hatta mahalle olarak da düşünebiliriz. Uygulanması planlanan politikalar için toplumun genelini ya da hangi alana hitap edecekse o alan içerisinde yaşayanların genetiğine hakim olma zorunluluğu vardır. Alışkanlıklar, eğitim seviyesi, gelenek ve görenekler vs. bunların tamamı uygulanacak politika için önem arz etmektedir. Davranışsal iktisatçılar bireyin yönlendirilmesini yani dürtmenin toplumun geneline yayılmasını beklediği davranışlar olarak nitelendirmektedir bu da bize bireyi tanımının toplumu tanıma anlamına geldiğini ifade etmektedir. Eğer ki bireyin yönlendirmelere nasıl tepki vereceğini bilebilirsek genel olarak toplumun uygulanacak olan bir politikaya nasıl tepki vereceğini tahmin edebiliriz. Bu durumu kısaca bir örnek ile açıklayacak olursak; genel olarak trafik kurallarına uyan, trafik kazalarında can kaybının yok denecek kadar az olduğu bir bölge de (şehir, ülke vs.) kaza olma olasılığı yüksek bir yerde yeni hız sınırı uygulaması yapılacağı zaman sadece uyarı levhaların ve ilgili levhaların değiştirilmesi yeterli olacaktır. Bunun için harici bir uygulamaya ihtiyaç duyulmayacaktır çünkü toplumun tamamı bu kurallara özenle riayet etmektedir ve yapılmış olan değişikliklerin hemen farkına varacak ve ona göre hareket edecektir. Böylelikle kamu, uygulanacak olan yeni kurallar ile alakalı olarak farklı harcama yapmayacak ilgili bütçesini toplumun farklı kesimlerinde yine toplumun sağlığı, huzuru ve refahı için uygulanacak olan politikalar için sarf edebilecektir. Fakat trafik kazalarının sıkça yaşandığı ve can kayıplarının önüne geçilemediği bir bölge düşündüğümüzde kamu müdahalesinin devreye girdiğini bir takım yasal ve kurumsal düzenlemeler ve vergilendirme amacıyla bireyin davranışlarını etkilemeye çalıştığını görmekteyiz. Verdiğimiz örnekte uygulanacak olan politikalarda nihai amacın trafik kazalarının önlenmesidir. Bu amaç nihayetinde toplumun sağlığı, can ve mal güvenliği ile alakalı olup dolayısıyla da refah kavramı ile yakından ilgilidir.

Bu noktada bireylerin davranış şekli ön plana çıkmaktadır. Tüm bireylerin rasyonel hareket ettiği varsayımı altında onların kurallara nasıl tepki vereceğini tahmin etmek kolay olduğundan uygulanacak politikalar ona göre şekillenecektir. Ancak böyle bir durum gerçekte mümkün değildir çünkü bireyler her zaman rasyonel hareket etmezler çoğu zaman kendi aleyhlerinde olacak davranışları sergilerler. Bireylerin her zaman rasyonel hareket etmediklerinin bazı durumlarda irrasyonel hareket edebileceklerinin bilindiği durumda uygulanacak olan politikaların uygulanabilirlik zorluk derecesi artmaktadır. Çünkü planlanan ve nihai olarak amaçlanan sonuçların alınamaması daha muhtemel hale gelmektedir. Bu tarz durumlarda dürtmenin, yönlendirmenin, teşvik etmenin, etkilemenin ve reklamların vs. önemi ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerde amaç yukarıda da değindiğimiz üzere bireyin özgürlüğünü ve seçeneklerini sınırlandırmadan onu öncelikle kendisi ve daha sonra toplum için daha iyi olana yönlendirmektir. Kamunun davranışları etkileme üzerinde yaptığı çalışmalarda nihai amacı bu yönlüdür.

Ancak bu etkileme bireylerin içselleştirdiği davranış kalıplarının değişiminden ziyade duruma uygun geçici değişimlere neden olmaktadır. Uygulanan düzenlemeler değiştiğinde ise bireyler eski davranış kalıplarına geri dönmektedir. Bu noktada önemli olan bireyleri alışkanlıklarını ve davranış kalıplarını değiştirme konusunda ikna etmektir. Aksi takdirde, kalp krizi geçirme risklerinin yüksek olduğunu bilseler dahi insanlar aşırı yemek yemekte, aşırı sigara ve alkol kullanımına devam etmekte; tasarruf düzeyleri çok düşük kalırken her yıl daha da büyüyen kredi kartı borçları altında ezilmektedir. Bireylerin rasyonel olmayan davranışları kimi zaman bilgi ve görüş eksikliği ve sınırlı bilgi işleme kapasitesi ile açıklanabilmektedir. Ancak bazı durumlarda gerekli bilgi ve bilgi işleme kapasitesine sahip bireyler sırf irade yetersizliğinden ötürü de rasyonel olmayan kararlar alabilmektedir

(Dolan vd., 2010:4; Loewenstein ve Haisley, 2008:211- 212). Sonuçta bireyler daha rasyonel karar alma noktasında müdahaleye ihtiyaç duymaktadır.

Kamu politikalarına davranışsal yaklaşımda ihtiyaç duyulan bu müdahale “Dürtme” olarak karşımıza çıkmaktadır ki dürtme kavramı ilk defa bölüm başında değindiğimiz üzere Thaler ve Sunstein tarafından “Dürtme: Sağlık, Zenginlik ve Mutluluk için Alınan Kararları Geliştirmek Üzerine” isimli kitapta kullanılmıştır ve bu kitap 2008 yılında yayımlanmıştır (Einfeld, 2017: 3). Dürtme, alternatifleri reddetmeden ve insan davranışını öngören ekonomik teşvik yapılarını etkilemeden, bireylerin seçim mimarisini değiştiren müdahaleler şeklinde tanımlanmaktadır (Thaler ve Sunstein, 2008: 6).

Dürtme ancak bireylerin tercihlerine dayalı olarak iyi kararlar veremediği ve dolayısıyla faydanın maksimize edilemediği durumlarda ortaya çıkmaktadır ki bu da sonuçların gerçek tercihleri yansıtmadığı anlamına gelmektedir (Corr ve Plagnol, 2019:151-152).

Davranışsal yaklaşımın kamu politikalarına nasıl entegre edilebileceği konusuna yine bir spesifik örnek verecek olursak, ülkemizde yakın zaman önce yürürlükte olan kur korumalı mevduat uygulamasını söyleyebiliriz. Bu uygulamada dövize olan talebi azaltarak döviz kurunun yükselmesinin önlenmesi amacı ile devletin yetkili makamlarınca vatandaşlara ellerindeki dövizleri bozdurmaları ve Türk lirası vadeli mevduat hesaplarına yatırmaları konusunda teşvikler sunuldu. Bu yönlü hareket edecek olan vatandaşlar için kurun yükselme olasılığı karşısında uğrayacakları kaybı hazineden karşılayacakları konusunda teminat vererek vatandaşların kazançlarını garanti altına almış oldular. Burada uygulanan politikanın hedeflenen amaca ne denli ulaştığı, ne kadar süre uygulandığı, planlamaların sağlıklı bir şekilde yerine getirilip getirilemediği konularının farklı bir araştırma ve çalışma konusu olduğunun altını çizmek isteriz. Uygulanan politikanın hazırlanışı, uygulaması ve amacı itibarı ile davranışsal yaklaşım ile uygulanmış bir politika olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Çünkü kamu politikası bölümünde belirttiğimiz üzere, politika bir sorunu çözmek, bir amaca veya arzu edilen bir duruma ulaşmaya yönelik çizilen yol haritasıdır. Kur korumalı mevduat uygulamasında vatandaşların kazançlarının garanti altına alınması ise yönlendirme ve teşviktir bu iki kavramda dürtme olarak ifade edilebilir.

Davranışsal kamu politikaları rasyonellik ve dürtme kavramları üzerine inşa edilmiş olarak uygulanmalıdır. Bireylerin her zaman rasyonel hareket etmedikleri gerçeğine sık sık değindik ve onları rasyonel hareket etmeye yaklaştırmanın yollarının aranması nihayetinde özelde bireylerin genelde toplumun faydası adına yapılacak olan politikaların temel dayanağıdır.

Bireylerin bu ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturulacak müdahaleler çalışmamızın temel noktasını oluşturmaktadır. Bu sebeple Dünya genelinde oluşturulmuş davranışsal iktisat birim ve kurumlarına ayrı bir parantez açmayacağız nihayetinde bu kurumların amaçlarının ne olduğu konusuna değindik, isimlerinin ve sayılarının pek fazla önemi olmadığı konusunu, tamamının aynı amaca hizmet ettiği için aynı değer seviyesinde olduklarını da belirtmek isteriz. Bizlere göre önemli olan bu kurumların sayısının artırılması ve uygulanabilirlik alanlarının geliştirilmesi ve genişletilmesidir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Davranışsal kamu politikalarını en genel anlamı ile nihai amacının toplumun refahını artırmak olan ve bunun için tasarlanan ve de Devlet tarafından uygulanan politikalar olarak tanımlayabiliriz. Bu politikalar belirli evrelerden geçmek sureti ile beklenen sonuçlara erişilmesine hizmet edebilir. Burada anlatılmak istediğimiz ”Bilinçli birey bilinçli toplum ” görüşüne dayanmaktadır. Buradaki ana mottomuz müreffeh medeniyetler seviyesine ulaşmak için toplumun tüm bireylerinin devletin kendileri için en iyi olanı isteyeceğinden şüphe duymamaları ve devletin de daima bu doğrultuda hareket etmesidir. Öyle ki bireylerin her zaman rasyonel hareket etmediği çoğu zaman kendi çıkarları ile ters de düşse de irrasyonel hareket ettikleri gerçeğine değinmiştik. Oluşturulacak politikalarda aslında bu ikinci durumda olan kesim için tasarlanmaktadır yani aslında davranışsal kamu politikaları ilk aşamada olması gerekenden aykırı bir durum ile karşılaşıldığı için tasarlanmaktadır. Tamamen adil bir vergi sisteminin uygulandığı bir toplumda vergi toplama konusunda herhangi bir aksaklık meydana gelmiş ise örneğin, politikalar bu aksaklığının giderilmesi için ya da daha iyi olana teşvik için tasarlanır. Bu duruma İstenmeyen davranışların azaltılması, istenilen davranışların teşvik edilmesi, bilinç düzeyinin artırılması, toplumdaki eşitsizliklerin azaltılması, gelir eşitsizliklerinin giderilmesi, çevreyi koruma etkinlikleri, toplumsal bağların güçlendirilmesi, sivil toplum kuruluşlarının teşviki gibi uygulamalar örnek verilebilir. Burada

verdiğimiz örnekler, insanların fikirlerini manipüle ederek veya zorlayarak değiştirmeye çalışmaktansa, onları dürterek tutum ve davranışlarını değiştirmek daha kolay ve mantıklı olarak görülmektedir. Çünkü dürtme, bireylerin seçme haklarını ellerinden almadan küçük dokunuşlarla uygulanabilecek uygun bir yöntemdir. Bu nedenle çevresel unsurları küçük darbelerle değiştirerek başarıya ulaşmak mümkün görünmektedir. Ülkeler de bunu anlar ve çok küçük dokunuşlarla büyük faydalar elde etmektedirler (Doğru, 2020: 3).

Büyük faydalar olarak ifade edilen sonuçlar aslında çalışmamızın temel noktası olan “Refah” kavramı hakkında ünlü iktisatçı Pigou ‘un söylediklerine değinecek olursak;

- Bireysel refah, kişinin tüketiminden elde ettiği tatmin seviyesiyle ölçülür. Bireysel refah arttıkça, tüketici daha fazla tatmin elde etmektedir.
- Toplumsal refah, bireysel refahların toplamından oluşur. Toplumsal refah arttıkça, toplumun genel tatmin seviyesi artmaktadır.
- Piyasaların tam işleyişi, bireysel refahı en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olabilir. Ancak, bazı durumlarda piyasa başarısız olabilmekte ve bireysel refah düşebilmektedir.
- Bazı durumlarda, toplumsal refahı artırmak için, bireysel refahı azaltmak gerekebilmektedir. Örneğin, halk sağlığı politikaları uygulanarak, bireysel özgürlükler sınırlandırılabilir ancak toplumun genel refahı artırılabilir.
- Bazı durumlarda, toplumsal refahın artırılması için, gelir dağılımındaki eşitsizlik azaltılmalıdır. Çünkü bireysel refahı arttırmak için yüksek gelire sahip kişilerin daha fazla kaynakları olması gerekmektedir.

Bu örneklerin çoğaltılması uygulama alanlarının genişletilmesi gerektiğine değinmiştik. Yukarıda da bahsettiğimiz üzere bilinçli birey kavramı bize göre davranışsal kamu politikalarının en temel noktasıdır. Her zaman rasyonel hareket etmeyen çoğu zaman tersi durumda hareket eden birey bunu seçme özgürlüğü olarak ifade edebilir, sigara içmek ve alkol tüketmek ya da spordan uzak bir yaşam. Kişisel tercih olarak ifade edilebilecek bu örneklerde eğer birey kamu alanında sigara içilmesi yasak olan yerlerde bu kurala riayet ediyor ise sosyal ahlak ve etik değerlerine sahip bir bireydir bireyin bu edinime sahip olması onun aldığı eğitim ile alakalıdır. Davranışsal kamu politikaları iyi ve daha iyi olana teşvik olarak planlanıyor ise ki nihai amacının bu olduğuna değinmiştik, toplumun bu bilinçte olması gerekmekte ve bunun içinde bireylerin mümkünse her birisinin toplumsal ahlak ve etik kuralları doğrultusunda da bilinçlendirilmeleri gerekmektedir bunun içinde en temel unsur eğitim kurumlarıdır. Kamu politikalarına davranışsal yaklaşımın mümkün olabilmesi için uygulama alanındaki toplumun bu yaklaşımın amacının ne olduğundan haberdar olması gerekmektedir. Bu noktada toplumun politika yapmaya ve uygulamaya haiz olan örgütü-kurumu tanıması aynı şekilde de bu kurum ve örgütlerin toplumu tanıması gerekmektedir. Onlarca halkın hatta farklı ırkların millet bilinciyle bir arada yaşadığı ülkemizde İç Anadolu Bölgesinde uygulanacak tarım ve sulama politikaları Karadeniz Bölgesinde uygulanacak olan politikalarından her ne denli farklı ise bu iki ayrı bölgede verilecek büyük bir konser etkinliğine katılacak olan sanatçılar da aynı şekilde farklılık gösterecektir. Devlet hangi vatandaşının kahverengi hangisinin yeşili sevdiğini bilmek zorundadır. Gelişmekte olan ülke olsun gelişmiş ülke olsun Dünyanın her neresinde olursa olsun bir ülke insan vücudu gibidir, bu vücudun beyni çok karmaşık bir örgütsel yapıya sahip olan Devlettir, bütün uzuvlar ise halklardır ve geneli toplum yani bedendir, kalp ise bu bedenin politika merkezidir tüm kılcal damarlara gerektiği kadar pompalanan kan ise kamu politikalarıdır. Sağlıklı bir vücutta beyin tüm uzuvlarının işlevlerini bilip takip etmekte ve ihtiyaçları olan kanı gerektiği miktarda onlara ulaştırması için kalbi görevlendirmektedir ve böylece tüm vücut sağlıklı bir şekilde hayatını devam ettirmektedir.

Güven ve şeffaflık kavramı uygulamaların ana kriteridir. Örneğin bir evsel atık projesi uygulaması ile çevre kirliliğinin azaltılması, atık toplama ve ayrıştırma maliyetlerinin azaltılması nihayetinde azalan maliyetler neticesinde ortaya çıkan kazancın yine toplum için farklı bir alanda kullanımı amaçlanmaktadır. Bilinçli bir toplum bu uygulamaya hemen uyum sağlayacaktır. Bilinçli toplum için de bilinçli bireylerin çoğunlukta olması gerekmektedir ve bunun sağlanması uzun soluklu Devlet politikalarını gerektirmektedir. Tüm sosyal içerikli normlara saygın, ahlaki ve etik kurallara özverili bir toplum da kamu politikalarına davranışsal yaklaşım her aşamada toplumun refah düzeyini artıracaktır.

## Kaynakça

- Altman, M. (2012). *Behavioral Economics for Dummies*. John Wiley & Sons Canada Ltd., Mississauga.
- Babaoğlu C. ve Akman E. (2018). *Kamu Politikası Analizi: Türkiye Uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Birkland, T. (2001). *An Introduction to the Policy*. New York: Armonk.
- Bozdağ, E. G. (2009). Küresel Krizin Pigou'nun İstihdam, İşsizlik Ve Refah Düşüncesiyle İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Dergisi, 1(2), 484-500.
- Corr, P. & Plagnol, A. (2019). *Behavioral Economics The Basics*. London and New York: Taylor&Francis Group.
- Diamond, P., & Vartiainen, H., (Editors), (2007). *Behavioral Economics and Its Applications*. New Jersey: Princeton University Press.
- Doğru, Emre (2020), Etik Davranmak mı? Biri Bizi Dürtsün, Stratejico, 1-4.
- Dolan, P., Hallsworth, M., Halpern, D., King, D. and Vlaev, I. (2010). *MindSpace: Influencing Behaviour for Public Policy*. <https://pauldolan.co.uk/mindspace-influencing-behaviour-through-public-policy.html>
- Einfield, C. (2017). Is Nudge New or Just a New Label? The Policy Makers Perspective. A Conference Paper Produced For the International Conference In Public Policy. Singapore.
- John, P. (2018). *How Far to Nudge? Assessing Behavioral Public Policy*. Edward Elgar, USA: Publishing UK
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. & Hill, M. (2007). *Public Policy Analysis*. Great Britain: Beacon House.
- Loewenstein, G. and Haisley, E. (2008). The Economist as Therapist: Methodological Ramifications of Light Paternalism. A. Caplin and A. Schotter (Ed.), *The Foundations of Positive and Normative Economics: A Handbook* (s. 210-249) .Oxford: Oxford University Press.
- Perloff, J. M. (2018). *Behavioral Economics. Microeconomics Theory and Applications with Calculus* (Fourth Edition, Global Edition) (117-120). Essex: Pearson.
- Ruben, E. & Dumludağ, D. (2015). Davranışsal İktisadın Gelişimi. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 5(58), 4-9
- Sabuktay, A. (2011). Hukuk-Siyaset Kuramı ve Kamu Yönetimi. Türkiye'de Kamu Yönetimi ve Kamu Politikaları. F. K. (Editör) içinde, *Hukuk-Siyaset Kuramı ve Kamu Yönetimi* (67-72). Ankara: TODAİE
- Schultz, D. (2014). *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy Facts on File Library of American History*. New York: Infobase Publishing.
- Şeniğne, B. (2011), Rasyonelite kavramına deneysel ve davranışsal iktisat bağlamında yeni bir bakış açısı: Nöroiktisat, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thaler, R.H., Sunstein, C.R. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*, Yale University Press, New Haven.
- Yener, D. (2018). Davranışsal İktisat ve Tüketici Davranışları. *Bilim Evi İktisat Dergisi*, 1, 122-135.
- Yıldız, M. ve Sobacı, M. Z. (2013). *Kamu Politikası ve Kamu Politikası Analizi: Genel Bir Çerçeve*. Yıldız ve Sobacı (Ed.), *Kamu Politikası Kuram ve Uygulama* (ss. 16-42). Ankara: Adres.

## EXTENDED SUMMARY

Behavioral economics is a discipline of economics that questions the basic assumptions of traditional economic models and attempts to explain people's economic decisions in a more realistic way. While traditional economics assumes that people are fully rational, self-maximizing individuals, behavioral economics argues that people's decision-making processes are more complex and that they sometimes act with limited rationality. Behavioral economics seeks to understand the realistic motivations behind economic behavior by examining the psychological, sociological and behavioral factors that influence people's economic decisions. The discipline takes into account factors such as people's emotional reactions, social norms, cognitive constraints, errors and biases in decision-making processes.

The main goal of behavioral economics is to better understand people's actual behavior and how it affects economic outcomes. This enables the development of more realistic and effective approaches to the design of economic policies and market regulations. The importance of behavioral economics is that it provides a better understanding of the impact of human behavior on the economy and markets, helping to make better economic policies and decisions. This approach contributes to the development of economic models and theories in a more realistic and human-centered way. Behavioral economics and behavioral public policy are two complementary concepts. While behavioral economics tries to explain human behavior in economic decision-making processes in a more realistic way, behavioral public policies aim to design effective public policies by using this understanding.

Behavioral economics investigates the factors affecting people's economic decisions, emotional reactions, social norms, cognitive constraints and biases in decision-making processes. Contrary to traditional economic models, it argues that people are not completely rational and self-maximizing individuals. This understanding provides a more realistic perspective, leading to a better understanding of economic behavior.

Behavioral public policy uses the principles of behavioral economics to influence the design of public policies. These policies aim to understand people's decision-making processes and to influence these processes to encourage desired behaviors. For example, automatic opt-in policies enable people to behave in an automatic way based on default options. This encourages people to adopt desired behaviors, such as saving money, conserving energy or engaging in healthy behaviors.

Behavioral public policies use principles from social sciences such as behavioral economics and psychology to understand, motivate and guide people's behavior. These policies are designed to improve the welfare of individuals and society, to make public services more efficient and to find solutions to social problems. Behavioral public policy emerges from the development of social sciences and subfields of economics, such as behavioral economics and behavioral psychology. These policies date back to the mid-20th century, but have become more popular in recent years. Behavioral economics argues that people do not make decisions purely rationally and sometimes make decisions in an emotional or limited way. This theory has taken a more realistic view of human behavior in economic analysis and offers an alternative approach to traditional economic models.

One of the pioneers of behavioral public policy is Richard H. Thaler. Winner of the 2008 Nobel Prize in Economics, Thaler investigated how people's preferences are influenced and how decision-making processes can be improved. Thaler also introduced the concept of "nudge" and proposed the use of soft, decision-guiding policies to influence people's preferences. The implementation of behavioral public policies has been adopted by governments and public institutions in many countries. For example, in the UK, a unit called the "Behavioral Insights Team" (Nudge Unit) develops public policy using principles from behavioral economics and psychology. Similarly, in the US, there is a focus on behavioral economics-oriented policies at the federal and state levels.

Behavioral public policies are used in various areas such as health, education, energy conservation, financial literacy, retirement savings. The aim of these policies is to understand people's decision-making processes and to influence these processes to encourage desired behaviors. As a result, the history of behavioral public policy has progressed in parallel with the development of behavioral economics and psychology and is now widely used by governments to address societal problems.

The aim of behavioral public policies is to increase the welfare of society, to make public services more efficient and to find solutions to social problems by understanding, motivating and guiding human behavior using the

principles of social sciences. These policies aim to encourage desired behaviors by influencing individuals' decision-making processes.

Behavioral economics and behavioral public policy work together to contribute to the development of more effective and people-oriented policies. A better understanding of human behavior can increase social welfare by enabling policymakers to make better decisions by taking into account people's real preferences and motivations. Based on this, this study examines the role of behavioral public policies in increasing social welfare.

**SOSYOEKONOMİK PERFORMANSIN ANALİZİ: TÜRKİYE DÜZEY 2 BÖLGESİ**  
**ANALYSIS OF SOCIOECONOMIC PERFORMANCE: TÜRKİYE LEVEL 2 REGION**

**Zekiye ÖRTLEK**  
Aksaray Üniversitesi  
Eskil Meslek Yüksekokulu  
zekiyeortlek@aksaray.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-0547-3782

**ÖZ**

**ABSTRACT**

**Geliş Tarihi:**  
02.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
16.10.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Sosyoekonomik  
Performans, Düzey 2  
Bölgesi, Çok Kriterli  
Karar Verme  
Yöntemi

**Keywords**  
Socioeconomic  
Performance, Level  
2 Region, Multi-  
Criteria Decision  
Making Method

Bölgelerin sosyoekonomik performanslarındaki gelişmeler, hem sosyal hem de ekonomik açıdan önemli sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Sosyoekonomik performans, ekonomik büyüme, eğitim düzeyi, işgücüne katılım oranı, gelir dağılımı, ticaret ve turizm gibi faktörleri kapsamaktadır. Bu çalışmanın amacı, çok kriterli bir yaklaşımla Türkiye'nin Düzey 2 Bölgeleri'nin sosyoekonomik performanslarını karşılaştırabilecek bir metodoloji geliştirmektir. Literatürde bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı olması, bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Değerlendirme kriterlerinin ağırlıklarının hesaplanmasında CRITIC ağırlıklandırma yöntemi kullanılmış, alternatiflerin sıralanmasında ise COPRAS yöntemi tercih edilmiştir. Uygulamada, Türkiye'nin Düzey 2'de yer alan 26 bölgesi, kişi başına GSYH, turizm, eğitim, işgücüne katılım oranı, yoksulluk oranı ve Gini katsayısı olmak üzere altı kriter doğrultusunda 2018-2022 yılları arasında değerlendirilmiştir. CRITIC yöntemine göre, en yüksek ağırlığa sahip kriter yoksulluk oranı iken, eğitim ve turizm en düşük ağırlığa sahip kriterler olmuştur. COPRAS analizine göre ise en yüksek performansa sahip bölgeler TR61, TR10 ve TR32 olarak belirlenmiş; TRA2 ise sürekli olarak en düşük performansı sergileyen bölge olarak tespit edilmiştir. Önerilen bu yaklaşım, sosyoekonomik kriterlerin önem derecelerini ve alternatiflerin seçimini değerlendirmede faydalı bir araç sunmaktadır.

Improvements in the socioeconomic performance of regions can have important social and economic consequences. Socioeconomic performance includes factors such as economic growth, education level, labor force participation rate, income distribution, trade and tourism. The aim of this study is to develop a methodology to compare the socioeconomic performance of Turkey's Level 2 Regions using a multi-criteria approach. The limited number of studies in this field in the literature makes this study important. The CRITIC weighting method was used to calculate the weights of the evaluation criteria and the COPRAS method was preferred for ranking the alternatives. In the application, 26 regions of Turkey in Level 2 were evaluated between 2018 and 2022 based on six criteria: GDP per capita, tourism, education, labor force participation rate, poverty rate and Gini coefficient. According to the CRITIC method, the poverty rate has the highest weight, while education and tourism have the lowest weights. According to the COPRAS analysis, TR61, TR10 and TR32 were identified as the regions with the highest performance, while TRA2 was consistently identified as the region with the lowest performance. This proposed approach provides a useful tool for evaluating the importance of socioeconomic criteria and the selection of alternatives.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1509377>

**Atıf/Cite as:** Örtlek, Z. (2024). Sosyoekonomik performansın analizi: Türkiye düzey 2 bölgesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1934-1954.

## Giriş

Ekonomik gelişmişlik düzeyinin ölçümünde uzun yıllar boyunca Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYH), en temel gösterge olarak kabul edilmiştir. 1970'li yıllara kadar GSYH, ekonomik kalkınmanın en önemli göstergelerinden biri olarak kullanılmıştır. Ancak zamanla, refah ve gelir seviyesinin sadece GSYH ile ölçülemeyeceği ve daha kapsamlı bir yaklaşımın gerekli olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada, sosyoekonomik performansı dikkate alan çalışmaların eksikliği ortaya çıkmıştır. Özellikle 1970'lerden itibaren, ekonomik kalkınmanın yanı sıra siyasi, kültürel ve sağlık gibi diğer sosyoekonomik değişkenler de önem kazanmaya başlamıştır (Cahill ve Sánchez, 2001: 312). Küreselleşme süreciyle birlikte ülkeler ve firmalar arasındaki ticari anlaşmalar ve iş birliklerinin yarattığı belirsizlikler, iktisadi gelişmeleri daha karmaşık hale getirmiştir (Neslihanoglu ve Paker, 2021: 468). Günümüzde ise sosyoekonomik performansın yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sosyal değişkenlerle de yakından etkileşim içinde olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim, istihdamın artırılması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve gelir eşitsizliklerinin azaltılması gibi önlemler, sosyoekonomik sorunların çözümünde önemli adımlar olarak görülmektedir (Smędzik-Ambroży vd., 2019).

Dolayısıyla sosyoekonomik performans, bir toplumun hem ekonomik hem de sosyal gelişimini eşzamanlı olarak izlemeye olanak tanıyan kritik bir ölçüttür. Bu performansın çok boyutlu yapısı, ülkeler ve bölgeler arasındaki gelişmişlik farklarını daha iyi anlamak ve bu farkları gidermeye yönelik politikaların geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Gereffi ve Fonda, 1992; Stiglitz vd., 2009; Barska vd., 2020). Sosyoekonomik performansın çok boyutlu yapısını değerlendirmek için kullanılan Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemleri, farklı değişkenlerin aynı anda dikkate alınmasını sağlayarak kapsamlı ve etkili analizler yapılmasına imkan tanımaktadır. Bu değerlendirmeler, bölgeler arasındaki kalkınma farklarının daha net bir şekilde ortaya konulmasını sağlamakta ve bu farkların giderilmesine yönelik stratejilerin daha doğru bir şekilde şekillendirilmesine olanak vermektedir. ÇKKV yöntemleri, karar alıcılara sosyoekonomik kalkınmayı çok yönlü ele alma fırsatı sunarak sürdürülebilir kalkınma politikalarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

Literatürde, Türkiye'nin Düzey 2 bölgelerinin sosyoekonomik performansını ÇKKV yöntemleriyle analiz eden çalışmalar sınırlı sayıda kalmaktadır. Özellikle yoksulluk oranı, işgücüne katılım oranı, Gini katsayısı gibi önemli sosyoekonomik göstergelerin ağırlıklandırılması ve performanslarının bölgesel düzeyde karşılaştırılması, daha önce yeterince ele alınmamış bir alandır. Çalışmamız, bu kriterler üzerinden bölgeler arası gelişmişlik farklarını analiz ederek, politika yapıcılarının bölgesel kalkınma stratejileri oluşturmasında kullanılacak bir yöntem sunmaktadır. Literatürdeki mevcut çalışmalar çoğunlukla belirli bölgeler veya ülkeler üzerine odaklanırken ÇKKV yöntemleriyle tüm Türkiye genelinde bölgesel analizler yetersiz kalmıştır. Bu çalışmamın katkısı, CRITIC ve COPRAS yöntemlerini kullanarak Türkiye'nin Düzey 2 bölgelerinin sosyoekonomik performansını detaylı bir şekilde incelemesidir.

Çalışmada Düzey 2 Bölgesi'nin sosyoekonomik performans düzeylerinin karşılaştırılabilmesine imkan tanıyan ÇKKV yöntemleri ile araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, metodoloji on iki adımdan oluşmaktadır. İlk yedi adımda CRITIC yöntemi ile kriterlerin ağırlıkları belirlenmiştir. Sonraki beş adımda ise COPRAS teknikleri temel alınmıştır. CRITIC yöntemi ile sosyoekonomik değişkenlerin (kişi başına GSYH, turizm, okullaşma oranı, işgücüne katılım oranı, yoksulluk oranı ve Gini katsayısı) 2018-2022 yılları arasındaki ağırlıkları hesaplanmıştır. Ağırlıkları en yüksek çıkan sosyoekonomik performans değişkenleri; 2018-2020 yılları arasında sırasıyla yoksulluk oranı, işgücüne katılım oranı ve Gini katsayısı iken; 2021 yılında sıralama yoksulluk oranı, Gini katsayısı ve turizm; 2022 yılında ise yoksulluk oranı, Gini katsayısı ve eğitim olmuştur. Ağırlıkları en düşük çıkan sosyoekonomik performans değişkenleri ise genel olarak eğitim ve turizmdir. Düzey 2 Bölgesi açısından sosyoekonomik performansı en yüksek çıkan bölgeler; TR61, TR10 VE TR32 iken; en düşük bölge yıllar itibariyle TRA2'dir.

Çalışma, sosyoekonomik değişkenlerle bölgelerin gelişmişlik seviyesi karşılaştırılarak bölgelerarası gelişmişlik farklarını azaltacak politikaların geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu sebeple mevcut çalışmada, Türkiye'nin Düzey 2 Bölgesi'nin sosyoekonomik performans yönünden karşılaştırılabilmesine imkan sağlayacak çok kriterli bir yaklaşım sunulmuştur. Çalışma bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Dolayısıyla ÇKKV yöntemleri, birden fazla alternatif ile kriterlerin değerlendirildiği bu çalışmada tercih edilerek Türkiye'nin Düzey 2 Bölgesi analiz edilmiştir.

Çalışmada, Düzey 2 bölgelerinin sosyoekonomik performansı ÇKKV yöntemi ile analiz edilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmamın ikinci bölümünde ilgili literatür taraması yapılarak sosyoekonomik performans, ülkeler



ve bölgeler kapsamında incelenecektir. Üçüncü bölümde ise ÇKKV yöntemleri ile Düzey 2 bölgelerine ait 2018-2022 dönemine ait veriler kullanılarak elde edilen bulgular dördüncü bölümde değerlendirilerek sonuç bölümü ile tamamlanacaktır.

### Literatür

Son dönemlerde ÇKKV yöntemlerinin kullanım sıklığı artmakla beraber sosyoekonomik performansa yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olması, literatür çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda sosyoekonomik performansın değerlendirilmesine yönelik literatür özeti Tablo 1’de özetlenmektedir.

**Tablo 1.** Literatür Özeti

Yazar	Ülke	Dönem	Yöntem	Sonuç
Poledníková (2014)	Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Macaristan	2000-2010	AHP, SAW, TOPSIS	Sosyoekonomik yapıda meydana gelen gelişmeler, bölgelerin kalkınmasına katkı sunmaktadır.
Podviezko ve Podvezko (2014)	Litvanya	2010	SAW, TOPSIS	ÇKKV yöntemlerinin uygulama kapsamının genişletilmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.
Genç (2016)	Türkiye (Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri)	2013	AHP, VIKOR	ÇKKV, ekonomik, endüstriyel, finansal ve politik karar verme problemlerinde kullanılan bir yöntem olmakla birlikte sosyoekonomik performansın değerlendirilmesi sürecinde de önemi artan bir konu olduğu anlaşılmıştır.
Erdoğan ve Sağbaş (2016)	Afyonkarahisar ili	2013-2014	TOPSIS, sıralı korelasyon katsayı yöntemi	Sosyoekonomik gelişmişlik ile vergi gelirleri arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır.
Şepit ve Paksoy (2019)	Türkiye (9 il)	2013-2017	BAHP	Afyonkarahisar’ın değerlendirilen iller arasında en iyi sürdürülebilirlik performansına sahip il olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
Tumelero vd. (2019)	Brezilya	2017	PLS, SEM	Eko-inovasyonlar, firmaların ekonomik ve sosyal performanslarını olumlu yönde etkilemiştir.
Dolu (2020)	Türkiye	2006-2015	PISA ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi (ESCS)	Bölgelerin sosyoekonomik yapıları arasında önemli ölçüde farklılıklar söz konusudur.
Queiroz vd. (2020)	Brezilya	2007-2015	VZA modeli	Sosyoekonomik değişkenin verimlilik düzeyini, sıralama ve karşılaştırmayı küçük de olsa değiştirebileceği sonucuna varılmaktadır.

Özdemir (2020)	Türkiye (23 il)	2018	MULTIMOORA	Çeşitli illerin farklı indekslerde üstünlük sağlamanın yanı sıra kullanılan yöntemin performans ölçümünün yanı sıra problemlerin çözümünde de kullanılabilmesi ortaya çıkmıştır.
Acar (2022)	OECD ülkeleri	2015-2019	CRITIC, CoCoSo	Analiz sonucunda en kötü performans gösteren ülke Meksika olurken en iyi performans gösteren ülke Danimarka'dır.
Marina ve Vona (2021)	Fransa	1997-2015	EACEI anketi	Sosyoekonomik ve çevresel hedefler arasındaki denge vurgulanmaktadır.
Şeker ve Kahraman (2021)	Türkiye (Güneydoğu Anadolu Bölgesi)	2018	AHP, MULTIMOORA, IVPF	Duyarlılık analizi ile önerilen yöntemin sonuçlarının sağlamlığı kanıtlanmaktadır.
Hondroyiannis vd. (2023)	28 AB ülkesi	2000-2020	OLS, FMOLS, ECM	Ekonomik performans, kurumsal kalite ve eğitim gibi faktörler ülke ekonomisine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
Paksoy ve Şahin (2023)	Türkiye, G7 ve E7 ülkeleri	2015-2020	CRITIC, MARCOS	Gelişmiş ülkeler, belirlenmiş göstergeler yönünden sistematik bir şekilde gelişimlerini sürdürmektedir.
Baki (2023)	AB (Üye ve aday ülkeler)		Entropi, MAIRCA	Sürdürülebilir sosyoekonomik kriterlerinin önem derecelerinin belirlenmesinin yanı sıra alternatifler konusunda değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır.
Guilherme vd. (2024)	Brezilya	2018-2019	PISA ekonomik, sosyal, kültürel durum endeksi (ESCS)	Çeşitli sosyoekonomik programlar ve politikalar uygulanmasına rağmen sosyoekonomik durum ve eğitim sistemi üzerinde eşitsizlikler devam etmektedir.

**Kaynak:** Yazarın kendisi tarafından düzenlenmiştir.

Tabloda, çeşitli ülkelerdeki sosyoekonomik durum ve performansların incelemelerini yapan çalışmalar özetlenmektedir. Bu çalışmaların ortak noktalarının yanı sıra, farklılaştıkları yönlerin incelenmesi, sosyoekonomik araştırmaların evrimini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Çalışmaların çoğunda ÇKKV yöntemleri kullanılarak ülke ya da bölgelerin sosyoekonomik performansları değerlendirilmiştir. Özellikle Poledníkova'nın (2014) Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya ve Macaristan'ı kapsayan çalışmasında bu yöntemler, yerel düzeyde kalkınmanın analizinde yaygın olarak tercih edilmektedir. Benzer şekilde, Türkiye'deki araştırmalarda da sosyoekonomik performansı değerlendirmek amacıyla bu yöntemler kullanılmış ve sonuçların farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, Genç (2016) çalışmasında, sosyoekonomik performansın sadece ekonomik ve endüstriyel karar verme süreçleriyle değil, aynı zamanda

politik kararlarla da ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu, sosyoekonomik analizlerde politik faktörlerin de önemini vurgulayan bir yaklaşım olmaktadır.

Buna karşın, bazı çalışmalar belirli ülkeler veya bölgelere odaklanmıştır. Dolu (2020) ve Özdemir (2020), Türkiye'nin farklı illerine odaklanarak bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılıkları incelemiştir. Bu tür yerel odaklı araştırmalar, daha geniş eğilimlerden ziyade belirli ekonomik ve sosyal bağlamları daha ayrıntılı bir şekilde anlamaya olanak tanımaktadır.

Diğer taraftan, bazı araştırmalar uluslararası karşılaştırmalar yaparak genel eğilimleri ortaya koymaktadır. Örneğin, Acar (2022), OECD ülkeleri arasındaki performans farklarını analiz ederek Meksika ve Danimarka gibi ülkeler üzerinden en düşük ve en yüksek performans gösteren ülkeleri karşılaştırmıştır. Bu tür karşılaştırmalar, ülkeler arasındaki dinamik ilişkileri ve gelişim süreçlerini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır.

Literatürde ayrıca dikkat çeken bir diğer konu, sosyoekonomik ve çevresel hedefler arasındaki dengenin kurulmasıdır. Bu yönüyle Marina ve Vona (2021), sosyoekonomik ve çevresel hedefler arasındaki dengeyi vurgulamaktadır. Bu bulgu, çevresel sürdürülebilirlik ile sosyoekonomik gelişim hedeflerinin bir arada düşünülmesi gerektiğini göstermekte ve bu konuya ilişkin gelecek çalışmalara önemli bir referans noktası sunmaktadır.

Türkiye'nin Düzey 2 bölgelerinin sosyoekonomik performansının ÇKKV yöntemleri kullanılarak analizi literatürde oldukça sınırlıdır. Özellikle yoksulluk oranı, işgücüne katılım oranı ve Gini katsayısı gibi önemli sosyoekonomik göstergelerin değerlendirilmesi ve bu göstergeler temelinde bölgelerin performanslarının karşılaştırılması daha önce yeterince incelenmemiştir. Bu çalışma, söz konusu kriterler aracılığıyla bölgeler arası gelişmişlik farklarını detaylı bir şekilde analiz ederek, politika yapıcılarının bölgesel kalkınma stratejilerini şekillendirmesine yardımcı olacak yeni bir yöntem önermektedir. Literatürde genellikle belirli bölgelere veya ülkelere odaklanılmışken, bu çalışma CRITIC ve COPRAS yöntemlerini kullanarak Türkiye genelindeki bölgesel analizler için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu yöntemlerle Türkiye'nin Düzey 2 bölgelerinin sosyoekonomik performansı ayrıntılı bir şekilde irdelenmektedir.

Sonuç olarak literatür, sosyoekonomik durum ve performans incelemelerinde kullanılan çeşitli yöntemleri ve bu çalışmaların sonuçlarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Yani yukarıda özetlenen çalışmalarda bir ülkenin, bölgenin ya da ilin sosyoekonomik durumu incelenmekte olup sosyal, iktisadi, eğitim ve turizmle ilgili ülkeler, bölgeler ya da illerde önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmalarda, sosyoekonomik yapıda meydana gelen gelişmeler, bölgesel kalkınmaya önemli katkılar sunmakta iken çeşitli sosyoekonomik politika ve programların uygulanmasına rağmen eşitsizliklerin de devam ettiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, sosyoekonomik analizlerde kullanılan çeşitli ÇKKV yöntemlerinin uygulanabilirliğini ve etkinliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan yönü ise bölgesel bazda Türkiye'nin yirmi altı bölgesinin sosyoekonomik performans kriterlerinden kişi başına GSYH, turizm, eğitim, yoksulluk oranı, işgücüne katılım oranı ve Gini katsayısı göstergeleri çerçevesinde sosyoekonomik performanslarının ÇKKV yöntemlerinden CRITIC ve COPRAS ile değerlendirilerek bu bölgelerin sosyoekonomik performans yönünden birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu çalışmada, sosyoekonomik performansın Düzey 2 Bölgesi'ndeki durumu araştırılırken kişi başına GSYH, turizm, eğitim, yoksulluk oranı, işgücüne katılım oranı ve Gini katsayısı göstergelerinden yararlanılmaktadır (Genç, 2016; Güven, 2017; Levent 2021; Huyugüzel Kışla ve Berke 2022). Dolayısıyla Poledníková, (2014), Podvieszko ve Podvezko (2014); Çetin (2021) ve Baki (2023)'nin çalışmaları dikkate alınarak Düzey 2 Bölgesi'nin sosyoekonomik performans durumunu ölçmek için ÇKKV kullanılmış olup diğer çalışmalardan kullanılan yöntem bağlamında farklılaşmakta ve literatüre bu yönüyle katkı sunmaktadır.

### **Çalışmada Kullanılan Kriterler**

Veri setinin referans alındığı 2018-2022 yılları kapsamında, Düzey-2 Bölgelerinin sosyoekonomik performansları bağlamında Tablo 2'de yer verilen yirmi altı bölge analize dahil edilmiştir.

**Tablo 2.** Çalışma Kapsamında Yer Alan Bölgeler

Düzyey-2 Kod	Düzyey-1 Bölge Adı	Düzyey-2 Bölgelerinin Kapsadığı İller
TRA	<i>Kuzeydoğu Anadolu</i>	
TRA1		<i>Erzurum, Erzinan, Bayburt</i>
TRA2		<i>Ağrı, Kars, Iğdır, Ardaban</i>
TRB	<i>Ortadoğu Anadolu</i>	
TRB1		<i>Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli</i>
TRB2		<i>Van, Muş, Bitlis, Hakkari</i>
TRC	<i>Güneydoğu Anadolu</i>	
TRC1		<i>Gaziantep, Adyaman, Kilis</i>
TRC2		<i>Şanlıurfa, Diyarbakır</i>
TRC3		<i>Mardin, Batman, Şırnak, Siirt</i>
TR1	<i>İstanbul</i>	<i>İstanbul</i>
TR10		<i>İstanbul</i>
TR2	<i>Batı Marmara</i>	
TR21		<i>Tekirdağ, Edirne, Kırklareli</i>
TR22		<i>Balıkesir, Çanakkale</i>
TR3	<i>Ege</i>	
TR31		<i>İzmir</i>
TR32		<i>Aydın, Denizli, Muğla</i>
TR33		<i>Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak</i>
TR4	<i>Doğu Marmara</i>	
TR41		<i>Bursa, Eskişehir, Bilecik</i>
TR42		<i>Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova</i>
TR5	<i>Batı Anadolu</i>	
TR51		<i>Ankara</i>
TR52		<i>Konya, Karaman</i>
TR6	<i>Akdeniz</i>	
TR61		<i>Antalya, Isparta, Burdur</i>
TR62		<i>Adana, Mersin</i>
TR63		<i>Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye</i>
TR7	<i>Orta Anadolu</i>	
TR71		<i>Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir</i>
TR72		<i>Kayseri, Sivas, Yozgat</i>
TR8	<i>Batı Karadeniz</i>	
TR81		<i>Zonguldak, Karabük, Bartın</i>
TR82		<i>Kastamonu, Çankırı, Sinop</i>
TR83		<i>Samsun, Tokat, Çorum, Amasya</i>
TR9	<i>Doğu Karadeniz</i>	
TR90		<i>Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane</i>

**Kaynak:** TÜİK

### Veri ve Yöntem

Çalışmada 2018-2022 yıllarında Türkiye'nin Düzyey 2'de yer alan yirmi altı bölgesi için sosyoekonomik performansını analiz edilmiştir. Sosyoekonomik performans göstergeleri olarak kişi başına GSYH, turizm göstergesi olarak konaklama ve geceleme sayıları, okullaşma oranı, işgücüne katılım oranı, yoksulluk oranı ve Gini katsayısı kullanılmıştır. Dolayısıyla Tablo 3'te sosyoekonomik performans ölçütleri gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Sosyoekonomik Performans Ölçütleri

Kriter Kodu	Kriter Türü	Kriter Adı	Kaynak
KBGSYH	Maksimum	Kişi başına GSYH (\$)	TÜİK
TRZM	Maksimum	Belediye ve turizm işletme belgeli konaklama tesislerinde geliş ve geceleme sayıları toplamı	TÜİK
OKUL	Maksimum	İlk ve ortaokullarda okullaşma oranı (%)	TÜİK
İSG	Maksimum	Yaş gruplarına göre işgücüne katılma oranı (15 yaş ve üzeri %)	TÜİK
YKS	Minimum	Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert gelirine göre yoksulluk oranı (%)	TÜİK
GİNİ	Minimum	Eşdeğer hanehalkı kullanılabilir fert gelirine göre Gini katsayısı	TÜİK

İlgili bölgelerin sosyoekonomik performans ölçütlerine TÜİK (<https://biruni.tuik.gov.tr>) veri tabanı üzerinden erişilmiştir.

Düzyey 2 Bölgesi'nin sosyoekonomik performansını ölçmek için ÇKKV yöntemlerinden CRITIC yöntemi ile öncelikle kriterlerin ağırlıkları hesaplanmış olup COPRAS yöntemi ile de sosyoekonomik performanslarını sıralanmıştır.

CRITIC yöntemi, kriter ağırlıklandırma kullanılan objektif bir yaklaşımdır ve özellikle zıtlık duyarlılığı ile her bir karar kriterinin içerdiği çelişkileri dikkate almasıyla dikkat çekmektedir. Bu özellik, CRITIC'in diğer objektif yöntemlerden ayrılmasını sağlayan önemli bir unsurdur. Yöntem, daha yüksek zıtlık duyarlılığına sahip olan kriterlere daha fazla ağırlık vererek, kriterler arasındaki farklılıkları daha etkili bir şekilde yansıtır. Ancak, CRITIC yönteminin de sınırlamaları bulunmaktadır. Diğer objektif ağırlıklandırma yöntemlerinde olduğu gibi, alternatiflerin niteliklerinin kriter değerlerini tam ve tarafsız bir şekilde tanımlayıp tanımlamadığına dair bir netlik vermemektedir. Sonuçlar, büyük ölçüde karar matrisine bağlıdır ve bu durum, yöntemin esnekliğini sınırlayabilir (Kılıçarslan, 2024; Ilıkkan Özgür vd., 2021). COPRAS yöntemi, ÇKKV alanında diğer yöntemlerden belirgin şekilde ayrılan özelliklere sahip bir tekniktir. Öncelikle, alternatifleri birbirleriyle karşılaştırarak onları yüzdesel oranlarla değerlendirmesi, elde edilen sonuçların daha anlaşılır ve kullanıcı dostu olmasını sağlar. İkili karşılaştırmalar gerektirmemesi nedeniyle alternatif sayısının arttığı durumlarda bile daha basit ve anlaşılır bir yapı ile işlem sürecini kolaylaştırır. Avantajları arasında hem maksimum hem de minimum kriterlerin değerlendirilmesi, alternatiflerin yarar derecelerinin belirlenmesi ve hem nitel hem de nicel kriterlerle çalışma kabiliyeti bulunur. Ancak, dezavantajları arasında ise kriter ağırlıklarının tek başına hesaplanamaması gelmektedir (Mulliner vd., 2013; Podvezko, 2011; Eren ve Gelmez 2022). COPRAS, kullanım kolaylığı ve anlaşılabilirliği ile öne çıkan bir ÇKKV yöntemi olduğu için alternatif sıralamada, zıtlık duyarlılığı ile her bir karar kriterinin içerdiği çelişkileri dikkate alması kapsamında ise kriter ağırlıklandırma CRITIC yöntemi tercih edilmiştir.

### **CRITIC Yöntemi**

ÇKKV problemlerinde, kriterlerin önem düzeylerinin hesaplanmasında, CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) yöntemi kullanılmakta olup Diakoulaki vd. (1995) tarafından geliştirilmiş bir yöntemdir (Diakoulaki vd., 1995). Bu yöntem, genel olarak mevcut verileri göz önünde bulundurarak değerlendirme kriterlerinin ağırlıklandırılmasını sağlamakta ve matematiksel işlemlerin yapılmasına fırsatlar sunan bir yöntemdir (Gao vd., 2017: 7). CRITIC ağırlıklandırma yöntemi için izlenecek basamaklar Tablo 4'te sıralanmaktadır (Madić ve Radovanović, 2015; Zhang ve Wei (2023);

**Tablo 4. CRITIC Yönteminin Basamakları**

No	Basamaklar	Formüller	
<b>Basamak 1</b>	Başlangıç karar matrisinin düzenlenmesi	$X=(x_{ij})_{mn}$	(1)
<b>Basamak 2</b>	Karar matrisinin normalize edilmesi	$r_{ij} = \begin{cases} \frac{x_{ij}-x_{ij}^{min}}{x_j^{max}-x_j^{min}} \\ \frac{x_j^{max}-x_{ij}}{x_j^{max}-x_j^{min}} \end{cases} \quad i = 1, \dots, m \text{ iken } j = 1, \dots, n$ $X_j^{max} = \max(x_{1j}, \dots, x_{mj})$ $X_j^{min} = \min(x_{1j}, \dots, x_{mj}) \text{ olarak ifade edilmektedir.}$	(2)
<b>Basamak 3</b>	İlişki katsayı matrisinin elde edilmesi	$p_{jk} = \frac{\sum_{i=1}^m (r_{ij}-\bar{r}_j)(r_{ik}-\bar{r}_k)}{\sqrt{\sum_{i=1}^m (r_{ik}-\bar{r}_k)^2 \sum_{i=1}^m (r_{ij}-\bar{r}_j)^2}}$	(3)
<b>Basamak 4</b>	$C_{ij}$ değerlerinin hesaplanması	$C_j = D \sum_{k=1}^n (1 - r_{jk})$	(4)
<b>Basamak 5</b>	Kriter ağırlıklarının hesap edilmesi	$w_j = \frac{d_j}{\sum_{j=1}^n d_j}$	(5)

Not: Başlangıç karar matrisinde yer alan “i” alternatifleri, “j” ise kriterleri ifade etmektedir.  $r_{ij}$ , i. Alternatife ait j. kriter için normalize performans değeridir.

### **COPRAS Yöntemi**

ÇKKV yöntemlerinden biri olan COPRAS (Complex Proportional Assessment) yöntemi, Vilnius Gediminas Teknik Üniversitesi araştırmacıları tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir (Zavadskas ve Kaklauskas, 1996). Yöntem, kriterlerin fayda ve önem dereceleri yönünden alternatiflerin sıralanması ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ölçütlerin değerlendirmesinde kriter değerleri, fayda kriterlerinin üst düzeye çıkartılması ile faydasız kriterlerin en aza indirgenmesi süreçlerinden kullanılmaktadır (Podvesko, 2011: 137).

COPRAS yönteminde, karşılaştırmalı endekslerden boyutsuz ağırlıklı değerler elde etmek için ağırlıklı normalleştirilmiş bir karar matrisi oluşturulmaktadır. COPRAS yöntemi, tüm bu önemini gölgede bırakan bir sorunu da aynı zamanda bünyesinde barındırmaktadır. Kazak (2024) tarafından yapılan çalışmada matris oluşturma aşamasında, paydanın negatif olması durumunda, sıralamayı tersine çevirerek yanlış alternatifin seçilmesine zemin hazırladığı ortaya konulmuştur. Analizlerde bu duruma özellikle dikkat edilmelidir.

COPRAS yönteminin basamakları Tablo 5’te sıralanmaktadır. (Zavadskas vd., 2008: 242-243; Podvezko, 2011: 138-139).

**Tablo 5.** COPRAS Yönteminin Basamakları

No	Basamaklar	Formüller	
<b>Basamak 1</b>	Karar matrisinin düzenlenmesi	$D = \begin{bmatrix} A1 & x11 & x12 & \dots & \dots & x1n \\ A2 & x21 & x22 & \dots & \dots & x2n \\ A3 & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot & \cdot \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ Am & xm1 & xm2 & \dots & \dots & xmn \end{bmatrix}$	(1)
<b>Basamak 2</b>	Karar matrisinin normalize edilmesi	$\frac{x_{ij}}{\sum_{i=1}^m x_{ij}} \quad \forall j=1, 2, \dots, n$	(2)
<b>Basamak 3</b>	Ağırlıklandırılmış karar matrisinin oluşturulması	$D = d_{ij} = x_{ij} * w_j$	(3)
<b>Basamak 4</b>	Faydalı ve faydasız ölçütlerin hesaplanması	$S_i^+ = \sum_{j=1}^k dij \quad j=1, 2, \dots, k \text{ faydalı ölçütler}$ $S_i^- = \sum_{j=k+1}^n dij \quad j=k+1, k+2+\dots+n \text{ faydasız ölçütler}$	(4)
<b>Basamak 5</b>	Qi göreceli önem değerlerinin hesaplanması	$Q_i = S_i^+ + \frac{\sum_{i=1}^m S_i^-}{S_i^+ * \sum_{i=1}^m \frac{1}{S_i^+}}$	(5)
<b>Basamak 6</b>	En yüksek göreceli önem değerlerinin hesaplanması	$Q_{max} = \{Q_i\} \quad \forall i=1,2,\dots,m$	(6)
<b>Basamak 7</b>	Her bir alternatif için performans indeksi Pi değerlerinin hesaplanması	$P_i = \frac{Q_i}{Q_{max}} * 100\%$	(7)

### Bulgular

Çalışma kapsamında, sosyoekonomik performansı ölçmek için CRITIC ve COPRAS yöntemi adımları çerçevesinde ilgili değerler hesaplanmıştır. Tablo 6'da Düzey 2 Bölgesi'ne yönelik öncelik karar matrisi oluşturulmuştur.

**Tablo 6.** Karar Matrisinin Elde Edilmesi

Bölge 2018	KBG.SYH	TRZM	OKUL	İSG	YKS	GINİ
TRA1	6270	892223	93,23	32	17,6	0,313
TRA2	4181	650138	94,06	35,8	16,8	0,361
TRB1	5759	832304	94,22	38,9	13,4	0,305
TRB2	3878	975852	91,88	40,6	17,5	0,342
TRC1	6231	1388399	93,83	41,3	13,6	0,334
TRC2	3705	1376230	92,79	43,1	17,9	0,38
TRC3	4852	911377	93,37	33,2	13,2	0,364
TR10	16339	24232028	94,62	49,4	21	0,444
TR21	11542	1155235	92,69	55	20,1	0,401
TR22	8700	3138807	92,72	42,2	19,4	0,363

TR31	11647	5849816	93,26	52,9	19,7	0,363
TR32	8570	17491045	92,34	48	18,1	0,322
TR33	8370	3011394	93,42	43,6	14,7	0,334
TR41	11215	3455964	93,21	44,6	17	0,337
TR42	12939	3023166	93,99	48,8	17,6	0,33
TR51	13003	4413863	94,05	38,9	16,5	0,382
TR52	7813	1449513	92,73	43,8	17,7	0,367
TR61	10213	77572965	91,53	47,3	18,7	0,359
TR62	7238	3261982	93,11	44,2	20,4	0,402
TR63	6285	1511287	92,48	42,7	16,9	0,382
TR71	6885	3097961	92,48	42	18,9	0,33
TR72	7298	1198414	93,13	37,4	17,8	0,347
TR81	7556	890307	94,29	37,1	11,9	0,308
TR82	6662	563591	88,84	57,3	19,1	0,346
TR83	5957	1428322	92,82	46,2	18	0,352
TR90	6263	2255922	91,49	29,2	13,9	0,335
<i>Bölge 2019</i>	<i>KBGSYH</i>	<i>TRZM</i>	<i>OKUL</i>	<i>İSG</i>	<i>YKS</i>	<i>GINİ</i>
TRA1	5954	996093	95,42	31,2	20	0,323
TRA2	4015	670740	95,46	33,3	16,8	0,356
TRB1	5513	843116	96,81	38,4	15,5	0,301
TRB2	3760	1134963	93,67	41,1	15,4	0,351
TRC1	5954	1553263	95,67	38,4	12,3	0,341
TRC2	3572	1504917	94,48	42,6	16,8	0,391
TRC3	4715	995120	94,95	35,5	15,4	0,364
TR10	15259	27780268	96,59	51,6	17,7	0,428
TR21	10901	1307396	95,77	52,2	18,8	0,358
TR22	8284	3376839	96,46	43,5	17	0,376
TR31	10669	6699618	96,45	51,4	19,8	0,358
TR32	8174	18384057	95,84	47,1	17,4	0,317
TR33	7813	2957217	96,66	46	14	0,337
TR41	10236	3674868	96,25	42,4	13,5	0,303
TR42	11522	3312308	96,52	47,8	15,5	0,306
TR51	12622	4566389	96,87	39,7	17,1	0,352
TR52	7369	1644311	95,74	45,1	16,8	0,354
TR61	9926	87096728	95,29	47,7	18,8	0,355
TR62	6995	3390702	96,18	43,7	20,4	0,376
TR63	5678	1530745	95,51	41,5	19,8	0,361
TR71	6387	3570333	95,7	45,5	17,4	0,339
TR72	6849	1287836	96,13	37,8	17,6	0,353
TR81	6374	981522	97,61	38,4	13,9	0,281
TR82	6420	589730	94,94	53,9	19,8	0,343
TR83	5717	1492219	95,3	46,6	17,6	0,349



TR90	6160	2560071	95,51	35,6	17,4	0,348
<i>Bölge 2020</i>	<i>KBGSYH</i>	<i>TRZM</i>	<i>OKUL</i>	<i>İSG</i>	<i>YKS</i>	<i>GINİ</i>
TRA1	5855	706944	87,55	32,1	18,6	0,334
TRA2	4017	538007	88,11	29,1	21,3	0,383
TRB1	5496	697611	88,19	34,4	15,5	0,31
TRB2	3626	651139	87,25	38,6	18,8	0,367
TRC1	6149	984623	88,68	39,2	14	0,347
TRC2	3429	911848	87,06	31	12,5	0,387
TRC3	4564	647686	86,69	30,4	17,1	0,387
TR10	13925	11873852	89,14	41,9	19,2	0,451
TR21	10498	878226	89,92	44,8	19,8	0,335
TR22	8001	2054615	89,86	39,8	20,7	0,396
TR31	9922	3014767	89,96	46	20,3	0,362
TR32	7245	7611878	89,45	44,4	17,3	0,357
TR33	7522	1724332	89,32	44,6	18,6	0,368
TR41	9383	2111855	89,97	39,7	14	0,309
TR42	11022	2381881	89,16	40,9	14,7	0,293
TR51	12090	2507813	90,45	35,1	19,6	0,381
TR52	7133	1034541	87,87	42,3	19,8	0,37
TR61	7173	30133758	89,07	42,9	19,8	0,393
TR62	6829	2388541	89,06	40	19,5	0,384
TR63	5433	1045292	88,51	36,3	14,2	0,359
TR71	6137	1359198	88,84	39,5	19,7	0,353
TR72	6712	973751	89,05	35,9	17,4	0,338
TR81	6275	556988	89,86	36,8	14,1	0,283
TR82	6530	410437	88,94	49,2	24	0,346
TR83	5518	925776	89,01	42,9	20,3	0,36
TR90	5839	1399849	88,8	35	18,3	0,346
<i>Bölge 2021</i>	<i>KBGSYH</i>	<i>TRZM</i>	<i>OKUL</i>	<i>İSG</i>	<i>YKS</i>	<i>GINİ</i>
TRA1	5978	923848	88,92	35,5	18,5	0,351
TRA2	3902	661375	88,52	35,8	21,6	0,401
TRB1	5703	890824	89,19	36,5	10,4	0,294
TRB2	3543	932878	87,82	38,9	17,6	0,355
TRC1	6937	1611853	89,4	41,2	12,9	0,35
TRC2	3489	1360295	87,66	31,5	17,1	0,372
TRC3	4852	1004191	87,29	33,1	19,3	0,377
TR10	15684	22491600	90,01	44,2	19,6	0,434
TR21	12539	1388416	91,37	47,8	19,2	0,356
TR22	8627	2825115	91,35	43,7	17,3	0,367
TR31	11647	5544447	91,2	46,3	19,5	0,373
TR32	8125	14268194	90,75	44,9	18,1	0,346
TR33	8115	2729019	90,39	45	15,2	0,339
TR41	10694	2937129	91,01	42,8	13,9	0,298
TR42	13141	3528109	90,26	44,4	13,2	0,32
TR51	13084	3857630	91,56	39,8	17,4	0,35
TR52	7397	1506135	89,46	45,2	16,1	0,37

TR61	8612	64814573	90,46	45,4	19	0,361
TR62	7649	3395463	90,48	43,4	22,4	0,391
TR63	6467	1486920	89,71	40,7	19,1	0,377
TR71	6527	2471329	89,62	43,2	18	0,353
TR72	7205	1360532	90,26	39,9	16,7	0,375
TR81	7484	777309	91,11	39,9	12,7	0,292
TR82	6915	600297	89,69	51,2	18,8	0,335
TR83	5587	1276850	89,77	47,7	18,2	0,374
TR90	5787	2467002	89,13	37,2	15,5	0,329
<i>Bölge 2022</i>	<i>KBGSYH</i>	<i>TRZM</i>	<i>OKUL</i>	<i>İSG</i>	<i>YKS</i>	<i>GINİ</i>
TRA1	6227	1087044	90,01	40,9	16,2	0,377
TRA2	4392	726584	89,29	34,3	20,9	0,399
TRB1	5796	1004502	90,91	35,2	12,4	0,314
TRB2	3844	1298455	88,3	42,1	17,7	0,363
TRC1	7791	2132527	90,82	40,7	8,4	0,341
TRC2	4085	1646386	88,46	33	13,4	0,34
TRC3	5460	1197592	88,33	30,9	15,4	0,396
TR10	17349	34033376	91,32	46,6	18,1	0,444
TR21	13308	1608779	92,56	54,7	18,1	0,358
TR22	9673	3518103	92,96	48,4	19,8	0,354
TR31	13201	7450151	92,36	48,3	21,3	0,385
TR32	9370	22414487	92,34	46,5	16,6	0,36
TR33	8941	3154910	92,14	49,3	18,4	0,354
TR41	11527	4247316	92,29	47,6	16,5	0,355
TR42	14117	4558774	91,78	49,7	16,5	0,309
TR51	13919	5095937	93,12	41,8	17,2	0,402
TR52	8560	1698515	91,05	47,4	17,5	0,413
TR61	10709	91119289	91,97	49,9	17,3	0,362
TR62	8938	3822890	91,9	46,4	21,3	0,399
TR63	7039	1917548	91,26	43,5	20,3	0,373
TR71	7937	3357006	91,18	40,8	15,4	0,383
TR72	7832	1483615	91,65	38,9	17,4	0,387
TR81	8352	960224	93,05	40,8	16,7	0,295
TR82	7493	739014	91,37	49,8	18,7	0,346
TR83	6254	1803580	91,6	49,5	18,6	0,375
TR90	5928	3581502	91,39	39,1	18	0,351

Tablo 7'de 2018-2022 yıllarına ilişkin CRITIC yöntemi sonuçlarına göre ağırlıklandırma değerlerinden önce kriterlerin standart sapma değerleri yardımıyla, her kritere ait bilgi miktarları (cj) sonrasında kriter ağırlıkları hesaplanmıştır.

**Tablo 7. CRITIC Yöntemi Sonuçları**

2018	KBG.SYH	TRZM	OKUL	İSG	YKS	GİNİ
Standart Sapma	0,2437	0,197	0,199	0,236	0,259	0,225
CJ	1,146	0,986	0,995	1,320	1,412	1,218
WJ	0,161	0,139	0,140	0,186	0,199	0,172
2019	KBG.SYH	TRZM	OKUL	İSG	YKS	GİNİ
Standart Sapma	0,242	0,197	0,207	0,258	0,259	0,202
CJ	0,925	0,937	0,812	1,194	1,296	0,984
WJ	0,150	0,152	0,132	0,194	0,210	0,159
2020	KBG.SYH	TRZM	OKUL	İSG	YKS	GİNİ
Standart Sapma	0,242	0,199	0,252	0,250	0,238	0,207
CJ	0,933	0,966	0,904	1,040	1,298	1,020
WJ	0,151	0,156	0,146	0,168	0,210	0,165
2021	KBG.SYH	TRZM	OKUL	İSG	YKS	GİNİ
Standart Sapma	0,253	0,198	0,267	0,238	0,231	0,222
CJ	0,899	0,930	0,848	0,892	1,029	0,948
WJ	0,162	0,167	0,152	0,160	0,185	0,170
2022	KBG.SYH	TRZM	OKUL	İSG	YKS	GİNİ
Standart Sapma	0,249	0,200	0,281	0,249	0,212	0,218
CJ	0,944	0,879	1,023	0,958	1,172	1,048
WJ	0,156	0,145	0,169	0,159	0,194	0,173

2018 yılında CRITIC yöntemi sonuçlarına göre ağırlığı en yüksek çıkan kriter, yoksulluk oranı iken en düşük çıkan kriter turizm olmuştur. 2019 yılında ise en yüksek gösterge yoksulluk iken en düşük gösterge, eğitim; 2020 yılında yoksulluk oranı, en düşük eğitim; 2021 yılında en yüksek değişken yoksulluk oranı, en düşük eğitim iken; 2022 yılında ise en yüksek ağırlığa sahip gösterge yoksulluk oranı, en düşük gösterge ise turizm sektörüdür.

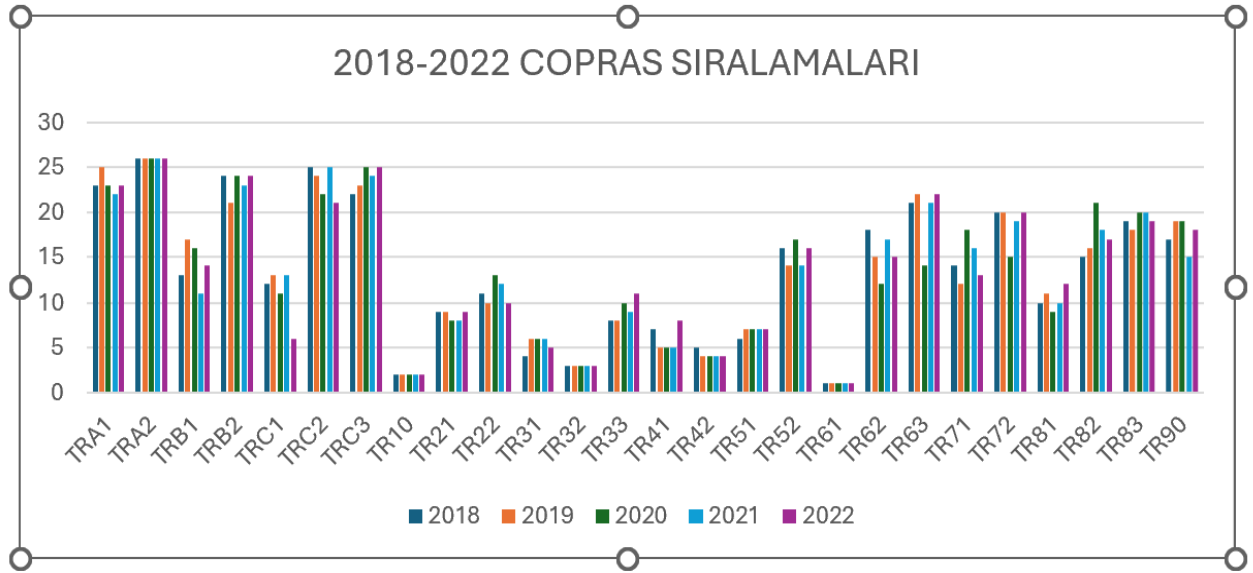
Tablo 8’de Düzey 2 Bölgeleri’nin 2018-2022 yıllarına ait verileri COPRAS yöntemi sonuçları ile açıklanmaktadır.

**Tablo 8. COPRAS Yöntemi Sonuçları**

2018	Pİ	2019	Pİ	2020	Pİ	2021	Pİ	2022	Pİ
TR61	100	TR61	100	TR61	100	TR61	100	TR61	100
TR10	59,510	TR10	57,917	TR10	66,294	TR10	59,090	TR10	62,063
TR32	50,723	TR32	46,659	TR32	54,351	TR32	46,766	TR32	50,866
TR31	43,000	TR42	38,744	TR42	49,457	TR42	41,943	TR42	43,322
TR42	42,645	TR41	38,481	TR41	47,213	TR41	39,524	TR31	40,883
TR51	41,479	TR31	38,460	TR31	45,782	TR31	39,468	TRC1	40,349
TR41	40,977	TR51	37,531	TR51	44,690	TR51	39,022	TR51	40,050
TR33	39,420	TR33	35,650	TR21	42,331	TR21	36,367	TR41	39,907
TR21	38,565	TR21	34,922	TR81	41,399	TR33	35,905	TR21	39,470
TR81	38,564	TR22	33,697	TR33	41,207	TR81	35,308	TR22	36,914
TR22	36,700	TR81	33,332	TRC1	40,480	TRB1	34,982	TR33	36,795
TRC1	36,636	TR71	33,219	TR62	40,420	TR22	34,818	TR81	36,062
TRB1	36,459	TRC1	32,863	TR22	40,076	TRC1	34,065	TR71	35,688
TR71	36,051	TR52	32,376	TR63	38,947	TR52	32,991	TRB1	35,499
TR82	35,735	TR62	31,515	TR72	38,607	TR90	32,770	TR62	34,926
TR52	35,471	TR82	31,200	TRB1	38,512	TR71	32,683	TR52	34,324
TR90	34,986	TRB1	31,086	TR52	38,290	TR62	32,590	TR82	34,184
TR62	34,938	TR83	31,020	TR71	38,036	TR82	32,194	TR90	33,852

TR83	34,576	TR90	30,506	TR90	37,877	TR72	31,654	TR83	33,495
TR72	34,188	TR72	30,234	TR83	36,758	TR83	30,908	TR72	33,131
TR63	34,113	TRB2	29,331	TR82	36,464	TR63	30,435	TRC2	32,824
TRC3	33,111	TR63	29,152	TRC2	36,068	TRA1	29,340	TR63	32,667
TRA1	33,101	TRC3	28,824	TRA1	35,941	TRB2	28,185	TRA1	32,652
TRB2	31,982	TRC2	28,428	TRB2	34,100	TRC3	27,399	TRB2	30,895
TRC2	31,665	TRA1	27,765	TRC3	33,820	TRC2	27,389	TRC3	30,652
TRA2	31,158	TRA2	27,239	TRA2	31,200	TRA2	25,737	TRA2	27,982

COPRAS yöntemi sonuçlarına göre 2018 yılında performansı en yüksek olan bölgeler sırasıyla TR61, TR10 VE TR32 iken en düşük performansa sahip olan bölgeler, TRB2, TRC2 ve TRA; 2022 yılına gelindiğinde en yüksek performansa sahip bölgeler, TR61, TR10 VE TR32, performansı en düşük olan bölgeler, TRB2, TRC3 ve TRA2'dir.



**Grafik 1.** COPRAS Sosyoekonomik Performans Sıralamaları

Tablo 8'de sosyoekonomik performansın COPRAS sonuçları gösterilmiştir. Grafik 1'de ise sosyoekonomik performans görselleştirilmiştir. Böylelikle bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılık daha belirgin şekilde görülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'nin Düzey 2 Bölgesi'nin 2018-2022 yılları arasındaki sosyoekonomik performansları, ÇKKV yöntemlerinden CRITIC ağırlıklandırma yöntemi ile performans sıralaması açısından da COPRAS yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda, Türkiye'nin yirmi altı bölgesinin sosyoekonomik performansları birbirinden farklılık göstermektedir. Bulgular değerlendirildiğinde, yoksulluk oranının 2018-2022 dönemlerinde en önemli kriter ağırlığını oluşturduğunu, son dönemlerde ise Gini katsayısının da ağırlığının Düzey 2 Bölgesi'nde yüksek olduğunu göstermektedir. Yoksulluk oranı, bireylerin ve hane halkının temel gereksinimlerini karşılayıp karşılayamadığını gösterirken, Gini katsayısı gelirin adil dağılımının sağlanıp sağlanmadığını ölçmektedir. Yoksulluk oranı ve Gini katsayısının yüksek olması, planlayıcılar ve politika yapımcılar için kritik bir önem taşımaktadır. Bu kriter ağırlıklarının yüksek olması, politika yapımcıları, kaynak dağılımı, iktisadi kalkınma ve sosyal adaleti sağlama gibi konuların iyileştirilmesine teşvik edebilir. Özellikle yıllar itibarıyla yoksulluk oranının ağırlığının diğer göstergelere göre yüksek çıkması, sosyoekonomik gelişmelerin sağlanmasında bu alanın öncelikle iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu açıdan ülkelerin veya bölgelerin iktisadi kalkınma yönünden değerlendirilmesinde yoksulluk oranı ve gelir

dağılımı en önemli makroekonomik göstergeler arasında yer almaktadır (Balcı İzgi ve Alyu, 2018). Ayrıca bu kriterler, refah artışının toplumlara yansımaları açısından dikkate alınması gereken konulardır.

Sosyoekonomik performans göstergelerinden bir diğeri ise okullaşma oranı olup ağırlığı düşük çıkmıştır. Bu nedenle daha fazla insanın eğitim sistemine dahil olması için okullaşma oranıyla birlikte, eğitim kurumlarının kalitesi artırılmalıdır. Aynı zamanda okullarda finansal becerilerin gelişmesi yönünde çalışmalar geliştirilerek öğrencilerin gelecekte ekonomik refah içinde yaşayabilmelerine (Gürbüz ve Yılmaz, 2023: 708) imkan sunulacaktır. Böylelikle eğitimde sağlanan ilerlemeler de, sosyoekonomik performansın yükselmesine katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşım aynı zamanda alternatifler arasında en iyi seçimin yapılmasına imkan sağlayarak bölgesel kalkınma politikalarının daha etkili bir şekilde planlanmasını ve değerlendirilmesini sağlayabilir. Bu açıdan en yüksek sosyoekonomik performansa sahip bölgeler; TR61, TR10 ve TR32; en düşük performans gösteren bölge ise TRA2 olduğu görülmektedir.

Literatür taramasında da Düzey 2 bölgelerinin sosyoekonomik performansları ülkeler ve bölgeler kapsamında benzerlikler ve farklılıklar bakımından ele alınmıştır. Dolayısıyla literatürde sosyoekonomik performans bakımından birçok çalışma, sosyoekonomik performansı değerlendirmek için ÇKKV yöntemini kullanmıştır. Örneğin, Poledníková (2014), Podvieszko ve Podvezko (2014), Genç (2016) ve Erdoğan ve Sağbaşı (2016) gibi çalışmalar, AHP, SAW, TOPSIS ve VIKOR gibi ÇKKV yöntemlerini kullanarak sosyoekonomik gelişmeleri analiz etmişlerdir. Ayrıca birçok çalışma, belirli bir ülke veya bölgeye odaklanarak sosyoekonomik yapıları incelemiştir. Örneğin, Genç (2016) Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerini, Queiroz vd. (2020) Brezilya'yı, Özdemir (2020) ise Türkiye'nin 23 ilini incelemiştir. Bölge ve ülkelerin sosyoekonomik performansları yönünden farklılaştıkları yönler ise; Kullanılan yöntemler, coğrafi odaklanma ve zaman faktörü etkili olmaktadır. Kullanılan yöntemler açısından; çalışmalar arasında kullanılan yöntemlerde çeşitlilik gözlemlenmektedir. Örneğin, Şepit ve Paksoy (2019), BAHP yöntemini kullanırken; Tumelero vd. (2019), PLS SEM yöntemini tercih etmişlerdir. Bu da her çalışmanın odaklandığı performans ölçüm metriklerinin ve analiz çerçevelerinin farklı olduğunu göstermektedir. Coğrafi odaklanma açısından; çalışmaların odaklandıkları coğrafi bölgeler büyük farklılık göstermektedir. Örneğin, Poledníková (2014), Orta Avrupa ülkelerine odaklanırken; Acar (2022), OECD ülkelerini incelemiştir. Bu da her çalışmanın farklı bölgesel dinamikleri ele aldığı anlamına gelir. Zaman dönemi yönünden ise çalışmaların ele aldıkları zaman dilimleri de önemli farklılıklar göstermektedir. Poledníková (2014) 2000-2010 yılları arasını incelerken, Paksoy ve Şahin (2023), 2015-2020 dönemini incelemiştir. Bu zaman farkları, sosyoekonomik yapılar üzerindeki değişiklikleri farklı perspektiflerden değerlendirmelerine olanak sağlamıştır. Özetle, çalışmalar sosyoekonomik performansın değerlendirilmesi için benzer yöntemleri kullansa da, coğrafi odaklanma, kullanılan yöntemler ve zaman dilimleri açısından farklılıklar göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları, CRITIC yöntemi ile belirlenen kriter ağırlıkları ve COPRAS yöntemi ile yapılan performans değerlendirmelerinin, Türkiye'nin Düzey 2 Bölgeleri arasında önemli farklılıklar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Çalışmanın kısıtları şu şekilde açıklanmaktadır;

- *Veri Kapsamı:* Çalışmada kullanılan veriler, Türkiye'nin Düzey 2 bölgelerine ait 2018-2022 yıllarını kapsayan verilerle sınırlıdır. Bu dönem dışındaki yılların sosyoekonomik performansı, veri kısıtı nedeniyle değerlendirilmemiştir.
- *Kriter Seçimi:* Sosyoekonomik performans değerlendirilirken kişi başına GSYH, turizm, eğitim, işgücüne katılım oranı, yoksulluk oranı ve Gini katsayısı gibi sınırlı sayıda kriter dikkate alınmıştır. Çünkü bu değişkenler, hem ekonomik hem de sosyal yönlerden bir bölgenin kalkınmasını ve refahını ölçmeyi amaçladıkları için sosyoekonomik performans değerlendirmesinde yer almaktadır. Diğer sosyoekonomik faktörlere (örneğin sağlık hizmetleri, altyapı yatırımları, teknoloji kullanımı vb.) kıyasla daha doğrudan etkileri olan bu değişkenler, bölgesel kalkınmanın temel belirleyicilerini oluşturmaktadır.
- *Bölgesel Dinamikler:* Çalışmada Türkiye'nin Düzey 2 bölgeleri ele alınmış olup, diğer coğrafi bölgelerdeki sosyoekonomik performans değerlendirmeleri yapılmamıştır.

Bu kısıtlar, çalışmanın sonuçlarının belirli koşullar altında geçerli olmasını sağlamak ve genişletilebilecek gelecekteki araştırmalar için potansiyel alanlar sunar.

Önerilen yaklaşım, sosyoekonomik kriterlerin önemini değerlendirmek ve alternatiflerin seçimini sağlamak amacıyla politika yapımcılar ve karar vericiler için değerli bir araç sunmaktadır. Dolayısıyla politika yapımcılar için geliştirilebilecek bazı öneriler ise aşağıda yer almaktadır:

- Yoksulluk oranının sosyoekonomik performans üzerinde en yüksek ağırlığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, yoksullukla mücadele politikalarının önceliklendirilmesi ve sosyal yardımların artırılması gerekmektedir.
- Gelir dağılımını iyileştirmek için gelir eşitsizliğini azaltmaya yönelik vergi politikaları ve sosyal güvenlik sistemleri gözden geçirilmelidir.
- Eğitim kriterinin düşük ağırlığa sahip olması, bu alandaki iyileştirmelerin sosyoekonomik performansı doğrudan artırmayabileceğini göstermektedir. Ancak uzun vadede eğitim yatırımları, işgücüne katılımı ve genel ekonomik büyümeyi destekleyecektir.
- İşgücüne katılım oranını artırmak için kadınların ve gençlerin işgücüne katılımını teşvik eden politikalar geliştirilmeli ve istihdam fırsatları artırılmalıdır.
- TR61, TR10 ve TR32 gibi yüksek performans gösteren bölgelerin kalkınma modelleri incelenerek, düşük performanslı bölgeler için benzer stratejiler uygulanabilir. TRA2 gibi düşük performans gösteren bölgeler için özel kalkınma programları geliştirilerek, bu bölgelerin altyapı, eğitim, sağlık ve istihdam alanlarındaki eksiklikleri giderilmelidir.
- Turizm kriterinin düşük ağırlığa sahip olmasına rağmen, turizmin ekonomik büyümeye katkısı göz ardı edilmemelidir. Turizmin çeşitlendirilmesi ve sürdürülebilir turizm politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.
- Ticaret hacminin artırılması için bölgeler arası ve uluslararası ticaret teşvik edilmeli, bu alandaki engellerin kaldırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Sosyoekonomik performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi için daha kapsamlı ve güncel veri toplama sistemleri geliştirilmelidir.
- Performans değerlendirme süreçlerinin düzenli olarak yapılması ve elde edilen verilerin politika yapımcılar tarafından etkin bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.
- Yerel yönetimlerin yetki ve kaynaklarının artırılması, bölgesel kalkınma stratejilerinin daha etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Bu öneriler, Türkiye'nin Düzey 2 Bölgeleri'nin sosyoekonomik performansını artırmaya yönelik kapsamlı bir strateji çerçevesi sunmaktadır. Politikaların etkin bir şekilde uygulanması, bölgeler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların azaltılmasına ve genel ekonomik kalkınmanın hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Acar, E. (2022). Comparison of the performances of OECD countries in the perspective of socio-economic global indices: CRITIC-Based Cocoso method. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 256-277. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.1122650>
- Baki, R. (2023). Avrupa Birliği üye ve aday ülkelerin sosyo-ekonomik performanslarının çok kriterli bir yaklaşımla değerlendirilmesi. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 796-812. <https://doi.org/10.30784/epfad.1324038>
- Balcı İzgi, B. & Alyu, E. (2018). Yoksulluk ve gelir dağılımı eşitsizliği: OECD ve AB ülkeleri panel veri analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 988-996. <https://doi.org/10.21547/jss.414774>
- Barska, A., Jędrzejczak-Gas, J., Wyrwa, J. & Kononowicz, K. (2020). Multidimensional assessment of the social development of EU countries in the context of implementing the concept of sustainable development. *Sustainability*, 12(18), 7821
- Cahill, M. B. & Sánchez, N. (2001). Using principal components to produce an economic and social development index: An application to Latin America and the US. *Atlantic Economic Journal*, 29(3), 311-329
- Çetin, B. (2021). Türkiye'de ekonomik göstergeler açısından düzey 2 bölgelerinin COPRAS yöntemi ile sıralanması (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- Dolu A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: PISA 2015 Türkiye örneği, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 41-58. <https://doi.org/10.11611/yead.607838>
- Erdoğan, N. & Sağbaş, İ. (2016). Vergi ve sosyo-ekonomik gelişmişlik ilişkisi: Afyonkarahisar örneği. *Maliye Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 61-79. ISSN: 2149-5203
- Eren, H. & Gelmez, E. (2022). Ülkelerin inovasyon performansına göre kümelenmesi; Entropi, COPRAS ve ARAS yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1546-1565. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1153211>
- Genç, T. (2016). Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan seçilen illerin sosyo-ekonomik değerlendirilmesine ilişkin bir hibrit çok kriterli karar verme yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 71-88
- Gereffi, G. & Fonda, S. (1992). Regional paths of development. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 419-448
- Guilherme, A. A., de Araujo, J. M., Silva, L. & de Oliveira Brito, R. (2024). Two 'Brazils': socioeconomic status and education performance in Brazil. *International Journal of Educational Research*, 123, 102287. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102287>
- Gürbüz, H. & Yılmaz, V. (2023). Üniversite öğrencilerinin yatırım davranışlarını etkileyen faktörlerin bir yapısal model ile araştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 708-722. doi: 10.17494/ogusbd.1334492
- Güven, O. (2017). Türkiye kırsal kalkınma politikalarının analizi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (63), 209-227. <http://www.akademikbakis.org>
- Hondroyannis, G., Sardianou, E., Nikou, V., Evangelinos, K. & Nikolaou, I. (2023). Recycling rate performance and socioeconomic determinants: Evidence from aggregate and regional data across European Union countries. *Journal of Cleaner Production*, 139877. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.139877>
- Huyugüzel Kışla, G. Ş. & Berke, B. (2022). Avro Bölgesi'nde turizm sektörü gelir dağılımını etkiliyor mu? *Journal of Financial Politic & Economic Reviews/Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 59(662)
- Ilkkan Özgür, M., Soyu, E., Bağcı, H. & Demirtaş, C. (2021). Türkşeker firmalarında CRİTİC ve EATWİOS yöntemiyle verimlilik analizi. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(1), 224-244. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.877622>
- Kazak, H. (2024). The problem of negative total faced in the COPRAS method of multi-criteria decision-making techniques and a solution proposal. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1504/IJDSRM.2024.10065457>
- Kılıçarslan, A. (2024). Kurumsal yönetim olgunluk düzeyi performansının çok kriterli karar verme yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (101), 45-66. <https://doi.org/10.25095/mufad.1326778>
- Levent, F. F. A. C. (2021). İstikrarlı bir ekonomik büyümenin sağlanmasında istihdamın ve gelir dağılımının rolü: Türkiye örneği. *Sosyal Beşeri ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar*, VII, 129
- Madić, M. & Radovanović, M. (2015). Ranking of some most commonly used non-traditional machining processes using rov and CRITIC methods. *Upb Sci. Bull., Series D*, S. 77(2), 193-204
- Marin, G. & Vona, F. (2021). The Impact of energy prices on socioeconomic and environmental performance: Evidence from french manufacturing establishments, 1997–2015. *European Economic Review*, 135, 103739. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103739>
- Mulliner E. Smallbone K. & Maliene V. (2013). An assessment of sustainable housing affordability using a multiple criteria decision making method, *Omega*, 41, 270-279
- Neslihanoglu, S. & Paker, M. (2021). Beta risklerinin modellenmesi ve tahmini: Türkiye'deki döviz portföyü örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 467-491. <https://doi.org/10.18074/ckuifbd.804693>
- Özdemir, M. (2020). Cazibe merkezleri programı kapsamındaki illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin MULTIMOORA yöntemi ile karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 1-16. <https://doi.org/10.18037/ausbd.801673>

- Paksoy, S. & Şahin, H. (2023). Türkiye, G7 ve E7 ülkelerinin sosyo-ekonomik göstergeler ile karşılaştırılması: CRITIC Tabanlı MARCOS yöntemi comparison of Turkey, G7 and E7 countries considering socio-economic indicators: CRITIC-Based MARCOS method. doi:[10.36880/C15.02853](https://doi.org/10.36880/C15.02853)
- Podvezko, V. (2011). The comparative analysis of MCDA methods SAW and COPRAS, *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 22(2), 134-146
- Poledníková, E. & Třída, S. (2014). Comparing regions ranking by MCDM methods: the case of visegrad countries. *Wseas transactions on business and economics*, 11(1), 496-507. <http://www.ekf.vsb.cz>
- Podvezko V. (2011). The comparative analysis of MCDA methods SAW and COPRAS, *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 22 (2), 134-146. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.ee.22.2.310>
- Podvieszko, A. & Podvezko, V. (2014). Absolute and relative evaluation of socio-economic objects based on multiple criteria decision making methods, *Engineering Economics*, 25(5), 522-529. <https://etalpykla.vilniustech.lt/handle/123456789/147662>
- Smędzik-Ambroży, K., Guth, M., Stepień, S. & Brelik, A. (2019). The influence of the European Union's common agricultural policy on the socio-economic sustainability of farms (the case of Poland). *Sustainability*, 11(24), 7173. <https://doi.org/10.3390/su11247173>
- Stiglitz, J. E., Sen, A. & Fitoussi, J. P. (2009). The measurement of economic performance and social progress revisited (Vol. 33). France: Ofce.
- Şeker, S. & Kahraman, C. (2021). Socio-economic evaluation model for sustainable solar PV panels using a novel integrated MCDM methodology: A case in Turkey. *Socio-Economic Planning Sciences*, 77, 100998. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100998>
- Şepit, A. & Paksoy, T. (2019). Şehirlerin sürdürülebilirlik performanslarının bir bulanık çok kriterli karar verme tekniği ile değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Mühendislik, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 30-48. <https://doi.org/10.15317/Scitech.2019.180>
- Tumelero, C., Sbragia, R. & Evans, S. (2019). Cooperation in R&D and eco-innovations: The role in companies' socioeconomic performance. *Journal of Cleaner Production*, 207, 1138-1149. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.146>
- Queiroz, M. V. A. B., Sampaio, R. M. B. & Sampaio, L. M. B. (2020). Dynamic efficiency of primary education in Brazil: Socioeconomic and infrastructure influence on school performance. *Socio-Economic Planning Sciences*, 70, 100738. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2019.100738>
- Zavadskas, E. K. & Kaklauskas, A. (1996). Sistemotechnical evaluation of buildings (Pastatų sistemotechninis įvertinimas). *Vilnius: Technika*, 280 p. (in Lithuanian). <https://etalpykla.vilniustech.lt/handle/123456789/147525>
- Zavadskas E. K., Kaklauskas A., Turskis, Z. & Tamosaitiene, J. (2008). Contractor selection multiattribute model applying copras method with grey interval numbers, International Conference 20th EURO Mini Conference "continuous optimization and knowledge-based technologies" (EurOPT2008), 20-23 May 2008, Neringa, Lithuania, 241-247. <https://etalpykla.vilniustech.lt/handle/123456789/120283>
- Zhang, H. & Wei, G. (2023). Location selection of electric vehicles charging stations by using the spherical fuzzy CPT-CoCoSo and D-CRITIC method. *Computational and Applied Mathematics*, 42(1), 60. <https://doi.org/10.1007/s40314-022-02183-9>



## EXTENDED SUMMARY

Improvements in the socioeconomic performance of Turkey's NUTS 2 regions have significant social and economic implications. Socioeconomic performance encompasses a range of factors including economic growth, educational attainment, labor force participation rate, income distribution, trade, and tourism. These factors are critical for enhancing overall societal welfare, fostering economic development, and reducing social inequalities.

Economic growth is a fundamental indicator for increased employment opportunities, higher living standards, and overall welfare enhancement. The growth rates across Turkey's NUTS 2 regions vary, and these disparities play a crucial role in shaping regional development policies. Education enhances individuals' knowledge and skills, thereby increasing their participation in the labor force and productivity. The labor force participation rate indicates the proportion of the working-age population engaged in the workforce. Income distribution reveals how income is spread within a society, with unequal distribution potentially leading to social tensions and economic instability. Trade strengthens economic relations between regions and supports regional development. Increased trade volumes contribute to local economic growth and employment. Tourism is a sector that significantly contributes to economic growth and employment, and the diversification of tourism activities and development of sustainable tourism policies support regional development.

The primary aim of this study is to develop a multi-criteria evaluation method to compare the socioeconomic performance of Turkey's NUTS 2 regions. In this context, the CRITIC weighting method was used to calculate the weights of the criteria, and a methodology based on the COPRAS technique was proposed to select the optimal solution.

The CRITIC method was utilized to determine the weights of the evaluation criteria. This method calculates weights by considering the variance of each criterion and its correlation with other criteria. Thus, criteria that provide more information and are less correlated with other criteria receive higher weights.

The COPRAS method is a decision-making technique used for ranking alternatives and selecting the most suitable solution. This technique evaluates the performance of each alternative according to specified criteria and ranks the alternatives by calculating weighted sums.

These methods can be used to identify the strengths and weaknesses of regions and to formulate socioeconomic development strategies. This study provides an innovative and comprehensive methodology for comparing the socioeconomic performance of Turkey's NUTS 2 regions and makes significant contributions to regional development and planning processes.

In this study, twenty-six NUTS 2 regions of Turkey were evaluated based on six criteria (GDP per capita, tourism, education, labor force participation rate, poverty rate, Gini coefficient). Data collected between 2018 and 2022 includes GDP per capita, tourism data, educational attainment, labor force participation rate, poverty

rate, and Gini coefficient. These data were obtained from the Turkish Statistical Institute (TurkStat) and other official sources.

The weights of each criterion were calculated using the CRITIC method. The calculations for the period 2018-2022 showed that the highest weight was assigned to the poverty rate. Education and tourism criteria had the lowest weights.

Using the COPRAS method, the socioeconomic performance of each region was evaluated. The regions with the highest performance between 2018-2022 were identified as TR61 (Antalya, Isparta, Burdur), TR10 (Istanbul), and TR32 (Aydın, Denizli, Muğla). The region with the lowest performance, which also showed no variability, was TRA2 (Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan).

The results of the study reveal that the criterion weights determined by the CRITIC method and the performance evaluations made by the COPRAS method highlight significant differences among Turkey's NUTS 2 regions. The poverty rate emerges as the most critical factor in determining socioeconomic performance, while education and tourism criteria are found to have lower levels of importance. Moreover, the analysis using the COPRAS method shows that certain regions (TR61, TR10, TR32) consistently exhibit high performance, while others (TRA2) show low performance.

The proposed approach provides a valuable tool for policymakers and decision-makers by enabling the assessment of the importance of socioeconomic criteria and the selection of alternatives. Therefore, some recommendations for policymakers are as follows:

- Given that the poverty rate has the highest weight in determining socioeconomic performance, policies to combat poverty should be prioritized, and social assistance should be increased.
- To improve income distribution, tax policies and social security systems aimed at reducing income inequality should be reviewed.
- Although the education criterion has a low weight, long-term investments in education will support labor force participation and overall economic growth.
- Policies encouraging the participation of women and youth in the labor force should be developed to increase the labor force participation rate, and employment opportunities should be expanded.
- Despite the low weight of the tourism criterion, the contribution of tourism to economic growth should not be overlooked. Tourism should be diversified, and sustainable tourism policies should be developed.
- To increase trade volumes, interregional and international trade should be encouraged, and necessary regulations should be made to remove barriers in this area.
- Comprehensive and up-to-date data collection systems should be developed for monitoring and evaluating socioeconomic performance.

These recommendations provide a comprehensive strategy framework aimed at improving the socioeconomic performance of Turkey's NUTS 2 regions. Effective implementation of these policies will contribute to reducing socioeconomic disparities between regions and accelerating overall economic development.

## AVRUPA'DA AŞIRI SAĞIN YÜKSELİŞİ VE GÖÇMEN KARŞITLIĞI: İDEOLOJİK TEMELLER VE POLİTİK PRATİKLER ÜZERİNE BİR TARTIŞMA

### THE RISE OF THE FAR-RIGHT IN EUROPE AND ANTI-IMMIGRANT: A DISCUSSION ON IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND POLITICAL PRACTICES

Ömer TAYLAN

Dicle Üniversitesi

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

otaylantr@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6499-6770

Hamza Bahadır ESER

Süleyman Demirel Üniversitesi

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

bahadireser@sdu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4063-051X

#### ÖZ

#### ABSTRACT

#### Geliş Tarihi:

08.07.2024

#### Kabul Tarihi:

06.10.2024

#### Yayın Tarihi:

29.12.2024

#### Anahtar Kelimeler

Aşırı Sağ Partiler,  
Göçmen Karşıtlığı,  
Ekonomik Kriz,  
Milliyetçilik,  
Yabancı Düşmanlığı.

#### Keywords

Far-Right Parties,  
Anti-immigrant,  
Economic Crisis,  
Nationalism,  
Xenophobia.

Siyasi partiler, toplumun farklı kesimlerini temsil etme ve taleplerini siyasi arenaya taşıma açısından hayati bir fonksiyona sahiptir. Ancak, aşırı sağ partiler, kullandıkları nefret söylemleriyle bu sürecin sağlıklı işlenmesini sekteye uğratarak demokrasilerin derinleşmesine zarar vermektedir. Buna rağmen son yıllarda Avrupa'da aşırı sağ partilerin göçmen karşıtı söylemleri ve milliyetçi-popülist politikaları, birçok seçmenin ilgisini çekmiş ve bu durum seçim sonuçlarına da yansımıştır. Nitekim 2024 yılında yapılan Avrupa Parlamentosu seçim sonuçlarına bakıldığında aşırı sağ partilerin ciddi bir ivmelenme yakaladığı görülmektedir. Elbette bu politik sonucu ortaya çıkaran birçok tarihsel, siyasal, sosyal ve kültürel neden ve birikim vardır. Bu makalede, aşırı sağ partilerin göçmen karşıtlığını nasıl temellendirdiği incelenmekte ve bunun teorik arka planı ortaya koyulmaktadır. Bu çerçevede öncelikle aşırı sağın ideolojik temelleri milliyetçilik, ekonomik kriz, güvenlik, etnik üstünlük ve kültürel homojenlik gibi kavramların aşırı sağ partilerin retorik ve politikalarındaki yeri tartışılmaktadır. Ardından, bu teorik temellerin pratikte nasıl tezahür edildiğine odaklanılmaktadır. Ayrıca göçmen karşıtı tutumların farklı ülkelerde nasıl somut politikalara, kampanyalara ve söylemlere dönüştüğü değerlendirilmektedir. Nihayetinde makale, aşırı sağ partilerin göçmen karşıtlığını sadece ideolojik bir araç olarak kullanmakla kalmayıp aynı zamanda politik pratikler yoluyla pekiştirdiğini ve böylece toplumsal dinamikler üzerinde derin etkiler yarattığını göstermeye çalışmaktadır.

Political parties play a vital role in representing various segments of society and bringing their demands into the political arena. However, far-right parties disrupt the healthy functioning of this process with their use of hate speech, thereby undermining the deepening of democracies. Nevertheless, in recent years, far-right parties in Europe have attracted the interest of many voters with their anti-immigrant rhetoric and nationalist-populist policies, which is reflected in election results. Indeed, the 2024 European Parliament election results indicate a significant surge in support for far-right parties. Of course, many historical, political, social, and cultural reasons and accumulations contribute to this political outcome. This article examines how far-right parties justify their anti-immigrant stance and elucidates its theoretical background. This framework discusses the ideological foundations of far-right movements, including concepts such as nationalism, economic crisis, security, ethnic superiority, and cultural homogeneity, and their role in the rhetoric and policies of far-right parties. It then focuses on how these theoretical foundations manifest in practice, examining how anti-immigrant attitudes transformed into concrete policies, campaigns, and discourse across different countries. Ultimately, the article demonstrates that far-right parties use anti-immigrant sentiment as an ideological tool and reinforce it through practical policies, thereby exerting profound impacts on societal dynamics.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1512714>

Atıf/Cite as: Taylan, Ö. & Eser, H. B. (2024). Avrupa'da aşırı sağın yükselişi ve göçmen karşıtlığı: İdeolojik temeller ve politik pratikler üzerine bir tartışma. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1955-1969.

## Giriş

Göç, insanların çeşitli nedenlerle bir yerden başka bir yere hareket edip yerleşmesini ifade eder. İnsanların veya göçmenlerin hareket motivasyonunu sağlayan etmenler arasında savaşlar, ideolojik çatışmalar, ekonomik sıkıntılar, despotik rejimlerden kaçma ve doğal afetlerden korunma gibi nedenler yer alırken, refah seviyesi daha yüksek, güvenli ve özgür bir topluma dâhil olma isteği de insanları göçe teşvik etmektedir. Göç/men(lik), 21. yüzyılda aşırı sağ hareketler için önemli bir politik argüman ve seçmen mobilizasyon aracı olarak öne çıkmaktadır. Batı Avrupa'da göç konusuna yönelik yaklaşımın evriminde belirgin bir değişim yaşanmıştır. İlk başlarda ucuz iş gücü sağlama, ekonomik büyümeyi destekleme ve kültürel çeşitliliği artırma gibi avantajlar göz önünde bulundurularak göçmenlere olumlu bir şekilde yaklaşılmıştır. Ancak zamanla ortaya çıkan bazı ekonomik ve sosyal sorunlar, göç politikalarının gözden geçirilmesine ve göçmenlere karşı daha sıkı kontrol ve düzenlemeler getirilmesine yol açmıştır. Bu süreçte, göçmenlere karşı sert politikaların benimsenmesiyle birlikte ev sahibi toplum, bu politikalar etrafında kenetlenerek *aşırı sağ* hareketlerin güçlenmesine (Akkerman, 2012) katkıda bulunmuştur. Aşırı sağ partilerin Avrupa'da güçlenmesi, diğer ana akım siyasi partileri de kendi söylemlerine yaklaştırarak, genel siyaseti önemli ölçüde etkilemiştir.

Aşırı sağın çeşitli düzeyde destek görmesini sağlayan temel etmenlerden biri, sosyo-politik olaylara önemli ölçüde vurgu yapması ve bu konuda ana akım sol ve sağ hükümetlerin benzer politikalar izlediğini öne sürmesidir. Özellikle sol ve sağ hükümetlerin *üçüncü yol* (third way) (Giddens, 2008) doktriniyi benimsemeleri, neo-liberal politikaları kabul etmelerine yol açmıştır. Bu bağlamda, üçüncü yol doktrini, sol ve sağ arasındaki siyasi ton farklılıklarını azaltarak, siyasi rekabeti anlamsızlaştırmıştır. Bu durum, bazı seçmenlerin sol ve sağ partiler arasında belirgin farklar görememelerine ve partilerini desteklemeyi bırakmalarına yol açmıştır. Bu verili durum, aşırı sağ partiler için yeni bir politik alan ve zemin oluşturmuştur. Öyle ki aşırı sağ partiler, bu ideolojik ayrılmayı ya da benzeşmeyi *tek düzen* olarak adlandırıp, ana akım partilerin halkın iradesini temsil etmediğini savunmakta, *güvenlik*, *ekonomi*, *milliyetçilik*, *yerlilik* (Lutz, 2019; Minkenberg, 2000) gibi retorikleri de kullanarak göçmen karşıtlığını beslemektedirler.

Aşırı sağın genel söylemi, göçmenlerin ev sahibi toplumun iş olanaklarını tehdit ettiği, ulusal kültürü erozyona uğrattığı, sosyal politikaları ve refah devletinin kaynaklarını kötüye kullandığı, Avrupa'da terör olaylarının artışına neden olduğu gibi iddialar etrafında şekillenmektedir. Bu iddiaları ileri sürenler, genellikle toplumsal kaygıları politik bir araç olarak kullanmayı ve korku atmosferi yaratmayı amaçlamaktadır. Örneğin aşırı sağ partiler, mavi yakalı seçmenlere göçmenlerin nasıl işlerini *çaldığını* anlatarak göçmen karşıtı bir söylem geliştirirken, mavi yakalıların iş bulma konusunda nasıl destekleneceğine dair herhangi bir politika ve çözüm önerisi sunmamaktadır (Guibernau, 2010; Van der Brug, Fennema ve Tillie, 2011; Wilson ve Hainsworth, 2012; Hjerm ve Bohman, 2014). Göçmenlerin, yerli halkın işini *çalmak* için ülkeye geldiği, vergi ödemediği veya diğer sosyal harcamaların finansmanına katkıda bulunmadığı ve vatandaşlardan daha fazla sosyal yardım aldığı şeklindeki eksik, yanlış veya önyargılı düşünceler, devlete ve göçmenlere karşı artan bir öfke sürecine dönüşmektedir. İş kaybı, ekonomik sıkıntılar veya sosyal hizmetlerin yetersizliği gibi sorunlar, göçmenlerin varlığına bağlanarak onların Batı toplumu içindeki yerine ilişkin olumsuz bir algı yaratılmaktadır. Bu tür önyargılar, göçmenlerin toplumun geri kalanıyla entegrasyonunu zorlaştırarak, onları kendi iç gruplarına doğru itmektedir. Hâlbuki birçok araştırma (Guibernau, 2010; Van der Brug, Fennema ve Tillie, 2011; Rydgren ve Ruth, 2013), göçmenlerin ekonomiye katkıda bulunduğunu, yeni iş fırsatları yarattığını ve çoğu zaman yerli halkla aynı vergi yükümlülüklerine tabi olup sosyal hizmetlere erişim konusunda benzer kısıtlamalarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Aşırı sağ partilerin bazı ülkelerde komünist partilerin yerini aldığı, sosyo-ekonomik konularda sola ve göç konusunda ise sağa eğilimli olduğu gözlemlenmiştir (Van der Brug ve Van Spanje, 2009). Bu bağlamda, aşırı sağ partiler, ekonomik eşitsizlikler ve sosyal adaletsizlikler konusunda sol eğilimler gösteren seçmenlerin yanı sıra, göç ve ulusal kimlik gibi konularda sağ eğilimler gösteren seçmenleri de cezbetmektedir. Böylelikle aşırı sağ partiler hem ekonomik hem de kültürel kaygıları olan seçmenleri etkileyerek siyasi arenada etkili aktörler haline gelmektedirler. Aşırı sağ partiler, yukarıdaki argümanlarına ek olarak, sosyal konutların desteklenmesi gibi sosyal politikaların, göçmenlerin kayrılarak, ev sahibi toplum içindeki dezavantajlı grupların ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açtığı iddiasını da sıklıkla dile getirmektedir. Bu söylem, ekonomik sıkıntılar yaşayan kesimler arasında karşılık bulmakta ve sosyal konut politikalarının göçmenlere yönelik olduğu algısını güçlendirmektedir. Aşırı sağ partiler yine, medyada yer alan şiddet olaylarını ve suç istatistiklerini manipüle ederek, göçmenler hakkında korku ve güvensizlik duygularını körüklemektedir. Bu strateji, kamuoyunda güvenlik kaygılarını

artırarak, seçmenlerin desteğini kazanma amacını taşımaktadır. Öte yandan aşırı sağ partilerin önemli faaliyet alanlarından biri de yerel cami veya sığınma merkezlerinin inşasına karşı yürütülen kampanyalardır. Bu kampanyalar, genellikle kültürel kimliğin korunması ve ulusal değerlere sahip çıkılması gibi temalar etrafında şekillenmektedir. Bu tür yapıların toplumun dokusunu bozacağı ve sosyal uyumu tehdit edeceği söylemi yayılmakta ve bu argüman geniş bir seçmen kitlesi tarafından kabul görmektedir (Wilson ve Hainsworth, 2012). Söz konusu iddia ve şikayetlerin ana akım siyasi partiler tarafından görmezden gelindiği iddiası, aşırı sağ partilerin daha da güçlenmesine yol açmaktadır.

Bu çalışma, aşırı sağ partilerin göçmen karşıtlığını hem teorik hem de pratik açıdan ele alarak, bu hareketlerin politik stratejilerini, toplumsal etkilerini ve gelecekteki potansiyel gelişimlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bir başka ifadeyle, aşırı sağ partilerin göçmen karşıtı politikalarının nasıl şekillendiği ve bu politikaların toplumda nasıl destek kazandığı, çalışmanın ana sorunsalını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın literatüre katkısı, aşırı sağ partilerin yükselişinin nedenlerini sosyo-politik etmenler (ekonomik sıkıntılar, kültürel kaygılar, popülist söylemler, milliyetçi retorik, yabancı düşmanlığı) çerçevesinde kapsamlı bir şekilde ele almasıdır. Çalışma, sistematik derleme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dair yayınlanmış makaleler, raporlar ve medya kaynakları tarafsız bir şekilde taranmıştır. Bu farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler, karşılaştırılarak doğruluğu teyit edilmiş ve sentezlenerek bütünsel bir hale getirilmiştir (Creswell, 2013).

### Aşırı Sağın İdeolojik Temelleri

Aşırı sağ partilerin ideolojik çekirdeği nativizmdir yani yerliliktir. Nativizm, ülkede yalnızca yerli grubun (ulus) üyelerinin iskân edilmesini savunan ve yabancıların homojen ulus-devleti tehdit ettiğini öne süren bir ideolojidir. Bu ideoloji, büyük ölçekli sosyoekonomik ve sosyokültürel değişikliklerin yol açtığı belirsizliklerle ilişkilendirilen bir milliyetçilik şeklinde ortaya çıkmaktadır (Eatwell, 2000; Mudde, 2000).

Yerlililik, tarihsel ve ideolojik olarak milliyetçi bir yapı arz eden ulus devlet fikriyle yakından bağlantılıdır. Bundan dolayı Minkenberg, aşırı sağ partilerin temel motivasyonunun homojen bir ulus miti olduğunu iddia etmektedir (2000). Ulus-devlet fikri, her ulusun kendi devletine ve her devletin de yalnızca bir ulusa sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Herkesin aynı gelenek ve göreneği paylaşması durumunda toplumun daha iyi olacağına dair güçlü bir inanç bulunmaktadır (Rydgren, 2008). Nitekim çeşitli Avrupa anayasaları, ülkelerinin tek bir ulusa bağlı olduğunu açıkça belirtmektedir; örneğin Slovakya anayasası *biz, Slovak ulusu* ifadesini kullanırken, Romanya anayasası da devletin temelini *Rumen halkının birliğine* dayandığını belirtmektedir. Böyle bir yasal zemine dayanan ülke nüfusunun çoğunluğu, yasadışı göçmenlerin geri gönderilmesi gerektiğine inanmaktadır (Mudde, 2000).

Aşırı sağ partiler, Avrupalıları *ev sahibi*, göçmenleri ise yabancı olarak görüp, her türlü izinsiz göçmen girişine karşı çıkılmasını talep etmektedir (Mudde, 2007; Wilson ve Hainsworth, 2012). Aşırı sağın göçmen karşıtlığı, toplumda etnik hiyerarşinin en altında yer alan belirli bir göçmen grubunu hedef alarak bir korku iklimi yaratmaya ve bu korkudan beslenmeye çalışmaktadır. Bu göçmen grup, ulusun yerel dilini, kültürünü, geleneğini ve hatta dinini paylaşmadığı ve daha düşük profilli sosyal statüye sahip olduğu için bir tehdit unsuru olarak algılanmaktadır (Green vd., 2016). Bu yaklaşım, Avrupa'nın beyaz, Hristiyan ve genellikle Batı kültürüne dayalı bir kimlik üzerine inşa edilmesini savunur. Aşırı sağın politik retoriğe getirdiği farklılık, yükselen kimlik siyaseti söylemini kendi çıkarları doğrultusunda benimsemesinden ve Batı kültürüne karşı bir düşman yaratmasından ileri gelmektedir (Guibernau, 2010). Diğer bir ifade ile aşırı sağ partiler, ideolojik olarak yabancı düşmanlığı ve göçmen karşıtlığını içeren bir milliyetçiliği siyasal programlarının merkezine yerleştirmektedirler (Donà, 2022). Dolayısıyla ulusal topluluğa mensup olmayan göçmenlere ve diğer azınlıklara karşı düşmanlık üzerine odaklanan bir sosyal politika gündemini teşvik etmektedirler.

Aşırı sağ partiler, milliyetçi bakış açıları nedeniyle kültürel ve etnik yakınlığa dayalı bir vatandaşlık anlayışını tercih etmektedir. Bu tür bir yakınlık ya doğuştan var olan bir durumdur ya da kültürel asimilasyon süreciyle kazanılır. Sonuç olarak belirli hak ve ayrıcalıklar *ulusal* vatandaşlıkla ilişkilendirildiği için aşırı sağ partiler, *yağın* (thick) bir kültürel vatandaşlık veya yurttaşlık vurgusunu ön plana çıkarmaktadır. Çünkü vatandaşlar ve yabancılar arasındaki ayrımlar; siyasal seçimler, refah devleti yardımları, kamu sektörü istihdamı, emeklilik sistemi gibi ulus devletin sunduğu temel ve kalıcı hizmetler olarak algılanmakta ve bu durum aşırı sağ partilerin vurgularını şekillendirmektedir (Howard, 2010; Akkerman, 2012). Bu prensip genellikle *ulusal öncelikler* olarak ifade edilmektedir yani vatandaşlar, yabancılara kıyasla sosyal refah hizmetlerine öncelikli erişim hakkına sahip

olmalıdırlar (Guibernau, 2010). Bu anlatı, aşırı sağın temelinde ırkçılığın merkezi bir yer tuttuğunu (Minckenberg, 2000) ve zamanla din, vatandaşlık, sınıf ve ekonomi parametrelerinin ırkçılık anlayışına eklenildiğini göstermektedir (Millî İstihbarat Akademisi, Ocak 2024).

Örneğin, Avusturya Özgürlük Partisi (*Freiheitliche Partei Österreichs-FPÖ*), kültürlerin karışmasının bir *senyiesizleşme* sürecine yol açtığını belirterek, farklı kültürlerin bir araya gelmesinin ülkenin kültürel dokusunu zayıflattığına ve ulusal kimliği erozyona uğrattığına inanmaktadır. Bu nedenle, Doğu'dan gelen yabancı istilasına karşı uyarıda bulunmakta ve kendini anavatanın savunucusu olarak tanıtmaktadır. Bu savunuyu yaparken *ulusal tercih ilkesini* temel alıp vatandaşları; ülke içinde mağdur olanlar, kendi ülkelerinde ayrımcılığa maruz kalanlar ve FPÖ'nün desteğine ihtiyaç duyanlar şeklinde bir tasnife tabi tutarak, öncelikle ülke vatandaşlarının çıkarlarını korumayı ve göçmenlerin etkilerini azaltmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla aşırı sağ, farklı kültürlerin bir arada olmasına ve varlığını sürdürmesine karşı çıkmaktadır.

İtalya'da Lega Nord, ABD'nin eritme potası (melting pot) modelini reddetmektedir. Lega Nord'un lideri Umberto Bossi, İtalya'yı ABD'nin modellediği çok ırklı, çok etnikli ve çok dinli bir ülkeye dönüştürmek, İtalya'yı bölmek anlamına geleceğini belirtmektedir. Ona göre, aşırı kültürel farklılıklar, özellikle ten rengiyle belirgin olanlar, toplumsal barış için ölümcüldür. Sokaklar ve mekanlar renkli insanlarla ve farklı dinlerle dolduğunda vatandaşlar artık kendilerini evlerinde ve güvende hissetmezler ve kimliklerini (aidiyetlerini) kaybederler (Guibernau, 2010). Öyle ki aşırı sağa göre farklı etnisite, din ve kültüre sahip olan toplum, asla barış içinde yaşamayacaktır (Rydgren, 2008). Kültürel haklar evrenseldir ve her toplumun, kendi kültürel kimliğini koruma hakkı vardır. Bu hak, bireylerin ve toplulukların kendi geleneklerini, değerlerini ve yaşam tarzlarını sürdürme ve koruma çabalarını içermektedir. Bu noktada Zaslove'a göre diğer kültürlerin kendilerini Avrupa kültürel tahakkümünden koruma hakkı olduğu gibi, Avrupa kültürlerinin de kendi doğallıklarını koruma hakkı vardır. Özetle Zaslove, bir yandan kültürel çeşitliliğin önemini vurgularken, bir yandan da farklı kültürlerin karışmasının kültürel yozlaşmaya yol açacağını savunmaktadır. Bu nedenle, yeni gelenlerin yerel kültüre asimile olmasının gerekliliğini öne sürmektedir. Ona göre, asimilasyon, kültürel kimliğin korunması ve toplumsal barışın sağlanması için önemlidir (Zaslove, 2004b). Bu bakış açısı ile aynı kapsamda sürdürülen kültürel korumacılık tartışmalarında, ülkedeki Avrupa kökenli yabancı vatandaşların sayısı ve oranı önemsenmezken, Avrupalı olmayan yabancı vatandaşlar için ise durum farklı şekilde yorumlanmaktadır. Zira İsviçre'de çalışan Almanların, Fransa'da ev satın alan İtalyanların, Lüksemburg'da yaşamayı tercih eden Belçikalıların oranı sorun olmaz iken, Batı Avrupa veya Avrupa Birliği dışından gelen göçmenlerin ülkeye girişi, toplumda daha hararetli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Fransa'da Cezayirli, Hollanda'da Endonezyalı, Danimarka'da Suriyeliler, İngiltere'de Hintliler, Belçika'da Faslılar, Almanya'da Türkler bu kategori içerisinde değerlendirilebilir (Norris, 2005). Tüm bunların dışında Ukrayna-Rusya savaşı neticesinde Avrupa'ya göç eden Ukraynalı mülteciler ciddi bir endişe kaynağı olarak görülmezken, Suriye iç savaşı neticesinde Avrupa'ya göç eden Suriyelilere kapılar kapatılmakta, dini ve kültürel Avrupalı kimliği insani kaygıların önüne geçmekte, bir nevi çifte standart uygulanmaktadır (Uygur ve Eser, 2024).

Bazı araştırmalar, aşırı sağın yeniden canlanması ile Batı'daki bazı vatandaşların yaşadığı anomi arasında bir bağlantı olduğunu öne sürmektedir. Yani geleneksel sosyal yapıların, özellikle sınıf ve din temelli yapıların çözüldüğünü ve bireylerin bu süreçte aidiyet duygularını kaybederek benlik saygısını artıran etnik milliyetçiliğe ilgi duyduğunu ortaya koymaktadır (Knigge, 1998; Guibernau, 2010). Bir başka ifadeyle küreselleşmenin bir sonucu olarak birçok insan kimlik kaybı yaşamakta ve ulus-devletin ötesinde kolektif kimlikler için yeni bir dayanak noktası aramakta, aynı zamanda kontrol duygusunu yeniden sağlayacak unsurların eksikliği nedeniyle milliyetçiliğe yönelmektedir (Rydgren, 2008). Bu yüzden aşırı sağ partilerin etno-milliyetçi yabancı düşmanlığı, seçim mobilizasyonu için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir.

Aşırı sağ partiler, kendilerine rakip gördükleri her türlü politik söylemi ve eylemi halk karşıtı olarak konumlandırma eğilimindedir. Nitekim aşırı sağ popülizm, toplumun *saf halk* ve *yoşlaşmış elit* diye iki homojen gruba ayrıldığını ve siyasetin halkın genel iradesinin bir yansıması olması gerektiğini savunan bir retoriğe dayanır. Halk, ekonomik sıkıntılar, kültürel kaygılar ve ulusal kimliklerini koruma endişeleriyle boğuşurken, elitler bu sorunları görmezden gelmekte ve sadece kendi çıkarlarını ön planda tutmaktadır. Bu nedenle, aşırı sağ popülizm, elitlerin bu tutumuna karşı halkın birleşmesi gerektiğini savunur. Halkın, elitler tarafından ezilen ve unutulmuş bir topluluk olarak görülmesi, aşırı sağın söylemlerinde ve politikalarında önemli bir yer tutar (Taggart, 2000; Mudde, 2000; 2007; Golder, 2016; Güzel, 2022). Canovan'ın gözlemlediği gibi, istisnasız tüm popülizm biçimleri, halkı

bir tür yüceltme ve onlara doğrudan hitap etme eğilimindedir. Popülizmde halkın yüceltilmesi, onların sorunlarının ve taleplerinin ön planda tutulması anlamına gelir. Bu, genellikle halkın güçlü ve baskın bir siyasi varlık olarak tasvir edilmesiyle sağlanır. Popülist liderler, halkın taleplerini diğer siyasi aktörlerden ve elitlerden ayırt edici bir şekilde dile getirerek, onların desteğini kazanmayı ve meşruiyetlerini sağlamlaştırmayı hedeflerler (1981; 1999). Aşırı sağ popülistler, halkın sadece elitler tarafından saldırı altında bulunduğunu değil, aynı zamanda göçmenler, azınlıklar veya belirli dış mihraklar tarafından da tehdit edildiğini düşünür. Halkın değerlerini paylaşmayan veya farklı kültürel, dini, etnik kökenlere sahip olan grupların toplumdaki varlığını da bir tehdit olarak görür. Bu gruplar genellikle *öteki* olarak adlandırılır ve aşırı sağ popülistler için, bu grupların varlığı ulusal kimliği, kültürü ve değerleri bozmak veya zayıflatmak olarak algılanır.

### Aşırı Sağ Partilerin Söylemi ve Göçmen Karşıtlığı

Son otuz yılda Avrupa'ya yönelik göçün belirgin bir şekilde artış göstermesi, aşırı sağ partilerin Avrupa siyasi dinamikleri içinde yavaş yavaş belirleyici bir pozisyona gelmesi ile sonuçlanmıştır. Bu süreçte, aşırı sağ partiler, seçmenlerin dikkatini suç, yolsuzluk, egemenlik, kimlik, ulus devlet, yerlilik, biz-onlar ve entegrasyon gibi daha özgül konulara çekerek göçmenlerin toplumdan dışlanması gerektiği iddiasının kabulünü yaygınlaştırmaya odaklanmıştır (Öner, 2014; Schain, 2018; Donà, 2022). Diğer bir ifade ile söz konusu ekonomik ve kültürel temelli eleştiriler, aşırı sağ tarafından seçmen tabanını genişletmek amacıyla sürekli dile getirilerek yeniden üretilmekte, böylelikle göçmenlerden rahatsızlık duyan kitleler oluşturulmakta ve bu kitleler üzerinden göçmen karşıtlığı körüklenerek oy potansiyeli artırılmaya çalışılmaktadır. Bu politik hedefe yönelik olarak aşırı sağ partiler, göçmenlerin ülkede konut kiralalarının yükselmesine neden olduğu, vergi ödemedi devletten hizmet aldığı, göçmenlerin yüksek doğurganlık oranları sayesinde zaman içinde çoğunluk haline geleceği, ülkenin ulusal karakterini bozacağı ve nihayetinde *ülkesini elinden alacağı* gibi korku ve savları her fırsatta seçmene hatırlatarak göçmen karşıtı, xenofobik tutumları diri tutma ana strateji olarak benimsemişlerdir (Council of Europe, 2011; Eser ve Çiçek, 2020). 2024 Avrupa Parlamentosu seçim sonuçlarından (aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere) hareket ile bu stratejinin işe yaradığını ifade etmek mümkündür. Aşırı sağ partilerin oy oranlarını arttırdıkları süreçte söylemlerini üzerine inşa ettikleri ana noktalar aşağıda özetlenmiştir.

Aşırı sağ partiler söylemlerini ilkin kitlelerde dönemsel olarak ortaya çıkan siyasi güven eksikliğine ve adaletin olmadığına ilişkin kaygılar üzerine inşa etmektedirler. Bu bağlamda Hans-Georg Betz, aşırı sağ partilerin yükselişini *politik hınç* veya *politik öfke* (political resentment) kavramıyla açıklamaktadır. Kavram, bireylerin ve grupların mevcut siyasi ve ekonomik sistemde yaşadıkları haksızlık ve adaletsizlik karşısında duydukları derin güvensizlik ve nefreti ifade etmektedir. Hans-Georg Betz, bu güvensizlik ve nefretin izlerini, Fransa'daki Ulusal Cephe (FN), İtalya'daki Lig Hareketi (LN) ve Avusturya'daki Avusturya Özgürlük Partisi (FPÖ) gibi aşırı sağ partilerin seçmenleriyle yaptığı araştırma sonuçlarına dayandırmaktadır (Betz, 1994). Bu veriler, aşırı sağ partilerin politik hınç ve öfkeyi körükleyerek, toplumda var olan endişe ve rahatsızlıkları açığa çıkardığı, seçmenleri bu konuda konsolide ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bunu da aşırı sağ partiler, özellikle siyasi alana taşıdıkları saldırgan dil sayesinde, ana akım politikacıların toplumun acil ekonomik ve politik meselelerine karşı duyarsız oldukları algısını yaratarak gerçekleştirmektedir. Bu durum, ana akım siyasi partilere kızan seçmenleri, çözüm arayışında popülist söylemlerle siyaset yapan aşırı sağ partilere yönlendirmektedir (Zaslove, 2004a; Zaslove, 2004b; Van der Brug, Fennema ve Tillie, 2011; Akkerman, 2012). Burada önemli bir ayrıntı olarak, farklı ideolojik anlayışlara sahip seçmen kitleleri, kendi geleneksel partilerini protesto etmek ve duygusal beklentilerini açığa vurmak amacıyla aşırı sağ partileri desteklemektedir.

Aşırı sağ partiler ikinci olarak, terör olaylarını göçmenlerle ilişkilendirerek, yanlış göç politikalarının ulusal güvenliği tehlikeye attığı söylemini/savını politik alana taşımaktadır (Ünal Eriş ve Öner, 2021). Terör saldırılarının artmasının sebebi olarak göçmenlerin entegrasyon eksikliği ve radikal ideolojilere yatkınlığı gösterilmektedir. Bu söylem, toplumda güvenlik kaygılarını artırarak göçmenlere karşı daha sert politikalar talep eden bir kamuoyu meydana getirmektedir. Bu bağlamda, aşırı sağ partiler, göçmenlerin sınır dışı edilmesi ve ülkeye girişlerinin engellenmesi gerektiğini savunmaktadır. Söz konusu talepler yerine getirildiği takdirde, ülkedeki ekonomik sorunlar azalmış, işsizlik oranları düşmüş ve ülkenin ulusal karakteri korunmuş olacağı ileri sürülmektedir. Bu söylemlere, özellikle her seçim öncesinde, aşırı sağ partilerin sıkça başvurduğu bilinmektedir (Eser ve Çiçek, 2020). Örneğin Avrupa Parlamentosu'nun yaptığı bir saha çalışması da aşırı sağ partilerin kullandığı söylemlerin seçmen nezdinde karşılık bulduğunu destekler niteliktedir. Çalışmada katılımcılara, *bir*



sonraki Avrupa Parlamentosu seçimleri (2019) için aşağıdaki konulardan hangisi öncelikli olarak ele alınmalıdır? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar arasında en öncelikli konu olarak göç, ikinci sırada ekonomi-büyüme ve genç işsizliği, üçüncü sırada terörizmle mücadele öne çıkmıştır (Parlemeter, 2018).

Yukarıda da değinildiği üzere aşırı sağ partilerin üzerine söylem inşa ettiği üçüncü alan, ekonomik daralmanın ve refahtaki *aşılmanın* sebebinin göçmenler olduğudur. Bununla birlikte bu tez her zaman gerçeği yansıtmamaktadır. Ekonomik krizlerin yaşandığı ülkelerde refah şovenizmi ve popülist söylemlerle aşırı sağın yükseldiği bir vaka olmakla birlikte ekonomik krizin olmadığı ülkelerde de aşırı sağ kendine taraftar bulabilmektedir. Örneğin Almanya gibi güçlü ekonomiye sahip ülkelerde veya ekonomik krizden neredeyse hiç etkilenmeyen Norveç, İsveç ve Hollanda gibi İskandinav ülkelerinde de aşırı sağ partilerin taban buldukları görülmektedir. Öte yandan bu durumu genel geçer bir olgu olarak görmek yanlış olacaktır. Zira Avrupa'daki 2008 ekonomik krizinden Almanya, Danimarka, Bulgaristan, Belçika, Polonya, İtalya, Slovenya, Slovakya ve Romanya önemli ölçüde olumsuz etkilendiği halde, bu ülkelerde aşırı sağ partiler, o dönem için oy kaybına uğramıştır. İlginçtir ki, ekonomik krizin göreceli olarak atlatılmasından sonraki yıllarda, aşırı sağ partiler Bulgaristan, Polonya, İtalya ve Slovakya gibi ülkelerde oylarını artırmıştır (Eser ve Çiçek, 2020).

Bu örnekler, ekonomik krizlerin her zaman aşırı sağ partilerin yükselmesine neden olmadığını göstermektedir. Aşırı sağ partilerin yükselişi, ekonomik krizler kadar kültürel, sosyal ve politik dinamiklere de bağlıdır. Ekonomik kriz dönemlerinde bile, aşırı sağın yükselişi için uygun sosyo-politik koşulların ve etkin bir popülist söylemin varlığı gereklidir. Göçmen karşıtı söylemler, kimlik ve kültürel değerlerin korunması gibi konular, ekonomik krizlerden bağımsız olarak da aşırı sağın destek bulmasını sağlayabilmektedir. Dolayısıyla, aşırı sağın siyasal yükselişini analiz ederken, tek bir faktör üzerine odaklanmak yerine, çok boyutlu bir yaklaşım benimsemek gerekmektedir. Bu bağlamda aşırı sağ partilerin söyleminde kendine yer bulan dördüncü bileşen ise işaret edildiği üzere, göçmenlerin içinde yaşadıkları ülkenin etnik-ulusal kimliğini tehdit ettiği iddiasıdır. Göçmenlerin, kendi kültürlerini koruyarak entegrasyon süreçlerini engelledikleri, okullarda eğitim standartlarını düşürdükleri, fuhuş ve suçun yaygınlaşmasına neden oldukları öne sürülmektedir (Zaslove, 2004b; Rydgren, 2008; Miller, 2008; Goodwin, 2014). Aşırı sağ partiler, gerçekçi verilerle desteklenmeyen bu tür iddiaları kullanarak göçmenlere karşı yabancı düşmanlığını artırıp, göçmen karşıtı politikaları meşrulaştırmaktadır.

Son olarak Avrupa'da aşırı sağ partilerin kademeli yükselişi ve birkaç ülkede iktidara gelişi, bazı seçmenlerin isteklerini görmezden gelen ana akım partilere karşı bir tepki olarak yorumlayanlar da vardır. Zira aşırı sağ partilerin, sadece sağ seçmenden değil, sol kanattan da destek gördüğü gözlemlenmiştir. Örneğin Fransa, Avusturya ve Hollanda'da solun doğal seçmenleri olarak kabul edilen işçi sınıfından da aşırı sağ partilere yüksek oranda oy kaydığını ifade etmek mümkündür (Schain, 2018). Bu durum, aşırı sağın geniş bir ideolojik yelpazeye hitap edebildiğini ve farklı politik görüşlerden seçmenleri kendine çekebildiğini göstermektedir. Sonuç itibarıyla aşırı sağın siyasal zemininin genişlemesi, günümüzde önemli bir politik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki tablo, Avrupa'daki aşırı sağ partilerin Avrupa Parlamentosu seçimlerinde aldıkları oy oranlarını ve kazandıkları koltuk sayılarını göstermektedir.

**Tablo 1.** 1989-2024 Tarihleri Arasında Gerçekleşen Avrupa Parlamentosu Seçimlerinde Aşırı Sağ Partilerin Almış Oldukları Oy Oranları ve Koltuk Sayıları

		1989	1994	1999	2004	2009	2014	2019	2024
<b>Fransa (Front National-FN)</b>	Oy Oranı %	11,73	10,52	5,7	9,72	6,3	24,86	23,34	31,47
	Koltuk Sayısı	9/81	11/87	5/87	7/78	3/72	23/74	22/74	30/81
<b>Almanya (AfD)</b>	Oy Oranı %					2013*	7,10	11,00	15,90
	Koltuk Sayısı						7/96	11/96	15/96
<b>İtalya (Fratelli d'Italia- FdI)</b>	Oy Oranı %					2012*	3,7	6,44	28,76
	Koltuk Sayısı						0/73	5/73	24/76
<b>İtalya (Lega Salvini Premier-LN)</b>	Oy Oranı %	1991*	5,0	4,5	5,0	10,2	6,15	34,26	8,98
	Koltuk Sayısı		6/87	4/87	4/78	9/72	5/73	28/73	8/76
<b>Belçika (Vlaams Belang-VB)</b>	Oy Oranı %	6,59	13,4	15,0	23,16	15,88	6,76	19,08	22,94
	Koltuk Sayısı	1/13	2/14	2/14	3/14	2/13	1/12	3/12	3/13
<b>İspanya (Vox)</b>	Oy Oranı %					2013*	1,6	6,28	9,62
	Koltuk Sayısı						0/54	3/54	6/61
	Oy Oranı %		1996**	23,4	6,31	12,71	19,72	17,2	25,4

<b>Avusturya (Freiheitliche Partei Österreichs-FPÖ)</b>	Koltuk Sayısı			5/21	1/18	2/17	4/18	3/18	6/20
<b>Macaristan (FIDEZS-KDNP)</b>	Oy Oranı %			2004**	47,4	56,36	51,48	52,56	44,81
	Koltuk Sayısı				12/24	14/22	12/21	13/21	11/21
<b>Macaristan (JOBBIK)</b>	Oy Oranı %			2004**	2,4	14,77	14,67	6,34	0,99
	Koltuk Sayısı				0/22	3/22	3/21	1/21	0/21
<b>Danimarka (Dansk Folkeparti-DF)</b>	Oy Oranı %	1995*			5,80	6,80	14,80	26,60	10,76
	Koltuk Sayısı				1/16	1/14	2/13	4/13	1/13
<b>Hollanda (Partij voor de Vrijheid-PVV)</b>	Oy Oranı %					2006*	16,97	13,32	3,53
	Koltuk Sayısı						4/25	4/26	0/26
<b>Estonya (Eesti Konservatiivne Rahvaerakond-EKRE)</b>	Oy Oranı %					2004**	2,5	4,02	12,7
	Koltuk Sayısı						0/6	0/6	1/6
<b>Slovenya (Slovenska demokratska stranka-SDS)</b>	Oy Oranı %					2004**	17,7	26,92	24,88
	Koltuk Sayısı						2/7	2/7	3/8
<b>İsveç (Sverigedemokraterna-SD)</b>	Oy Oranı %	1995**	1,1	0,3	5,7	24,41	9,67	15,34	13,2
	Koltuk Sayısı		0/20	0/20	1/19	5/18	2/20	3/20	3/21

Kaynak: Farklı verilerden derlenerek tablo oluşturulmuştur. Tablo içindeki tarihlerin sağında yer alan tek yıldız (\*) siyasi partilerin kuruluş tarihlerini, çift yıldız ise (\*\*) ülkelerin Avrupa Birliği'ne katıldığı tarihleri göstermektedir. Haliyle tarihlerden önceki kutucukların boş olması, söz konusu ülkelerin, Avrupa Parlamentosu seçimlerine katılım şartlarını sağlamadığı anlamına gelmektedir.

Aşırı sağ partilerin aldıkları oy oranları üzerinden (Bkz. Tablo 1), siyasi ve sosyal dinamikleri nasıl şekillendirdiğine dair çıkarımlar yapmak mümkündür. Aşırı sağ partilerin son seçimlerdeki performansları, Avrupa'da siyasetin aşırı sağa kayışına işaret etmektedir. Özellikle 2019 ve 2024 seçimlerinde aşırı sağ partilerin Avrupa genelinde önemli bir başarı sağlaması, popülist ve milliyetçi söylemlerin yükselmesiyle doğrudan paralellik arz etmektedir. Ekonomik krizler, göç sorunları ve Avrupa Birliği'ne yönelik eleştiriler, bu partilerin destek bulmasına ciddi anlamda katkı sağlamıştır.

Fransa'da Front National (şimdiki adıyla Rassemblement National, RN), son seçimlerde büyük bir başarı elde edip oy oranını %31,47'ye çıkararak 81 koltuğun 30'unu kazanmıştır. Bu sonuçlar, Marine Le Pen'in liderliğindeki aşırı sağ partinin Fransa siyasetinde ne kadar güçlü bir konumda olduğunu göstermektedir. Öyle ki Fransa Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron, rakibinin kazandığı büyük zaferin ardından erken seçim kararı almıştır. Front National'ın bu yükselişi, Fransa'da diğer partiler arasında istifa ve seçimlerin yenilenmesi gibi sonuçlara yol açmıştır. Yine Almanya'da 2013 yılında kurulan AfD, oy oranlarını istikrarlı bir şekilde artırarak 2024'te 96 koltuğun 15'ini kazanmıştır. AfD'nin önemli bir güç haline gelmesinde, göçmen krizi ve Euro bölgesindeki ekonomik sorunlar etkili olmuştur. Bu durum, Almanya'da aşırı sağın ne kadar güçlendiğini ve toplumda geniş bir destek bulduğunu göstermektedir. Benzer şekilde İtalya'da ise aşırı sağı temsil eden iki parti (FdI ve LN) seçimlere katılmıştır. FdI, son seçimlerde büyük bir başarı göstererek oy oranını %28,76'ya çıkarmış ve 76 koltuğun 24'ünü kazanmıştır. LN ise büyük bir düşüş yaşayarak %8,98 oy almış ve 76 koltuğun 8'ini kazanmıştır. Belçika'da ise Vlaams Belang (VB), son seçimlerde oy oranını %22,94'e çıkararak 13 koltuğun 3'ünü kazanmıştır. Bu sonuçlar, Belçika'da federal hükümete karşı tepkilere ve hükümetin istikrarsızlaşmasına yol açarak, Belçika Başbakanı Alexander De Croo'nun istifa etmesine neden olmuştur. Bu durum, Belçika'da Flaman milliyetçiliğinin ve aşırı sağın güçlendiği şeklinde yorumlanmıştır. Genel olarak tabloya bakıldığında Danimarka ve İsveç hariç diğer ülkelerde aşırı sağ partilerin aldıkları oy oranları yükselmiştir. Bu durum, Avrupa'da siyasetin aşırı sağa kayışının hızlandığını göstermektedir. Bu eğilimin halihazırda tersine döneceğine dair herhangi bir işaretin de bulunmadığını ifade etmek mümkündür.

Seçim sonuçları aşırı sağın son on yıllardaki yükselişinin önemli bir belirteçidir. Bu bağlamda aşırı sağ partiler politik gündemi ve kamusal söylemi; dışlayıcı bir milliyetçilik duygusu, elit politikalara duyulan güvensizlik, ulusal kimliğin yabancı kültürler tarafından tehdit edildiği inancı ve göçmenlere yönelik kısıtlayıcı politikaların yaygınlaşması üzerine inşa etmektedirler (Akkerman, 2012; Öner, 2014; Schain, 2018). Aşırı sağ partilerin siyasallaştırdığı temel uygulamalara ilişkin politikaların kamuoyu tarafından ilgiyle karşılandığı ve bu ilginin diğer siyasal partiler üzerinde bir baskı oluşturduğu seçim sonuçları ile de ortaya konmaktadır. Bu durum, diğer ana akım siyasal partileri göç ve entegrasyon konusunda daha sert bir çizgi izlemeye, aşırı sağ partiler ile rekabet etmeye yönelmektedir. Bu yönelim kendini, pratikte göçmenlere yönelik politika tercihlerinin daha kısıtlayıcı ve asimilasyoncu bir doğrultuda ilerlemesi olarak göstermektedir.

## Aşırı Sağın Politik Pratikleri

Aşırı sağ partilerin ideolojisi ve siyasi söylemi, ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterse de genellikle göçmen karşıtlığı ve yabancı düşmanlığı üzerine oturmaktadır. Avrupa'nın birçok ülkesinde, göçmen sayısında keskin bir artış yaşanmıştır. Bu artış, yerli halkın göçmenleri tehdit olarak algılamasıyla sonuçlanan bir süreci doğurmuştur (Guibernau, 2010). Bu süreç, aşırı sağ partilerin Avrupa'daki göçmenleri ve onların kültürel değerlerini düşman olarak göstermeleri ve göçmenlere yönelik saldırgan söylemlerden kaçınmamaları ile daha da güçlenmiştir. Bu durum birçok saha araştırması yapan kuruluşun raporlarında da yer almıştır.

*Pew Research Center*'ın (2016) raporunda, Avrupa'daki Müslüman nüfusun artmasının, aşırı sağ partiler tarafından nasıl tehdit olarak algılandığını ve bu durumun İslamofobi söylemleri artırdığını istatistiklerle göstermektedir. *European Islamophobia Report* (2020) da benzer şekilde, Avrupa'daki aşırı sağ partilerin, Müslümanları ekonomik ve kültürel bir tehdit olarak lanse ettiklerini somut verilerle ortaya koymaktadır. Her iki raporda, aşırı sağ partilerin söylemlerinde Müslüman göçmenlerin Batı'nın kültürel bütünlüğünü bozacağı korkusunu sıklıkla işledikleri görülmektedir. Wodak'a (2015) göre aşırı sağ partilerin, Müslümanların Avrupa'nın demokratik ve laik değerleriyle uyumlu olmadığı yönündeki söylemleri, İslamofobi bir algıyı beslemektedir. Hatta aşırı sağ partilerin, Müslüman göçmenleri terörizm ve radikalizm gibi kavramlarla ilişkilendirerek oy potansiyellerini artırdıklarını belirtmektedir. Bu bulgulara dayanarak, aşırı sağ partilerin İslamofobi tutumlarının yalnızca ideolojik bir görüşten ibaret olmadığı, aksine, politik stratejilerini güçlendiren ve seçmen tabanlarını genişletmelerine olanak tanıyan bir araç olduğu söylenebilir. Bununla ilgili birçok örnek bulunmaktadır.

2011 yılında İngiltere'de aşırı sağcı Britanya Ulusal Partisi (BNP) tarafından kurulan ve *Britain First* adını taşıyan hareketin üyesi olan bir kişi; İşçi Partisi'nden milletvekili seçilen, yabancılar için yardımlaşma çağrısında bulunan ve İslamofobi ile mücadele eden 41 yaşındaki Helen Joanne Cox'u vahşice öldürmüştür. Mahkeme duruşmasında katilin ismi sorulduğunda katil, *benim adım hainlere ölüm, Birleşik Krallık'a özgürlük* şeklinde cevap vermiştir (Perspektif, 16.06.2020). Bu olay, İngiltere'de aşırı sağcı grupların ve İslam karşıtı hareketlerin artan tehlikesini gösteren acı bir örnektir. Helen Joanne Cox'un öldürülmesi, aşırı sağın ve nefret söylemlerinin ne kadar ciddi sonuçlar doğurabileceğini bir kez daha ortaya koymuştur.

15 Mart 2019 tarihinde Yeni Zelanda'da Brenton Tarrant adlı saldırgan, Cuma namazı sırasında iki camiye saldırarak büyük bir katliam gerçekleştirmiştir. Saldırgan, saldırı öncesinde manifesto niteliğinde bir metin yayınlarak, Avrupa'ya gelen Müslümanları öldüreceklerini ve Konstantinapolis'e gelip tüm cami ve minareleri yıkacaklarını, Ayasofya'yı minarelerden kurtaracaklarını ve Konstantinopol'un hak ettiği gibi tekrar Hristiyan bir şehir olacağını belirtmiştir. Bu açıklamalar, ırkçı ve aşırı sağcı düşüncelerin ne denli tehlikeli bir boyuta ulaştığını gözler önüne sermektedir (Perspektif, 15.03.2021).

26 Mayıs 2019'da Avrupa Parlamentosu seçimleri öncesinde, İtalya'da hükümet ortağı olan Lig Partisi bir toplantı düzenledi. Bu toplantıya Finlandiya'daki Gerçek Finler partisinden Olli Kotro, Almanya'daki Almanya için Alternatif (AfD) partisinden Jörg Meuthen, İtalya'daki Lig Partisi'nden Matteo Salvini katıldı. Bir başka deyişle, Avrupa'daki aşırı sağ partilerin temsilcileri bir araya geldi. Temsilciler, Avrupa Parlamentosu seçimlerinde göçmenlere ve İslam'a karşı sert bir duruş sergilemeyi ve bu konular üzerinden seçmen tabanını mobilize etmeyi hedeflediklerini dile getirdiler. Bu bağlamda göçmen akışını kontrol etme, Avrupa'nın ulusal kimliğini koruma ve aşırı sağın seçimlerde daha fazla oy alma stratejilerini vurguladılar (Reuters, 09.04.2019; TRT Haber, 09.04.2019).

Aşırı sağcı söylemlerin etkisiyle Avrupa'daki saldırıların hem sayısı hem de dozu kaygı verici şekilde artmıştır. Bu tür saldırılar, genellikle göçmenlere karşı duyulan nefretin ve önyargının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Almanya'da birçok cami duvarına *Almanya'dan defolun, Türkleri gazlayalım* gibi ırkçı ifadelerin yazılması, ırkçı ideolojilerin hala varlığını sürdürdüğünü ve toplumun belirli kesimlerinde ne denli tehlikeli bir şekilde kök saldığını göstermektedir. Almanya Federal Hükümetinin Göç, Mülteciler ve Entegrasyondan Sorumlu Devlet Bakanı Reem Alabali-Radovan'ın (11 Ocak 2023) açıkladığı rapora göre, Almanya'da göçmenlerin yüzde 58'i ırkçılığa maruz kalmaktadır. Ayrıca raporda, yılda yaklaşık 22 bin aşırı sağcı saldırının gerçekleştiği bilgisi yer almaktadır. Bu veriler, Almanya'da göçmenlerin karşılaştıkları ırkçı saldırıların ciddiyetini ve yaygınlığını gözler önüne sermektedir. Almanya'da ırkçılığın artması ve kurumsallaşması, ayrıca siyasi kültürün bu yöne doğru

evrilmesi, ırkçı şiddet yanlılarını sürekli olarak motive etmekte ve harekete geçirmektedir. Bu durum, toplum içindeki ayrımcılık ve hoşgörüsüzlüğün derinleştiğine ve aşırı sağcı ideolojilerin giderek kabul gördüğüne işaret etmektedir (Anadolu Ajansı, 25.01.2023)

*Collectif contre l'islamophobie en France*'ın sözcüsü Elsa Ray, Fransa'da sosyal yaşamın çeşitli alanlarında (eğitim, iş, yargı, sağlık, sanat, müzik, dijital platform) ayrımcılığın ve başörtülü kadınlara yönelik şiddet olaylarının arttığını belirttiğinden sonra bu şiddetin artışının nedenini şu şekilde ifade etmektedir: *Avrupa'da ekonomik ve toplumsal krize bir suçlu, düşman aranıyordu. 50 yıl önce bu düşman Yahudilerdi, şimdi ise Müslümanlar* (BBC News, 13.01.2015). Bu tespit, Avrupa'da kendinden farklı olanlara yönelik ayrımcılığın nasıl tarihsel bir süreklilik içinde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Tüm bu örnekler aşırı sağın gerek yabancı düşmanlığı gerekse İslamofobi bir bağlama sahip olduğunu, şiddeti araçsallaştırmaktan çekinmediğini ve söylemi ile bu şiddeti beslediğini açıkça ortaya koymaktadır. 2018 yılında Belçika İstihbarat Servisi (*Veiligheid van de Staat-VSSE*), Batı Avrupa'da beyaz yakalı aşırı sağın yükselişe geçtiğine ve silahlandığına ilişkin yapmış olduğu kamuoyu paylaşımı, aşırı sağ şiddetin, söylemden pratiğe kayma potansiyelini ortaya koyan diğer bir örnek olarak okunabilir. VSSE, aşırı sağla bağlantılı grupları dikkatle gözlemlemiş ve bunların Nazizm'e hayranlık duyduklarını ve şiddet kültürünü benimsediklerini tespit etmiştir (Millî İstihbarat Akademisi, Ocak 2024). VSSE'nin raporu (Jaarrapport, 2019), Avrupa'da aşırı sağın ideolojik temalarının giderek güçlendiğini göstermektedir. Bu durum göçmenler tarafından da dile getirilmekte olan sosyal bir vaka haline gelmiştir. Zira İtalya'daki göçmen dernekleri, ülkedeki göçmenlere karşı yabancı düşmanlığının ve ırkçı saldırıların arttığına dikkat çekerek, bu durumun sosyal bir davranışa doğru evrildiğini vurgulamaktadır. Bu tür dernekler, İtalya'da göçmenlere yönelik artan ayrımcılık ve şiddetin toplumda kabul gören bir norm haline gelmeye başladığını belirtmektedir. Yabancı düşmanlığı ve ırkçı söylemlerin yaygınlaşması, bazı insanların göçmenlere karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine ve hatta şiddet içeren eylemlere yönelmesine yol açmaktadır. İsveç'te doğan fakat köken olarak Afrika bölgesinden gelen vatandaşların, ten renkleri ve Müslüman olmaları sebebiyle, kendilerini yabancı hissettikleri ve dolayısıyla saldırıya uğradıkları bilinmektedir.

Aşırı sağ göçmen karşıtı olup, göçmen kabul edilecekse dahi, bunun seçici bir bağlamda olması gerektiğini savunur, konuya tamamen mekanik ve işlevsel yaklaşır. Örneğin, AfD, göçmenlerin Almanya'nın refah sistemini olumsuz etkilediğini ve sosyal yardımlardan yararlanarak ekonomik kaynakların tükenmesine neden olduğunu iddia ederek, *Kanada Modeli* ve benzeri bir göç yasasının uygulanmasını istemektedir (Rahman ve Çiçek, 2023). *Kanada modeli*, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda belirli kriterleri karşılayan düzenli göçmenlere kapılarını açmayı öneren bir sistemdir. Bu sistem, nitelikli iş gücüne ihtiyaç duyulan sektörlerle odaklanmayı ve bu alanda beceri ve uzmanlık sunan bireyleri çekmeyi hedeflemektedir. Haliyle bu durumda, can güvenliği tehlikede olan göçmenlere, *kapıları açalım veya çalışma izni verelim* anlayışı geçerli olmamaktadır. Ayrıca AfD'nin göçmen karşıtı politikalarına önemli bir örnek, suç işleyen göçmenlerin hızlı bir şekilde sınır dışı edilmesine dair yasa önerisidir. Hatta AfD'li vekiller Frauke Petry ve Marcus Pretzell, yasadışı göçmenlerin gerekirse vurulmasını bile önermişlerdir (Dilling, 2018). AfD, ırkçı boyutlara ulaşan söylemlerin parlamentoda yasalaşması ve yürütme düzeyinde uygulamaya geçmesi için başta medya olmak üzere her türlü olanağı seferber etmeye ve zaman zaman seçmen tabanını bu konuda harekete geçirmeye çalışmaktadır (Eddy, 2018).

Aşırı sağ, göçmenleri bir güvenlik tehdidi olarak sunmakta ve ev sahibi toplumun korku ve kaygılarını manipüle etmektedir. Birçok Batı Avrupa ülkesindeki aşırı sağ partiler, göçmenleri terörizmle ilişkilendirip ulusal güvenlik kaygılarının göçmen haklarından daha önemli olduğunu öne sürmektedir (Mude, 2013). Nitekim Almanya'da Hristiyan Sosyal Birliği'nin, *İslamcı teröre karşı her düzeyde kararlılıkla mücadeleye öncülük edeceğiz... Terör kazanmayacak* ifadeleri, bu tutumu net bir şekilde ortaya koymaktadır (Kortmann, Stecker ve Weiß, 2019). Ayrıca bu tutum, yasaların değiştirilmesi, güvenlik önlemlerinin artırılması, toplumsal güvenlik algısının değişmesi ve siyasal söylemlerin güvenlik eksenli hale gelmesi gibi sonuçlar doğurmaktadır ((Mudde, 2007; Donà, 2022). Bu durum, siyasetin genel olarak daha otoriter bir yöne kaymasına ve sivil özgürlükler ile güvenlik arasındaki dengenin değişmesine yol açmaktadır.

Yukarıda zikredilen raporlar ve veriler, birçok Avrupa ülkesinde aşırı sağcı grup ve partilerin, göçmenlere karşı düşmanlık ve korku inşa edip, bunu siyasi çıkarları doğrultusunda kullandıklarını göstermektedir. Örneğin Almanya'da AfD gibi aşırı sağ partilerin ötekileştirme ve yabancı düşmanlığı üzerine kurulu popülist politikaları, toplumun bazı kesimlerinde göçmen karşıtı duyguları beslemekte ve siyasi manevra alanlarını genişletmektedir. Özellikle siyasilerin kullandıkları dil ve retorik, yerli halkın göçmenlere yönelik olumlu/olumsuz tutum

geliştirmesinde belirleyici olmaktadır. Kimi siyasetçiler bu dili kullanmamakta ve ırkçılığın politik meşruiyet kazanmaması için çaba sarf etmektedir. Örneğin Angela Merkel'in 2015 mülteci krizi sırasındaki hoşgörü politikası, kısa süreliğine de olsa halkın göçmenlere karşı daha olumlu bir bakış açısını benimsemesine katkıda bulunmuştur (Aladağ Görentaş ve Özdemir Dal, 2022). Ancak bu örnekler giderek tekil haline gelmekte ve göçmen karşıtı ırkçı popülizm (2024 Avrupa Parlamentosu seçim sonuçlarında da görüleceği üzere) siyasal alanını genişletmektedir.

## Sonuç

Batı Avrupa'da göç politikaları süreç içerisinde önemli değişimlere uğramıştır. Başlangıçta iş gücü sağlamak ve ekonomik büyümeyi teşvik etmek amacıyla göçmenlere yönelik olumlu bir yaklaşım sergilenmiştir. Ancak zamanla ortaya çıkan ekonomik ve sosyal sorunların nedenlerini araştırmak yerine, bu sorunlara bir suçlu aranmış ve bu suçlu, göçmenler olarak kabul edilmiştir. Bu durum ise toplumda kutuplaşmayı artırarak sorunların demokratik bir çerçevede ele alınmasını zorlaştırmıştır. Oysa toplumda göçmenler hakkında yanlış algıların ortadan kaldırılması için eğitim programları düzenlenmeli, tarihsel ve kültürel bağlamda göçmenlerin katkıları vurgulanmalıdır.

Aşırı sağ partilerin yükselişi, Batı Avrupa'da göç politikalarının ve toplumsal algıların derin bir şekilde etkilenmesine neden olmuştur. Bu süreçte, göçmenlere karşı artan eleştiri ve sert politikalar, topluluklar arasında bölünmelere yol açmış ve aşırı sağın politik etkisini güçlendirmiştir. Araştırmalar, göçmenlerin ekonomiye katkı sağladığını ve yerli halkla benzer sosyal ve ekonomik koşullar altında yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla göçmenlerin istenmemesinde, psiko-politik nedenlerin etkili olduğu ileri sürülebilir. Bu yüzden aşırı sağ partilerin yükselişinin sosyal temellerini analiz eden düzenli raporlar hazırlanmalı ve bu raporlar kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Bu, toplumun bilinçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Aşırı sağın temsil ettiği nativist ideoloji, Avrupa'da ve dünya genelindeki siyasi ve kültürel tartışmalarda önemli bir role sahiptir. Ulus-devletin korunması ve homojenliğin vurgulanması, aşırı sağın politik platformunda merkezi bir yer tutmaktadır. Aşırı sağ partilerin nativist ideolojisi, kültürel ve etnik aidiyeti vurgulayarak vatandaşlık anlayışını dar bir çerçevede tanımlamayı tercih etmektedir. Bu süreçte, aşırı sağ partiler göçmen karşıtı, ulus-devlet merkezli, kültürel kimlik vurgulu ve popülist söylemlerle seçmen tabanlarını genişletmiş ve politik arenada belirleyici bir güç haline gelmiştir. Aşırı sağ partiler, buldukları ülkelerde ortak strateji olarak korkuyu politikleştirmeyi ve öfkeyi örgütlemeyi başarmışlardır. Bu şekilde, toplumda var olan endişe ve rahatsızlıkları politik bir kazanca dönüştürmüşler ve göçmen karşıtlığı üzerinden geniş kitlelerin desteğini sağlamışlardır.

Ancak aşırı sağın yükselişinin sadece ekonomik krizlerle açıklanamayacağı da açıktır. Kültürel ve sosyal dinamikler, ulusal kimlik ve entegrasyon gibi daha derin ve geniş kapsamlı faktörler de önemli rol oynamaktadır. Aşırı sağ partiler, çeşitli ideolojik eğilimlerden seçmenleri etkileme yeteneğine sahip olup, sol ve sağ kanattan geniş destek alabilmektedirler. Bu bağlamda, aşırı sağın siyasi yükselişini anlamak ve önlemek için tek boyutlu bir yaklaşım yerine çoklu perspektiflerin dikkate alınması gerekmektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi düzeyde yapısal değişikliklerle birlikte, toplumda hoşgörü ve çeşitliliği teşvik eden politikaların önemi de ortaya çıkmaktadır.

Çalışma, aşırı sağa Avrupa bağlamında yaklaşmış olup sınırlı bir bakış açısı ile konuyu ele almıştır. Bu tercihte, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Avrupa'da yoğun olarak yaşaması, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik süreçlerinde aşırı sağın Avrupa siyasetinde giderek yaygın bir tercih olmaya başlaması ve özellikle Arap Baharı sonrası Afrika ve Ortadoğu'dan Avrupa'ya düzenli/düzensiz göç dalgalarının artması belirleyici olmuştur. Aşırı sağ siyasetin üzerine inşa edilen milliyetçilik, ırkçılık, yerlilik, kültürel etnosantrizm, çokkültürlülüğe karşı olma, kültürel yozlaşma, yabancı korkusu, göçmen karşıtlığı, ekonomik sorunlar, işsizlik, suç gibi söylem ve iddiaların sadece Avrupa ile kısıtlı olmadığı aşıkardır. Benzer söylem bugün gerek Güney Amerika gerekse Kuzey Amerika gibi geniş bir coğrafyada da kendine zemin bulabilmektedir. Müteakip çalışmalarda özellikle, İslamofobinin söylemden eyleme/şiddete dönüşme riski, Avrupa siyasetinde yaşanan bu dönüşümünün Türkiye Avrupa Birliği ilişkilerine nasıl yansıtacağı, dünya siyasetinde, aşırı sağ iktidarların ülkeler arası ilişkilerdeki rolü gibi başlıklar ile konu tartışılmaya devam edilmelidir. Teorik tartışma ve analizlere ek olarak ayrıca konu seçmen davranışı bağlamında irdelenmeli, aşırı sağın politik yükselişinin seçmendeki karşılığı, yukarıda da işaret edildiği üzere,

siyasal söylemin ırkçı şiddetle olan ilişkisi, İslamofobik şiddet eylemlerin yayılarak artma riski gibi başlıklar altında aşırı sağ yükselişi araştırılmaya devam edilmelidir.

### Kaynakça

- Akkerman, T. (2012). Comparing radical right parties in government: Immigration and integration policies in nine countries (1996–2010). *West European Politics*, 35(3), 511–529.
- Aladağ Görentaş, I., & Özdemir Dal, B. (2022). Avrupa’da aşırı sağ partiler ve göçmenlere yaklaşımları; seçilmiş örnekler. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(26), 295-317.
- Anadolu Ajansı (17.03.2019). *Belçika istihbaratından ‘aşırı sağ silahlaniyor’ uyarısı*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/belcika-istihbaratindan-asiri-sag-silahlaniyor-uyarisi/1420687>
- Anadolu Ajansı (25.01.2023). *Avrupa’daki ırkçı saldırılar çoğunlukla müslümanları hedef alıyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/ayrimcilik-hatti/almanyadaki-irkci-saldirilar-cogunlukla-musulmanlari-hedef-aliyor/2796617>
- BBC News, (13.01.2015). *Fransa’da müslüman hedeflere 50’den fazla saldırı ve tehdit*. [https://www.bbc.com/turkce/multimedya/2015/01/150113\\_fransa\\_musulmanlara\\_saldirilar](https://www.bbc.com/turkce/multimedya/2015/01/150113_fransa_musulmanlara_saldirilar)
- Betz, H. G. (1994). *Radical right-wing populism in western europe*. Macmillan Press.
- Canovan, M. (1981). *Populism*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Canovan, M. (1999). Trust the people! populism and the two faces of democracy. *Political Studies*, 47(1), 2–16.
- Council of Europe (2011). Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st-century Europe. *Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Dilling, M. (2018). Two of the same kind? the rise of the afd and its implications for the CDU/CSU. *German Politics & Society*, 36(1), 84–104.
- Donà, A. (2022). The rise of the radical right in italy: the case of fratelli d’italia. *Journal of Modern Italian Studies*, 27(5), 775–794.
- Eatwell, R. (2000). The rebirth of the ‘extreme right’ in western europe? *Parliamentary Affairs*, 53(3), 407–425.
- Eddy, M. (2018). *German far right and counterprotesters clash in chemnitz*. <https://www.nytimes.com/2018/08/28/world/europe/chemnitz-protest-germany.html> 12.06.2024
- Eser, H. B. & Çiçek, A. (2020). Avrupa’da aşırı sağın ayak sesleri: Zenofobinin patolojik normalleşmesi. *Alternatif Politika*, 12(1), 114-144.
- Euronews (22.06.2019). *İtalya’da göçmenlere karşı ırkçı saldırılar ve yabancı düşmanlığı artıyor*. <https://tr.euronews.com/2019/06/22/italya-da-gocmenlere-karsi-irkci-saldirilar-ve-yabanci-dusmanligi-artiyor>
- Giddens, A. (2008). *The third way: The renewal of Social Democracy*. Polity Press.
- Golder, M. (2016). Far right parties in europe. *Annual Review of Political Science*. 19, 477- 497.
- Goodwin, M. J. (2014). A breakthrough moment or false dawn? the great recession and the radical right in europe. Clara Sandelind (Ed.), *European Populism and Winning the Immigration Debate* içinde (ss. 15-41). Fores.
- Green, E. G. T. & Oriane Sarrasin, Robert Baur ve Nicole Fasel (2016). From stigmatized immigrants to radical right voting: a multilevel study on the role of threat and contact. *Political Psychology*, 37(4), 465– 480.
- Guibernau, M. (2010). Migration and the rise of the radical right: social malaise and the failure of mainstream politics. *Policy Network Paper*, 1-19.
- Güzel, S. Ç. (2022). Elitizmden popülizme: Cumhuriyet halk partisi’ndeki paradigmatik dönüşüm ve ekrem imamoğlu örneği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 27(108), 109-138.
- Hjerm, M. & Bohman A. (2014). Is it getting worse? anti-immigrant attitudes in europe during the 21st century. Clara Sandelind (Ed.), *European Populism and Winning the Immigration Debate* içinde (41–65). Fores.

- Howard, M. M. (2010). The impact of the far right on citizenship policy in europe: explaining continuity and change. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 735-751.
- Jaarrapport, (2019). <https://www.vsse.be/nl/jaarrapport-2019>.
- Knigge, P. (1998). The ecological correlates of right-wing extremism in western europe. *European Journal of Political Research*, 34(2), 249-279.
- Kortmann, M. & Stecker, C. ve Weiß, T. (2019). Filling a representation gap? how populist and mainstream parties address muslim immigration and the role of islam. *Representation*, 55(4), 435-456.
- Lutz, P. (2019). Variation in policy success: radical right populism and migration policy. *West European Politics*, 42(3), 517-544.
- Miller, D. (2008). Immigrants, nations and citizenship. *The Journal of Political Philosophy*, 14(4), 371-390.
- Millî İstihbarat Akademisi (Ocak 2024). *Batılı ülkelerde aşırı sağ hareketler, 2023 değerlendirme raporu*.
- Minkenberg, M. (2000). The renewal of the radical right: between modernity and anti-modernity. *Government and Opposition*, 35(2), 170-188.
- Mudde, C. (2000). *The ideology of the extreme right*. Manchester University Press.
- Mudde, C. (2007). *Populist radical right parties in europe*. Cambridge University Press.
- Norris, P. (2005). *Radical right: voters and parties in the electoral market*. Cambridge University Press.
- Öner, Selcen (2014). Avrupa'da yükselen aşırı sağ, yeni 'öteki'ler ve türkiye'nin ab üyeliği", *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 13(1), 163-184.
- Parlemeter (2018). <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2018/parlemeter-2018/report/en-parlemeter-2018.pdf>
- Perspektif (15.03.2021). Canlı yayında ırkçı vahşet: christchurch'te neler oldu? <https://perspektif.eu/2021/03/15/canli-yayinda-irkci-vahset-christchurchte-neler-oldu/>
- Perspektif (16.06.2020). *Aşırı sağın kurbanı, azınlık dostu bir siyasetçi: jo cox* <https://perspektif.eu/2020/06/16/asiri-sagin-kurbani-azinlik-dostu-bir-siyasetci-jo-cox/>
- Rahman, H. & Çiçek, A. (2023). Almanya ve macaristan'da aşırı sağ partilerin siyasal söylem ve politikaları. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2282-2294.
- Rydgren, J. & Ruth P. (2013). Contextual explanations of radical right-wing support in sweden: socioeconomic marginalization, group threat, and the halo effect. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4): 711-728.
- Rydgren, J. (2008). Immigration sceptics, xenophobes or racists? radical right-wing voting in six west european countries. *European Journal of Political Research*, 47(6), 737-765.
- Schain, A. M. (2018). *Shifting tides: Radical-right populism and immigration policy in europe and the united states*. Migration Policy Institute.
- Taggart, P. A. (2000). *Populism*. Open University Press.
- TRT Haber (09.04.2019). *Avrupa'da aşırı sağın ap stratejisi*. <https://www.trthaber.com/haber/dunya/avrupa-asiri-saginin-ap-stratejisi-islam-gocmen-ve-turkiye-karsitligi-411326.html>
- Uygur, M. R., & H. B. Eser (2024). A theoretical analysis of the european union's immigration policies in the case of the ukraine and syria humanitarian crisis: is it an identity exclusion? a xenophobic double standard? *İnsan ve Toplum*, 14(2), 46-67.
- Uzunçayır, C. (2014). Göçmen karşıtlığından islamofobiye avrupa aşırı sağı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 131-147.
- Uzunçayır, C. (2017). Batı avrupa'da aşırı sağ partiler neden yükseliyor? *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(15): 364-301.
- Ünal Eriş, Ö. & Öner, S. (2021). Securitization of migration and the rising influence of populist radical right parties in european politics. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 20(1), 161-193.
- Van der Brug, W. & Fennema, F.ve Tillie, J. (2000). Anti-immigrant parties in europe: Ideological or protest vote. *European Journal of Political Research*, 37(1), 77-102.

- Van der Brug, W. & Van Spanje, J. (2009). Immigration, Europe and the 'new' cultural dimension. *European Journal of Political Research*, 48(3), 309-334.
- Wilson, R. & Hainsworth, P. (2012). *Far-right parties and discourse in Europe: a challenge for our times*. European Network Against Racism Press.
- Wodak, R. (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Sage Publications.
- Zaslave, A. (2004a). The dark side of European politics: unmasking the radical right. *European Integration*, 26(1), 61-81.
- Zaslave, A. (2004b). Closing the door? the ideology and impact of radical right populism on immigration policy in Austria and Italy. *Journal of Political Ideologies*, 9(1), 99-118.



## EXTENDED SUMMARY

As the most important actors of democracy, political parties have a vital function in representing different segments of society and bringing their demands to the political arena. However, far-right parties undermine the healthy functioning of this process through their use of hate speech, thereby harming the deepening of democracies. The fact that far-right parties have come to power in many parts of the world, gained strong opposition positions, and even influenced the agenda even as small parties, they are now among the most important political phenomena of our time that should be examined indisputably.

Although far-right parties' ideology and political discourse vary from country to country (party, movement, political actor), they have long been on the agenda, especially in the Western world. They are generally based on anti-immigration and xenophobia. In many European countries, there has been a sharp increase in the number of migrants. This increase has led to a process in which the native population perceives immigrants as a threat. This process has been further strengthened by the far-right parties' portrayal of immigrants and their cultural values as enemies and their aggressive rhetoric against immigrants in Europe.

By manipulating media coverage of violent incidents and crime statistics, far-right parties incite fear and mistrust of migrants. This strategy aims to win voters' support by raising security concerns among the public. Furthermore, one of the key areas of activity of far-right parties is campaigning against the construction of local mosques or shelters. These campaigns are usually centered around the themes of preserving cultural identity and protecting national values. The argument that they will disrupt the fabric of society and threaten social cohesion is widely spread and accepted by a wide range of voters. The claim that mainstream political parties ignore these claims and complaints leads to the further strengthening of far-right parties.

By defining Europeans as "hosts" and migrants as "foreigners", far-right parties demand total opposition to unauthorized migrant entry. The far right's anti-immigrant stance aims to create and feed on a climate of fear by targeting a specific group of immigrants at the bottom of the ethnic hierarchy in society. This group of immigrants is perceived as a threat because they do not share the local language, culture, tradition, and religion of the nation and have a lower profile social status. This approach advocates building Europe on an identity based on white, Christian, and Western culture.

The difference in the political discourse of the far right stems from the fact that it adopts the rising discourse of identity politics in line with its interests and creates an enemy against Western culture. In other words, far-right parties ideologically place a nationalism that includes xenophobia and anti-immigrant sentiments at the center of their political program. Therefore, they promote a social policy agenda that focuses on hostility towards immigrants and other minorities who do not belong to the national community.

In recent years, the anti-immigrant rhetoric and nationalist-populist policies of far-right parties in Europe have attracted the attention of many voters and this has been reflected in the election results. Especially since the 1980s, far-right parties have emerged as strong actors and have shown a significant presence in elections. Electoral successes, attacks, acts of violence against asylum seekers, provocative discourses on extremism gaining credibility and growing concerns about the future of democracy have made these parties, which offer marginal models, attractive. Indeed, the results of the European Parliament elections in 2024 show that far-right parties have gained significant momentum. Of course, there are many historical, political, social and cultural reasons and backgrounds that led to this political outcome.

The gradual rise of far-right parties in Europe and their rise to power in several countries is interpreted as a reaction of some voters against mainstream parties. It has been observed that far-right parties receive support not only from right-wing voters but also from the left wing. For example, in countries such as France, Austria, and the Netherlands, it has been observed that the working class, which is considered to be the natural constituency of the left, has also voted for far-right parties at high rates. This shows that the far right can appeal to a wide ideological spectrum and attract voters from different political views.

It is obvious that the discourses and claims built on far-right politics, such as nationalism, racism, nativism, cultural ethnocentrism, opposition to multiculturalism, cultural degeneration, xenophobia, anti-immigration, economic problems, unemployment, and crime, are not limited to Europe. Today, similar discourse can find its ground in a wide geography such as South America and North America. In future studies, the subject should continue to be discussed with topics such as the risk of Islamophobia turning from discourse to action/violence,

how this transformation in European politics will be reflected in the relations between Turkey and the European Union, and the role of far-right governments in the relations between countries in world politics. In addition to theoretical discussions and analyses, the issue should also be examined in the context of voter behavior, and the rise of the far right should continue to be investigated under headings such as the electoral response to the political rise of the far right, the relationship of political discourse with racist violence, and the risk of Islamophobic violence spreading and increasing.

In this article, the positions of far-right parties on anti-immigration are analyzed from both theoretical and practical perspectives. Firstly, it examines how far-right parties justify their anti-immigrant stance and presents its theoretical background. In this framework, the article first discusses the ideological foundations of the far-right such as nationalism, economic crisis, security, ethnic superiority, and cultural homogeneity in the rhetoric and policies of far-right parties, then focuses on how these theoretical foundations are reflected in practice and evaluates how anti-immigrant attitudes translate into concrete practices by addressing the policies, campaigns and discourses of far-right parties in different countries.

As a result, the article reveals that far-right parties both use anti-immigrant attitudes as an ideological tool and create profound effects on social dynamics by supporting this opposition with practical policies. This study makes an important contribution to understanding the dynamics behind the immigration policies of far-right parties and evaluating the social consequences of these policies.

## İBN RÜŞD'ÜN *DE ANİMA TELHİS*İNİN GİRİŞİNDE NEFS İLMİNİ DOĞA İLİMLERİYLE İLİŞKİLENDİRMESİ<sup>1</sup>

### AVERROES ON THE RELATIONSHIP OF THE SCIENCE OF THE SOUL WITH THE NATURAL SCIENCES IN HIS *SHORT COMMENTARY ON DE ANIMA*

Abdussamet ÖZKAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/İlahiyat Fakültesi

[ozkanasamed@gmail.com](mailto:ozkanasamed@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-4014-5733

#### ÖZ

#### Geliş Tarihi:

13.07.2024

#### Kabul Tarihi:

25.09.2024

#### Yayın Tarihi:

29.12.2024

#### Anahtar Kelimeler

İbn Rüşd, Nefs İlmî, Nefs, Doğa İlmî, *De anima*.

#### Keywords

Averroes, The Science of the Soul, Soul, Natural Sciences, *De anima*.

Bu makale, İbn Rüşd'ün *De anima Telhîs*'inin girişinde doğa ilimlerinden elde edilen bir takım fiziksel ilkeler üzerinden nefis ilminin doğa ilimleriyle nasıl ilişkilendirildiği üzerinde durur. Bu ilkeler nefsin cevheri, zâti arazları ve nefsin ayrıklığı gibi merkezi sorunların incelenmesinden önce kavranması gereken bilgiler olup nefis ilmini kendisinden önce gelen doğa ilimlerine bağlayan ilkelerdir. İbn Rüşd, bir bütün olarak doğa ilmini kendi içinde tutarlı ve kapsamlı bir alan olarak organize eder. Bu organizasyona göre tüm doğal varlıklarda ortak olan ilk sebepleri ve temel arazları ortaya çıkarmayı amaçlayan genel *Fizik* alanı ve doğal varlık düzeni içerisindeki nedensellik ilişkisine göre sıralanmış her bir doğal varlık cinsini ele alan özel araştırma birimleri vardır. En basit doğal cisimlerin incelenmesiyle başlayıp daha bileşik cisimlere doğru ilerleyen ve nihayet doğal varlıklar arasında en bileşik yapıya sahip olan canlı cisimlerin varlıklarının ilkesi ve formu olması bakımından nefsin incelenmesiyle doğa ilimleri külliyatını tamamlayan tutarlı bir anlayış sağlar. Ele aldığı konunun (nefs) doğal canlı varlığın sebebi olması bakımından nefis ilmi, İbn Rüşd' göre, doğa ilminin son ve en şerefli parçası olarak konumlanır. Bu şekilde İbn Rüşd nefsin incelenmesini doğal canlı cismin incelemesiyle bütünleştirmek suretiyle nefis ilmini doğal araştırma birimleriyle sıkı bir şekilde ilişkilendirir.

#### ABSTRACT

The present article focuses on how the science of the soul is related to the natural sciences through some physical principles derived from the natural sciences in the introduction to Averroes' *Epitome on De anima*. These principles must be grasped before examining the essence and essential accidents of the soul central problems such as the separateness of the soul, and they are the principles that connect the science of the soul to the preceding natural sciences. Averroes organizes the natural sciences as an internally consistent and comprehensive field. According to this organization, there is the general field of *Physics*, which aims to uncover the first causes and essential accidents common to all natural entities, and particular research units that deal with each genus of natural body, which are ordered according to causal relationships within the order of natural existence. By studying the simplest natural objects first, progressing to more complex ones, and then looking at the soul as the principle and form of the existence of living objects—which have the most composite structure among all natural beings—one can arrive at a coherent understanding that complements the corpus of natural sciences. Averroes places the study of the soul as the final and most noble branch of natural science since its subject—the soul—is the principle of all naturally occurring living things. In this way, Averroes integrates the study of the soul with the general study of the natural living body and relates the science of the soul to the broad units of natural science.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1515740>

Atf/Cite as: Özkan, A. (2024). İbn Rüşd'ün *De Anima Telhîs*'inin girişinde nefis ilmini doğa ilimleriyle ilişkilendirmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14 (4), 1970-1978.

<sup>1</sup> Bu makale Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslam Felsefesi Anabilim Dalı bünyesinde Prof. Dr. Eyüp Şahin'in danışmanlığında yürütülmekte olan "İbn Rüşd'te Nefs İlmî: *De Anima* Yorumu (Metodolojik Bir İnceleme)" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

## Giriş

İbn Rüşd *De Anima* üzerine yazdığı *Telhis*'in başında amacının, “doğa ilminde kanıtlanmış olana en iyi karşılık geldiğini ve Aristoteles'in niyetiyle en uyumlu olduğunu düşündüğü şeyi ortaya koymak” olduğunu belirtir (İbn Rüşd, 1950: 3; Black, 2009: 2). İbn Rüşd'ün bu beyanı, doğa ilminin bir parçası olarak nefis ilminin, Aristoteles'in amaçladığı doğrultuda doğa ilminin önceki araştırma alanlarında ortaya konulan önermeleri üzerine inşa edilmesini içerir. Nitekim İbn Rüşd, doğa ilminin sınırları içerisinde ele alınan bir konu olması bakımından nefsin anlaşılmasını, öncelikle doğa ilminin öğretim planına göre sırasıyla kendisinden önce gelen araştırma alanlarında ulaşılan belli başlı ilkelerin hatırlanmasına bağlar. İbn Rüşd bu *Telhis*'in girişinde, *Fizik*'ten başlayarak doğa ilminin öğretim müfredatında sırasıyla *De anima*'ya kadarki kitaplarda ele alınan mevzuların ve ulaşılan sonuçların birbirleriyle olan bağıntılı ilişkilerini de göz önünde bulunduran bir akışı verir (İbn Rüşd, 1950: 3-8; Black, 2009: 2-4). Bu akış, sıradaki ilim olan nefis ilmine tâlib olacak kişide bir alt yapı oluşturacak şekilde sunulur. Doğa araştırmasının sürekliliği içinde nefis olgusunu inceleyen kişi, Aristoteles'in doğa ilimleri külliyyatında *De anima*'dan önce gelen kitaplarda elde edilen birtakım sonuçları, nefsin araştırılmasında ona hizmet eden ilkeler olarak kabul eder. Söz konusu *Telhis*'in girişinde ortaya konulan bu ilkeler aşamalı bir şekilde doğa ilminin öğretim müfredatındaki sıralamayı takip ederek hatırlatılır: *es-semâ'u't-tabî'i* (*Fizik*), *es-sema ve'l-âlem* (*De caelo*), *el-kevn ve'l-fesâd* (*Generazione et corruptione*), *el-âsarü'l-ulviyye* (*Meteorologica*) ve *kitâbu'l-beyvân* (*De animalibus*). Böylece İbn Rüşd, doğa ilminin bu araştırma alanlarına ait temel öğretilerini ve fiziksel ilkelerini ortaya koymak suretiyle nefis olgusunun ilişkili olduğu fiziksel yönler bir giriş yapar.

Bu fiziksel ilkeler, İbn Rüşd'e göre, Aristoteles tarafından eserlerinin başında açıkça detaylandırılmamış olsa da, onun metodolojik yaklaşımına göre nefis ilmi için gerekli başlangıç noktalarını teşkil eder. Söz konusu *Telhis*, bu ilkelerin nefsin cevherini ve sıfatlarını anlamak için önemli hususlar olduğunu belirtmekle birlikte, nefsin bedenden bağımsız olarak var olup olamayacağı gibi önemli bir felsefi soruyu ele almak için de bu temel ilkelere ihtiyaç olduğunu vurgular. Ancak doğa ilimlerinin ulaştığı sonuçlara ilişkin bu arka plan vasıtasıyla nefis ilmindeki nihai arzuya, yani nefsin bedenden ayrı olup olmadığı sorusunun cevabını öğrenebiliriz (İbn Rüşd, 1950: 8; Black, 2009: 4). İbn Rüşd, önceki doğa ilimlerinden elde edilen bu temel fiziksel ilkeler üzerine inşa ettiği araştırma yönteminin nihayetinde kişiyi bu önemli sorgulamaya doğru yönlendirdiğini ima eder. Kişi bu temel ilkeleri kavradıktan sonra, nefsin incelenmesinde cevabı en çok aranan bu soruyu, yani bedenden ayrılabilir olup olmadığını ele alabilir. Bu yaklaşım, İbn Rüşd'ün temel fizik ilkelerinden nefisle ilgili daha karmaşık felsefi sorulara doğru ilerleyen stratejisini yansıtmaktadır.

Bu çalışmada bu fiziksel ilkelerin nefis ilminde kişiyi nefsin cevherini ve onun zâti sıfatlarını ortaya çıkarmada ve nefsin ayrıklığı meselesini çözmede tam olarak nasıl işlev gördüklerini göstermek yerine, İbn Rüşd'ün söz konusu *Telhis*'inde sıraladığı fiziksel ilkelerin sunuşunda nefis ilminin kendisinden önceki doğa ilimleriyle nasıl sıkı bir şekilde ilişkilendirildiğini ortaya koymaktır.

Söz konusu ilkelerin sunumuna geçmeden önce, İbn Rüşd'ün Aristoteles'in çeşitli doğa kitaplarına yazdığı şerhlerin giriş kısımlarına başvurarak, yukarıda sıralanan doğa ilminin araştırma alanlarının İbn Rüşd'e göre birbirlerinden nasıl ayrıldığını, onların doğa ilimlerinin öğretim programına nasıl yerleştiğini ve nefis ilminin bu öğretim programında nereye konumlandığını tespit edelim. Böylece, İbn Rüşd'ün Aristoteles'in doğa çalışmalarını fiziksel dünyanın doğal düzenini ve karmaşıklığını bir düzen içerisinde işleyen ve birbirleriyle belirli bir ilişki içerisinde bağlı olan çalışmalar olarak yorumladığını ve nefis ilmini de doğa felsefesinin geniş bağlamı içerisinde doğal canlı cisimlerin formu olarak onların varlık sebebini oluşturan nefsin ele alındığı doğal bir çalışma olarak sunduğunu göreceğiz.

## Doğa İlimlerinin Sınıflandırılması ve Nefis İlminin Konumu

İbn Rüşd, *Fizik* üzerine yazdığı *Büyük Şerh*'in mukaddimesinde (*proemium*) Aristoteles'in *Fizik* kitabının doğa ilimlerinin öğretim müfredatı içerisinde işgal ettiği “sırayı” açıklarken duyulur doğal varlıkların sahip olduğu şeyler arasında yaptığı ayrıma dayanarak doğa ilminde iki temel ayrıma gider: (i) farklı doğalara sahip olmaları bakımından çeşitli türden doğal varlıkların zorunlu olarak sahip oldukları ortak şeyler ve (ii) her bir doğal varlık cinsinin özel olarak sahip olduğu şeyler. Doğal duyulur varlıkların sahip olduğu şeyler arasındaki bu ayrıma dayanarak İbn Rüşd, doğa ilminde biri tümel diğeri tikel olmak üzere iki temel araştırma alanının bulunduğunu kaydeder: Tümel araştırma alanı “bütün doğal şeylerde ortak olan genel şeyleri” araştırırken; tikel araştırma alanı ise “farklı doğal şeylerin cinslerinin her birine özgü olan şeyleri” araştırır. Bu açık ayrımın ardından İbn Rüşd,

tikel araştırma alanının birden çok alt incelemeye bölündüğünü belirterek her birinin belirli bir doğal varlık cinsini araştırdığını söyler. İbn Rüşd, bu nedenden dolayı Aristoteles'in doğa ilmi kapsamında birden çok kitap kaleme aldığını kaydeder (Harvey, 1985: 79).

İbn Rüşd'ün bu açıklamasına göre, doğa felsefesinde iki temel bölüm vardır: tüm duyulur doğal varlıklar tarafından paylaşılan şeyleri ele alan ilk bölüm ki bununla *Fizik* ilgilenmektedir ve bu varlıkların her bir cinsinin özel olarak sahip olduğu şeyleri ele alan diğer bölümler. Tümel araştırma alanı olan *Fizik*, doğal varlıkları doğal varlıklar olmaları bakımından, onların varlıklarının ilk sebepleriyle ve ortak zâti arazlarıyla ilgilenir. Bu genel araştırma alanı değişim, hareket ve durağanlık ilkelerine sahip olmaları bakımından bütün duyulur şeylerde ortak olan sebeplere ve arazlara ait incelemeyi teşkil eder (Harvey, 1985: 65).

İbn Rüşd mukaddimesinde ayrıca genel araştırma alanı olan *Fizik*'in “öğretimde”, yani öğretim sıralamasında çeşitli bölümlere ayrılan tikel araştırma alanından önce geldiğini vurgulayarak bunun böyle olması gerektiğine ilişkin üç neden ileri sürer: (i) ortak/genel olanın özel olandan doğa bakımından daha iyi bilinmesi, (ii) doğal ilimlerde tekrarların önüne geçilmesi, (iii) genel olan ilimde kullanılan önermelerin “ilksel” olması (Harvey, 1985: 79-80). Buna göre, doğa ilimleri müfredatında, tümel araştırma alanı olarak *Fizik* kanıtlandığı ilke ve sebeplerin bütün doğal varlıklarda ortak olması nedeniyle tikel araştırma alanlarından önce gelir.

Doğa ilminin özel araştırma alanlarına geldiğimizde, İbn Rüşd Aristoteles'in *Meteoroloji*'sine yazdığı *Telhis*'in başında her bir doğal varlık cinsine hasredilen doğa eserlerine ilişkin şöyle bir öğretim düzeni önerisinde bulunur:

“[A1] Bütün doğal cisimlerin ortak ve ilk sebepleri hakkında ve ayrıca hareket, zaman ve mekân gibi onların ortak işlenleri hakkında daha önce *es-semâ'u't-tabî'i* [*Fizik*] isimli kitabımızda konuştuk. [A2] Ardından, *es-semâ' ve'l-âlem* isimli kitabımızda gezegenler, göksel cismin doğası ve ona ârız olan her şey hakkında ve genel olarak bütün basit cisimler hakkında konuştuk; ayrıca onların adedini ve onlara ârız olan her şeyi orada açıkladık. [A3] Peşinden, bileşik ve basit bütün doğal varlıkların ortak ve tümel [karakterdeki] oluş ve bozuluşu hakkında da konuştuk. Bu da *el-kevn ve'l-fesâd* isimli kitabımızdadır. [A4] Şimdi de meteorlar, kayan yıldızlar, kuyruklu yıldızlar ve galaksi gibi gezegenlerin konumlarına yakın atmosfere ârız olan şeyler hakkında konuşmamızın gerekli olduğunu görüyoruz. Ayrıca genel olarak depremler, sarsıntılar ve bunlara benzer şeylerin [vuku bulduğu] yer ve sudan meydana gelen buharın sebep olduğu şeylerden olan elementlere ârız olan her şey hakkında konuşmayı [gerekli görüyoruz]. [A5] Bütün bunlar hakkında konuştuktan, bunların doğal sebeplerini verdikten ve öğretim sırasına göre canlılar hakkında [ilkin] külli ve müşterek olarak; [ikinci olarak] tikel ve özel olarak bahsettikten sonra, bu doğa sanatına ilişkin amacımızı yerine getirmiş olacağız ve talep ettiğimiz şeye ulaşmış olacağız. Böylelikle ona [doğa sanatına] ilişkin bahsimiz sona erecektir.” (İbn Rüşd, 1994: 17-18)

Tikel araştırma alanlarını İbn Rüşd, doğal cismin yapısına veya varlık düzenine göre, öncelikle basit cisimleri ve bunun ardından giderek daha bileşik yapıya sahip olan cisimleri inceleyerek ayırdığını gözlemleriz. “Doğal cisimler zorunlu olarak ya basit cisimler ya da basit cisimlerden oluştuklarından (bunlar hayvanlar ve bitkiler gibi basit cisimlerden oluşmuş bileşiklerdir)” (İbn Rüşd, 1984: 73), tikel araştırma alanında *es-semâ ve'l-âlem* (*De Caelo*) ile en basit cisimler olan göksel cisimler ve ay altı dünyadaki dört temel unsurun incelemesiyle başlanır. Zira bütün duyulur cisimler ya bu dört temel maddeden ibarettir ya da bunlardan oluşan cisimlerdir. (İbn Rüşd, 1994: 19). Burada, daha basit cisimler daha bileşik cisimlerin sebebi olması bakımından önce öğretilmekte ve tikel araştırma alanının öğretim programında ilk sıralara yerleşmektedir. Ardından, İbn Rüşd'ün yine tümel incelemenin tikel olan incelemeden önce gelmesi gerektiği ilkesi gereğince, *el-kevn ve'l-fesâd*'ta (*De generatione et corruptione*) doğal varlığın oluş ve bozuluşunun ortak ve genel ilkeleri tetkik edilir (İbn Rüşd, 1958 (*Middle Commentary*): 4 (314a1-6); İbn Rüşd, 1992: 3; İbn Rüşd, 1958 (*Epitome*): 113-114). Oluş ve bozuluşa ilişkin bu tümel incelemeden sonra da belirli bir tikel doğal varlık cinsine ait oluşuma geçilir. Bunun ilk aşamasını ise doğanın en basit cisimlerinden meydana gelen bileşik cisimler arasındaki en basit olanları oluşturur. Bunlar *el-âsaru'l-uhviyye*'de (*Meteoroloji*) ele alınan meteorolojik doğal cisimlerdir. Başka bir deyişle, tüm doğal varlık cinslerinin oluş ve bozuluşunun doğasını ve ilkelerini *el-kevn ve'l-fesâd*'ta genel olarak ele alındıktan sonra, temel elementlerden oluşan en basit cisimler olması bakımından meteorolojik doğal cisimlerin oluş ve bozuluşuna ilişkin özellikleri belirlemeye koyulur:

“Aristoteles bu kitapta (*el-âsaru'l-uhviyye*) her şeyden önce kendisinden önceki kitapların her birinin amacından bahsederek ve onun [doğa ilimleri] sıralamasındaki yerini belirleyerek başlar. Daha sonra bu kitabın amacını ve bu doğa ilmi hakkında söylenmesi gerekenleri ortaya koyar. Dolayısıyla diyoruz ki:

[A1] doğal olan her şeyin ilk ilkelerini tartıştığı ve zaman ve mekân gibi doğal varlıkların ortak ilişenlerinden ve bu ilkelerin incelenmesinde ihtiyaç duyulan her şeyden bahsettiği için - ki tüm bunlar *el-tabî'î* başlığı altında tercüme edilen kitaptadır - bu kitabı [*Fizîk*], öğretim sıralamasında, kanıtlandığı üzere genelliği nedeniyle tüm diğer [doğa] kitaplarından önce ilk sıraya yerleştirmek gerekiyordu. [A2] Ardından, *es-semâ ve'l-âlem* isimli kitapta dünyanın basit parçaları ve bunların ortak formları ve ilişenleri üzerine konuştu. Bu kitabın öğretim sıralamasında *es-semâ'u't-tabî'î*'den sonra gelmesi ve kendisinden sonra gelenlerden önce gelmesi gerekliydi, çünkü bu kitap duyulur şeylerden birini incelediği ilk kitaptır. Bu nedenle ilk olarak en basit [duyulur şeyler] ile başladı ve onların formlarını ve onlara ait arazları ortaya koydu. Bu incelemeyi tamamladığında [A3] ve oluş ve bozuluşa tabi tikel cisimlerin her birinde ortak olan şeyler kaldığında -yani mutlak oluş ve bozuluş hareketi-, bundan sonra bu şeylerin incelenmesini de üstlendi ve bu hareketlerin incelenmesinin genel bir şekilde neyi öncelendiğini ve bunun *el-kem ve'l-fesâd* adlı kitapta ne olduğunu açıkladı. Bu kitabın *es-semâ ve'l-âlem* kitabını takip etmesi ve onu takip eden risalelerden önce gelmesi gerekliydi, çünkü [Aristoteles'in] asıl amacı oluş ve bozuluşa tabi tikel şeylerin her birinden bahsetmek olduğundan, bu kitapta ilk olarak, ezeli ya da bozuluşa tabi, basit ya da bileşik olsun, onların ortak şeylerini açıklayarak başladı, tıpkı doğal olan her şeyde ortak olan şeyleri açıkladığı *Fizîk*'te yaptığı gibi. Bu incelemeyi bitirdikten sonra, [A4] bu kitapta (*Meteoroloji*) elementlerden oluşan şeyleri ve onların arazlarını ve ilişenlerini incelemeye başladı. Bu, meteorlar, yağmurlar, depremler ve sarsıntılar gibi şeylerin [vuku bulduğu] yer ve atmosfer hakkındadır. Bu nedenle bu kitaba *el-âsarü'l-ulviyye* adını verdi. Ayrıca, tikeller arasında bunlardan başlamak gerekliydi, çünkü bileşikler arasında en basit olanları bunlardır. ...Bunların oluşumunun sebebi ise iki şeyden biridir: sıcak ve kuru olan dumanlı buhar ve soğuk ya da sıcak olan fakat her zaman nemli olan buhar.” (İbn Rüşd, 1994 (*Epitome*), s. 13-14)

İbn Rüşd, *De anima*'da ele alınan nefsin ise doğal canlı varlığın sebebi olduğunu ve hangi bakımlardan öyle olduğunu ortaya koyarak nefis ilminin doğal araştırma alanları içerisinde son ve en şerefli parçası olduğunu belirtir. Onun doğa ilminin en şerefli parçası olmasının sebebi İbn Rüşd'e göre öncelikle (i) doğal varlıklar arasında canlı olanlarına ilişkin bilginin en büyük bilgi olması ve ele aldığı konunun (nefsin) canlı varlıkların ilkesi/sebebi, yani onlara canlılık kazandıran şey olmasıdır. Bu açıdan, nefsin bilgisi canlı varlıkların bilgisine ulaşmada zorunlu bir bilgi haline gelmektedir.

**'Bütün Hakikate'** derken teorik bilimleri kastetmektedir. **'Özellikle doğaya ilişkin'** derken de özellikle doğa bilimlerini kastetmektedir. Daha sonra, diğerlerinden ziyade en çok doğa bilimlerine yararlı olmasının nedenini şöyle açıklar: **'Çünkü o [nefs], deyim yerindeyse, canlıların ilkesidir.'** Bunun nedeni, canlılar hakkında bilgi sahibi olmanın doğal şeylerin bölümleri hakkında [sahip olunabilecek] en büyük bilgi olması ve nefsin canlıların ilkesi olmasıdır. Bu nedenle nefis hakkındaki bilginin sadece yararlı değil, canlılar hakkındaki bilgi için zorunlu olması gerekir. Nefis ilminin diğer ilimlere üç şekilde yardımcı olduğunun farkında olmalısınız. Birincisi, o ilmin [doğa ilminin] bir parçası, hatta parçalarının en şerefli olduğu için- ki doğa ilmiyle ilişkisi de budur. Çünkü canlılar oluş ve bozuluşa tabi olan cisimlerin en şerefliisidir, nefis ise canlılar arasında en şerefli olanıdır.” (İbn Rüşd, 1953: I.2, 4-5.5-24; Taylor, 2009: 2)

İbn Rüşd burada, nefis ilmini doğa ilmiyle ilişkilendirirken nefsi doğa ilminde ele alınan canlı varlıkların ilkesi/sebebi olması bakımından ilişkilendirir. Canlı varlıklar ise, İbn Rüşd'ün önerdiği doğa ilimlerinin öğretim programında doğa ilminin özel bir araştırma alanı olan *kitâbu'l-hayavân*'nın konusu olarak *De anima*'dan önce gelir. *De anima*'nın konusu olan nefis, doğa ilmine ait bir alanın (*kitâbu'l-hayavân*) konusu olan canlı varlıkların ilkesi olması bakımından doğa ilmine bağlı özel bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkar. İbn Rüşd *Kitâbu'l-hayavân*'da doğal bileşik cisimler olmaları bakımından canlı beden ve kısımlarıyla ilgilenirken *De anima* ise artık bu bedenin maddi olmayan tarafı, yani ona canlılığını kazandıran formu ile ilgilenecektir. Bu bakımdan, *Kitâb el-beyvân*'dan *Kitâb el-nefs*'e (*De anima*) geçişi ifade eden olgu, daha basit cisimlerin daha bileşik cisimlerin sebebi olması bakımından daha basit cisimlerden daha bileşik olanlarına geçiş değil, gayrı maddi formun maddi olan doğal cismin sebebi olması bakımında maddeden forma geçiştir. Dolayısıyla nedensellik ilişkisi *De Animalibus* ile *De anima* arasındaki ayırmada da kendisini koruyarak bu seferki ilişki formun maddi olanın sebebi olması bakımından kurulmaktadır.

Doğa ilminde doğal canlı varlıkların araştırılması artık maddi bir varlık olmaları bakımından onların form olarak sahip oldukları belirli bir nefse referansla sürdürülmektedir ki bu da *De Anima*'nın konusunu oluşturmaktadır.

Bu form doğal canlı varlıkların ilkesi olması bakımından canlılıklarının sebebini oluşturmaktadır. Nitekim *De anima*'nın *Telbîs*'inde nefis veya ona ait kuvveler olmaksızın doğal canlı varlığa ait beslenme ve duyumsama gibi hiçbir yaşamsal faaliyetinin gerçekleşmeyeceği belirtilir (İbn Rüşd, 1950: 6-8; Black, 2009: 3-4). Bu bakımdan nefis olgusuna geldiğimizde, o, canlı cisimlerin sebebi olması bakımından canlı cismin nihai formu olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda nefsin incelenmesi doğa incelemesinin son aşamasını oluşturmaktadır.

İbn Rüşd, Aristoteles'in *De anima*'da "nefis üç yönden canlı bedeninin sebebi (*aitia*) ve ilkesidir (*arve*)" (Aristoteles, 1907: 415b12-15) sözüne getirdiği yorumda nefsin sûri, gâye ve fâil olmak üzere üç bakımdan canlı bedeninin sebebi olduğunu açık bir şekilde ifade eder: "Nefis, genel fizik incelemesinde belirlenmiş olan hareket [fâil], gâye ve sûri sebepler olarak üç belirli yönüyle bir sebeptir" (İbn Rüşd, 1953: II.36, 185.14-17; Taylor, 2009: 146). Nefsin canlı cismin maddi sebebi olmamasının nedeni açıktır, çünkü söz konusu bileşiğin maddi sebebi bedeninin kendisidir. Nefsin bedeninin fâil sebebi olması, İbn Rüşd'e göre, doğal canlı varlıkta hareketi meydana getirmesidir. Nefsin canlı bedende meydana getirdiği hareket ise yer değiştirme, oluşum, büyüme ve küçülme gibi canlı varlıkta meydana gelen tüm hareket türleridir. Örneğin, hiçbir şey beslenmeksizin doğal olarak büyüme ve bozulmaya uğramaması, büyüme ve bozulma gibi hareketlerin ancak nefsin besleyici kuvvesi veya besleyici nefis sayesinde olmasındandır. Aynı şekilde duyulara atfedilen hareket de nefsin duyusal yetisi sayesinde. (İbn Rüşd, 1953: II.36, 185.19-22; II.37, 188.64-83; Taylor, 2009: 146; 148) Nefsin canlı doğal varlığın gâye sebebi olmasının nedeni ise, İbn Rüşd'e göre, nefsin madde olarak bedeninin formu olmasından ötürü "bedenin yalnızca nefis için olmasıdır." Zira form maddenin zorunluluğundan kaynaklanan bir şey olmayıp madde yalnızca form için vardır. Buna göre canlı doğal varlığın uğruna doğal faaliyetlerini gerçekleştirdiği şey ondaki nefis olduğu görülür. Son olarak nefsin canlı doğal varlığın sûri sebebi olması ise onun cevheri olarak varlık sebebi olması bakımındandır. (İbn Rüşd, 1953: II.36, 185.23-31; Taylor, 2009: 146). Buna göre, nefsin bedeninin cevheri olarak formu olduğu gerçeğinin göstergesi, bu canlı varlığın, kendisiyle canlı olduğu veya yaşadığı şey olmasıdır. Doğal canlı varlık canlı olduğu sürece varlığa sahip olduğundan, ona canlılık vermesi bakımından nefis onun varlık sebebidir. Ayrıca nefis kendisi sayesinde bedeninin varlık kazanmasından ötürü canlı bedeninin formu olarak kendisiyle tikellik kazandığı ve gerçekliğine kavuştuğu şeydir. (İbn Rüşd, 1953: II.37, 186.24-32; II.37, 187-188.55-63; Taylor, 2009: 147; 148)

### **Doğa ilminin Genel ve Özel Araştırma Alanlarından Elde Edilen Yararlı İlkeler**

Doğa araştırmasının yukarıdaki gibi belirli bir öğretim düzeni sürekliliği içinde nefis olgusunun incelenmesine geldiği noktada İbn Rüşd, *De anima Telbîs*'inin başında önceki doğal araştırma alanlarının her birinden elde edilen ve nefis ilminde ilerlemek için kabul edilerek alınan belli başlı sonuçları sıralar. Nefis ilmine geçişte doğa ilimlerinde ele alınan şeylere ilişkin özetlenen bu hususlar İbn Rüşd'e göre "nefsin cevherine ve ona ilişen şeylere dair bilgiye en mükemmel ve en kolay yollarla ulaşabileceğimiz meselelerin çoğunluğunu oluşturmaktadır" (İbn Rüşd, 1950: 8; Black, 2009: 4). Bunun anlamı, nefis ilminden önce gelen doğal araştırma birimlerinin belli başlı bulgularının nefis ilminde ilerlemek için gerekli başlangıç noktalarını oluşturmasıdır. Dolayısıyla İbn Rüşd *Telbîs*'ini yazarken, bu çalışmaya başlamadan önce doğa ilimleri alanındaki önceki çalışmalardan elde edilmiş sonuçlar olarak birtakım önermelerin nefis ilminde kullanılmak üzere hatırlatılmasına önem verir.

Doğa ilminin öğretim sıralamasında birinci sıraya yerleşen *Fizik* ile başlayan İbn Rüşd, onun birinci kitabından şu ilkeleri hatırlatmakla başlar: a) tüm oluş ve bozuluşa tabi doğal cisimler iki ilkedен, yani madde ve formdan oluşur; b) bunlardan ne madde ne de form kendi başına bir cisim olmayıp bunların birleşimi yoluyla doğal cisim var olur; c) tüm doğal cisimlere ait olan ilk maddenin zâtı itibariyle bir formu yoktur, varlığı bilfiil değildir ve ancak formları kabul ettiği ölçüde bir varlığa sahiptir. (İbn Rüşd, 1950: 3-4; Black, 2009: 2). Bu ilkelere göre İbn Rüşd, ilk olarak *Fizik*'ten, tüm doğal cisimlerin madde-formdan oluşan yapısına ve ilk madde veya genel olarak maddenin bilkuvve olma özelliğine atıfta bulunarak maddenin bilfiil var olmasını sağlayanın form olduğunu vurgular.

*Es-sema ve'l-âlem*'den elde edilen sonuçlar ise şunlardır: a) ilk maddede formlarının birincil bir varoluşla var olduğu doğal cisimler ateş, hava, su ve toprak gibi en basit cisimlerdir. (İbn Rüşd, 1950: 5; Black, 2009: 2). Bu ilkeyle İbn Rüşd, ateş, su, hava ve toprak olmak üzere dört basit unsurun ilk maddeyle birlikte gerçekleşen ilk varoluşuna atıfta bulunur.

*El-kevn ve'l-fesâd*'tan elde edilen sonuçlar ise şunlardır a) bu basit cisimler benzer parçalardan oluşan cisimlerin (*el-ecsâm el-muteşâbihat el-eczâ'i/homoemeros*) unsurlarıdır; b) bu cisimlerin oluşumu yalnızca 'harmanlama' (*el-ihlâlât/blending*) ve 'karışım' (*el-meżâc/mixture*) yoluyla gerçekleşir; c) bu harmanlama ve karışımın ise belirli bir düzen ve döngü içindeki uzak faili ise göksel cisimlerdir. (İbn Rüşd, 1950: 5; Black, 2009: 2-3). İbn Rüşd'ün doğa ilmine ait bu risaleden aktırdığı temel öğreti, bu basit unsurların karışım ve harmanlanma yoluyla daha karmaşık diğer cisimlerin unsurları haline geldiğini ve bu sürecin uzak sebebinin ya da failinin ise bir uyum ve düzen içinde hareket eden göksel cisimler olduğudur.

Doğa ilimlerinin öğretim sıralamasında dördüncü sıraya yerleşen *Meteoroloji*'den elde edilen sonuçlar olarak şu ilkeler alınır: a) suda ve yeryüzünde var olan tüm benzer parçalardan oluşan cisimlerde gerçek harmanlama ve karışım sadece birleşme/pişme (*et-tabğ/concoction*) yoluyla gerçekleşir; b) bu birleşme, birleşilen şeyle orantılı ısı (her bir varlığa özgü olan doğal ısı) vasıtasıyla gerçekleşir; d) bu benzer parçalardan oluşan cisimlerin varlığının oluşumu için gerekli olan her şey dört temel unsurdur ve göksel cisimlerde bulunur. (İbn Rüşd, 1950: 5-6; Black, 2009: 3) *Meteoroloji* ilminden aktarılan bu ilkelere göre, benzer parçalardan oluşan cisimlerde bulunan ısının uzak sebebi göksel cisimler olup, yakın sebebi ise bu cisimlerin kendilerinde doğuştan var olagelen ısıdır. Bu ısı, dört elementi söz konusu cismin oluşması için uygun bir karışım haline getirir. (Ivry, 1997: 522).

İbn Rüşd bu önceki kitaplardaki araştırma bulgularına binaen bu sefer daha karmaşık doğal cisimlerin araştırılmasına (*Kitâbu'l-beyvân*) geçiş yapıldığını belirterek bu incelemeden elde edilen ilkeleri ise şu şekilde sıralar: "a) üç tür bileşik şey vardır: 1) ilk maddedeki basit cisimlerin varlığından gelen bileşim, 2) bu basit cisimlerden oluşan bileşim ki bunlar benzer parçalardan oluşan cisimlerdir, 3) kalp ve karaciğer gibi kâmil canlılarda bulunan en tam şeyler olan âlet organlarının bileşimi. Bu organlar daha kâmil canlılarda belli iken, bitkiler gibi kâmil olmayanlarda ise kökler ve dallar gibi organlardır. b) "bu organlara sahip cisimlerin yakın oluşturucusu elementlerin ısıdır değildir (çünkü elementlerin ısısının faaliyeti sadece katılaştırmak, kurutmak ve benzer parçalardan oluşan cisimlerle ilgili şeyler arasında başka [faaliyetler] gerçekleştirmektir)... onların oluşturucusu, Aristoteles'in dediği gibi, sanatsal becerinin (*mihne el-sina'iyye*) gücü gibi bir güçtür ki bu güç ısı gibi, yaratmayı, oluşumu ve şekil vermeyi sağlar...; c) suret vermeye ve yaratmaya elverişli olan bu ısı, orada besleyici nefsin cinsinden bir suret verme gücü bulunmadıkça, suret vermeye ve yaratmaya yeterli olan şeyi kendisinde barındırmaz, tıpkı bedende besleyici bir güç olmaması halinde hiçbir beslenme faaliyetinin gerçekleşmemesi gibi; d) besleyici ve duyusal güçler canlıda kendilerine benzeyen şeylerden üretilir ve en uzak faileri ayrı bir şey olup bu da "akıl" olarak adlandırılan şeydir, her ne kadar en yakın [fâil], bedende bulunan nefis gücü olsa da (çünkü bu [bedenlerdeki] âlet organları yalnızca nefisleşen şeyde var olur)...; e) organlara sahip cisimlerdeki bu nefislerin yakın öznesi (*el-mevdu*) oluşturucu (*el-mukevvin*) ısı ile ilgili bir ısıdır ve bu kâmil hayvanda kalpte duyum yoluyla gözlemlenen ısıdır ya da kâmil olmayan hayvanda [kalbe] benzeyen şeydir...; f) nefsin güçleri, [ait oldukları] özne bakımından bir – [ki bu özne] doğal ısıdır–, ancak elmanın durumunda olduğu gibi güçleri bakımından çoktur. Çünkü elma renk, tat, koku ve şekil gibi birçok güce sahiptir, ancak buna rağmen birdir. Ancak ikisi arasındaki fark, bunların elmada arazlar, onların ise doğal ısıda cevherler olmasıdır. (İbn Rüşd, 1950: 6-8; Black, 2009: 3-4).

Doğa ilminin öğretim sırasındaki bir sonraki eser olan *Kitâbu'l-beyvân*'da sunulan gerekli ilkelere atıfta bulunan İbn Rüşd, doğal canlı cisimlerde suret vermeye ve yaratmaya elverişli olan doğuştan gelen ısının tek başına canlı bir beden yaratılmasını ve oluşumunu desteklemediğini, bunun yanında beslenme ve duyumsama gibi nefsânî kuvvelerin de bulunması gerektiğini bildirir. Bu nefsânî kuvvelerin uzak sebebi ise 'akıl' olarak adlandırılan ayrı bir fail olduğu belirtilir. Bu durumda besleyici ve duyusal nefisler ise canlı bedeninin canlı olması bakımından yetilerinin yakın faileridirler. Burada bahsedilen canlı bedenlerin oluşumunda rol oynayan ayrı aklın etkisini, Ivry, bir organizmanın büyümesinin gâye sebebi olmasa da sûri sebebi olarak anlaşılması gerektiğini belirtir. (Ivry, 1997: 522).

### **Nefs İliminin Nihai Arzusu Olarak Akılsal Nefsin Ayrık Olup Olmadığı Sorusu ve Madde-Form İlişkinine Dair Bir İnceleme**

*De anima Telhîs*'inin girişinde önceki doğal araştırma alanlarından elde edilen belli başlı önermelerin sıralanmasının sebebi nefsin cevherinin ve sıfatlarının bilgisine ulaşmada önemli olan ilkeler olmasının yanı sıra, İbn Rüşd'e göre bu ilkeler yardımıyla "bu konuda en çok aranan şeyin, yani [nefsin] ayrık olmasının mümkün olup olmadığını öğrenmektir" (İbn Rüşd, 1950: 8; Black, 2009: 4). Ancak doğa ilimlerinin ulaştığı sonuçlara



ilişkin bu arka plan vasıtasıyla nefis ilmindeki nihai arzuya, yani nefsin bedenden ayrı olup olmadığı sorusunun cevabını öğrenebiliriz. Buna göre, önceki doğa araştırmalarından elde edilen sonuçlar yardımıyla maddeden ayrı bir form olarak nefsin var olup olmayacağına imkânı, söz konusu *Telbîs*'in programının merkezi problemlerinden birini teşkil etmektedir ki bu mesele İbn Rüşd'e göre bu ilimde hararetli bir şekilde en çok arzu edilen şeydir. Bu önermeler İbn Rüşd'e göre, Aristoteles'in anlatımında “özlü olma” (*el-fjâz*) alışkanlığından ötürü *De anima*'nın başında bahsetmese bile, zorunlu olarak kabul ettiği şeylerdir. (İbn Rüşd, 1950: 8; Black, 2009: 4).

Bu soru İbn Rüşd'ü, bir formun maddeden ayrı olarak var olmasının hangi şartlarda mümkün olabileceğine ve bu bağlamda ayrık formların maddeyle ilişkisine dair bir inceleme yürütmesine sevk eder. (İbn Rüşd, 1950: 8-11; Black, 2009: 4-7). İbn Rüşd'e göre ayrıklık, madde-form ilişkisinin oluşturduğu yapıdaki ilişkide değil, formun maddeyle olan “birleşim”inde (*ittisâl*) aranmalıdır. Akıl için ayrıklık söz konusu olacaksa onun maddeyle olan birleşimi kendi özünde veya cevherinde olmayan bir birleşim olmalıdır, yani ârizî olmalıdır. Maddeyle bu türden ârizî bir ilişkiye sahip olan formlara örnek olarak Faal Akıl ve göklerin ilk hareket ettiricisi gösterilir. Aksi durumda maddi bir form olması bakımından doğal bir form için herhangi bir ayrılık söz konusu olamaz. Çünkü bu türden doğal bir form ancak formu olduğu maddesi aracılığıyla var olabilir ve dolayısıyla da hâdistir, değişime uğrar ve maddesinin yok oluşuyla birlikte o da yok olur. (İbn Rüşd, 1950: 8-9; Black, 2009: 4-5).

İbn Rüşd, konunun ayrık formlarla ilişkili olan kısmının esasen metafizik ilmine ait olduğunu ve bu ilmin, tikel ilimler olarak fizik<sup>2</sup> ve onun özel bir araştırma alanı olarak nefis ilminin ortaya koydukları ilkeleri desteklediğini, yani konuya (ayrık formlara) ilişkin birtakım öncüllerin metafizikten türetildiğini savunur. Fakat burada nefsin ayrıklığı sorunu her şeyden önce fizik ilminde bir formun maddesinden nasıl ayrı var olabileceği meselesiyle ilgili olduğundan bu sorun ilk önce maddi cevherlerde madde-form ilişkisine göre değerlendirilmesi gerekir. Fizik ilmine göre çoğu form maddidir ve form ancak maddesine bağlı olarak varlığını sürdürür. Madde-form arasındaki ilişkide, maddi bir form söz konusu olduğunda ise ayrılık düşünülemez. Fizik ilminde çoğu formun maddi olarak kabul edilmekle birlikte, varlıkları ancak maddeyle kaim olduğu kesin olmayan formların incelemesi de yine Fizik ilmine aittir. Akıl gibi maddeyle kaim olup olmadıkları hususunda tabiatlarında şüphe olan formların ayrıklığı meselesini çözmenin ve nefis ilmi için bu çözüme götüren yolu aralamanın en iyi yolu ise maddi formlara maddî olmaları bakımından ilişen tüm özellikleri ortaya koymaktır. Çünkü tüm formların maddede varoluşları tek bir tarzda değildir. Örneğin, inceleme sonunda akılsal nefste maddi olan bir forma ilişen özelliklerden biri bulunacak olursa, bu durumda onun ayrık olmadığı açığa çıkacaktır. Aynı şekilde formların maddi formlar olmaları bakımından değil de tek başına form olmaları bakımından zati özellikleri incelendiğinde onlara özgü gerçekleşmesi maddeden bağımsız olacak şekilde bir faaliyetin olduğu tespit edildiği durumda ayrık oldukları kanıtlanacaktır. Örneğin, maddeden bağımsız olarak akılsal nefse özgü uygun bir faaliyet tespit edildiği durumda onun ayrık olduğu açığa çıkacaktır. (İbn Rüşd, 1950: 11; Black, 2009: 6). İbn Rüşd'ün bu açıklamalarına göre iki çeşit nefsanî form ile karşı karşıya olabiliriz: 1) faaliyetlerini ancak kendisine yüklediği maddeyle birlikte gerçekleştiren ve dolayısıyla da varlığı maddeyle kaim olan maddi nefsanî formlar; 2) faaliyeti kendisine özgü olması bakımından maddeden bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilen maddi olmayan ya da ayrık olan akılsal nefsin formu.

## Sonuç

Sonuç olarak İbn Rüşd, yukarıda sayılan doğa ilminin belirli araştırma alanlarında çeşitli doğal cisimleri araştırırken her bir cisim türünün sahip olduğu özellikleri ve onların türediği sebepleri göstermek ister. Bu yaklaşım, doğal dünyayı anlamak için gerekli olan sebep-sonuç ilişkilerini ve bu ilişkilere dayalı olan doğal olguların yapılandırılmış sistematik bir araştırmasını verir. Doğa ilimlerinin bütünlüğü, daha önceki incelemelerin sonraki incelemelerde ele alınan doğal cisimlerin sebeplerini sağladığı nedensellik kriteri aracılığıyla korunur. Bu nedensel bağlantı, doğa ilimleri projesinin tutarlı ve sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlar. Doğal cisimlerin incelenmesinde, daha basit cisimler daha bileşik cisimlerden önce incelenmektedir. Bu hiyerarşi, farklı cisim türleri arasındaki nedensel ilişkilerle gerekçelendirilir: elementler benzer parçalardan oluşan cisimleri oluşturur, bunlar da daha başka cisimleri ve nihayetinde canlı cisimler oluşur ki bu ilerleme, her bir oluşum seviyesinin bir öncekinin üzerine inşa edildiği, doğal olguları anlamaya yönelik katmanlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Nefis ise, doğa felsefesinin doruk noktası olarak ilgilendiği doğal cisimlerin canlı bedeninin formu olarak tanımlanır. Doğa

<sup>2</sup> İlimlerin tümel ve tikel olarak ayırımına ilişkin bk. İbn Rüşd, 2010: 22-24.

ilminde ilgilenilen madde ve form arasındaki ilişki, canlı türleri düzeyinde hem gerekli hem de kesin olarak vurgulanmaktadır. Her tür, formu ve maddesi arasındaki özel ilişki nedeniyle vardır. Bu gereklilik, bir türün formunun yalnızca belirli bir madde türünde bulunabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla İbn Rüşd'ün söz konusu *Telhîs*'inin girişi, doğal canlı cismin formu olarak nefsin incelenmesine geçmeden önce, önceki doğa ilimlerinde ele alınan sebep-sonuç ilişkilerinin gerekliliğini, madde ve form arasındaki içsel bağlantıyı ve doğal cisimlerin hiyerarşik yapısını vurgular. Bu temalar ve ilkeler aracılığıyla metin, nefsi anlamak için tutarlı ve birleşik bir çerçeve sunar ve doğa ilimleri külliyatını yaşamın nihai formu olarak nefsin incelenmesiyle sonuçlandırır.

### Kaynakça

- Aristoteles. (1907). *De anima*. Hicks, R. D. (Tr.), Cambridge University Press.
- Black, D. L. (2009). *Epitome of The De Anima*. University of Toronto.
- Harvey, S. (1985). Hebrew Translation of Averroes' Prooemium to his Long Commentary on Aristotle's *Physics*. *Proceedings of the American Academy for Jewish Research*, 52, 55–84.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1950). *Telhîs Kitâb el-Nefs*. F. el-Ahvâni (Ed.), Mektebet el-Nahdah el-Misriye.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1992). *El-kevn ve'l-fesâd (Epitome del libro sobre la generación y la corrupción)*. Josep Puig (Ed.), Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1958). *Averroes on Aristotle's De generatione et corruptione: Middle Commentary and Epitome*. Kurland S. (Ed. & Tr.), Mediaeval Academy of America.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1984). *Telhîs es-semâ' ve'l-âlem*. El-'Alevî, C. (Ed.), Faculté des Lettres.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1994). *Kitâbu'l-âsaru'l-ulviyye*. Abû Vâfiye, S.F & Abdurâzık, A. (Ed.), el-Meclis el-a'la li-l-Sakâfe.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1994). *Telhîs el-Âsâru'l-'ulviyye*. El-'Alevî, C. (Ed.), Dâr el-Ğarb el-İslâmî.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (1953). *Averrois Cordubensis Commentarium Magnum in Aristotelis De Anima Libros*. Stuart, F. (Ed.), Mediaeval Academy of America.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (2009). *Long Commentary on the De Anima of Aristotle*. Taylor, R. C. (Ed. & Tr.). Yale University Press.
- İbn Rüşd, Ebu'l-Velîd Muhammed. (2010). *Averroes on Aristotle's Metaphysics: An Annotated Translation of the So-Called "Epitome."* Arnzen, R. (Ed. & Tr.), De Gruyter.
- Ivry, Alfred L. (1997). Averroes' Short Commentary on Aristotle's De Anima. *Documenti e Studi Sulla Tradizione Filosofia Medievale*, 8, 511-549.

## EXTENDED SUMMARY

At the beginning of his *Epitome on De Anima*, Averroes states that his intention is to "is to establish, from the statements of the commentators on the science of the soul, what we think best corresponds to what has been proven in natural science, and is most compatible with the intention of Aristotle" (Averroes, 1950: 3; Black, 2009: 2). According to Averroes, the science of the soul is constructed as a branch of the knowledge of nature, drawing from the principles of earlier fields of study in the science of nature, in the manner that Aristotle intended. In fact, according to the science of nature's teaching plan, Averroes credits the comprehension of the soul as a subject that falls within the purview of the discipline to its recall of specific principles discovered in earlier natural science domains. Taking into consideration their interrelated relationships, Averroes, in the introduction to his *Epitome*, presents a flow of the themes and conclusions covered in the books leading up to *De anima* in the natural science education curriculum, beginning with *Physics*. (Averroes, 1950: 3-8; Black, 2009: 2-4). The way this flow is provided creates a substructure for a person who wants to pursue the science of the soul, which is the next science. In Aristotle's corpus of natural sciences, the books preceding *De anima* provide certain principles that the person studying the phenomena of the soul within the continuity of nature study acknowledges as useful for studying the soul. These principles, which are presented in the aforementioned *Epitome's* introduction, are progressively reviewed in the order that they appear in the natural science curriculum: *al-Samā' al-ṭabī'i*: (*Physics*), *al-Samā' wa-l-'ālam* (*De caelo*), *ea-kawn wa al-fasād* (*Generazione et corruptione*), *al-Āthār al-'ulviyya* (*Meteorologica*) and *kitāb al-ḥayawān* (*De animalibus*).

According to Averroes, these physical principles, although not explicitly elaborated by Aristotle at the beginning of his *De Anima*, constitute the necessary starting points for the science of the soul according to his methodological approach. The *Epitome* underlines that these basic principles are necessary to address a significant philosophical topic, such as whether the soul may exist independently of the body, even if it also notes that these principles are crucial for comprehending the substance of the soul and its essential attributes. The ultimate goal of the science of the soul is to determine whether or not the soul is distinct from the body, and we can only arrive at this decision by using the fundamental principles established by earlier scientific sciences (Ibn Rushd, 1950: 8; Black, 2009: 4). Averroes suggests that one arrives at this crucial inquiry by following the methodology of inquiry he develops from these fundamental physical principles drawn from earlier natural sciences. After understanding these fundamentals, it is possible to address the most sought-after question in the study of the soul: can the soul be separated from the body? This method follows Averroes's strategy of starting with fundamental physical concepts and working up to more intricate philosophical issues regarding the soul.

Rather than showing exactly how these physical principles function in the science of the soul to reveal the essence of the soul and its essential attributes and to resolve the issue of the soul's separateness, this study aims to demonstrate how the science of the soul is closely related to the natural sciences that preceded it in the presentation of the physical principles Averroes enumerates in his *Epitome on De anima*.

Prior to presenting these principles in this study, I will first review the introductions to Averroes' commentaries on Aristotle's various natural books to ascertain how Averroes distinguished between the aforementioned branches of natural sciences, how the natural sciences curriculum places them, and where the science of the soul fits in. In this way, we will see that Averroes presents the science of the soul as a natural study within the larger context of natural philosophy that deals with the soul, which, as the form of natural living bodies, constitutes their cause of existence. He also understands Aristotle's natural studies as studies of the natural order and complexity of the physical world that operate in an orderly fashion and are connected to each other in a particular way. Thus, the introduction to Averroes' *Epitome on De anima* emphasizes the necessity of the cause-and-effect relations discussed in previous natural sciences, the intrinsic connection between matter and form, and the hierarchical structure of natural bodies before moving on to the study of the soul as the form of the natural living body. Through these themes and principles, the text presents a coherent and unified framework for understanding the natural of the soul and concludes with the study of the soul as the ultimate form of life.

## AGRICULTURE-ORIENTED SERVICES OF LOCAL GOVERNMENTS IN TÜRKİYE TÜRKİYE'DE YEREL YÖNETİMLERİN TARIM ODAKLI HİZMETLERİ

Vahit BÖLÜKBAŞ  
Aksaray Üniversitesi  
vahitbolukbas@aksaray.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-6248-4085

### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
17.11.2024

**Kabul Tarihi:**  
12.12.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Tarım  
Yerel yönetimler  
Kırsal kalkınma  
Türkiye

**Keywords**  
Agriculture  
Local government  
Rural development  
Türkiye

Son yıllarda yerel yönetimler tarafından yerel kırsal kalkınmayı destekler verilmektedir. Birçok ülkede bu tür hizmetler çoğunlukla merkezi yönetimler tarafından sağlanırken, Türkiye'de son yıllarda yerel yönetimler de tarımsal faaliyetlerde paydaş ve destekleyici aktörler olarak rol almaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de büyükşehir yönetimlerinin tarımsal faaliyette bulunan üreticilere sağladığı destek hizmetleri hakkında bilgi sunmaktadır. Çalışmanın verileri, Türkiye'nin yedi bölgesinden örneklem olarak seçilen yedi büyükşehir belediyesinin 2022 ve 2023 yıllık faaliyet raporlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, dünyadaki benzer örneklerden farklı olarak Türkiye'de büyükşehir belediyeleri yönetimleri tarafından tarımsal faaliyette bulunan üreticilere çeşitli başlıklar altında destek sağladığı görülmüştür. Birçok ülkede merkezi hükümetler uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde tarımsal üretimi desteklemek amacıyla yerel yönetimlere katkı sağlarken, Türkiye'de yerel yönetimlerin bu desteklerden yeterince yararlanamadığı görülmektedir.

### ABSTRACT

In recent years, local governments have been supporting local rural development. While in many countries such services are mostly provided by central governments, in Türkiye, in recent years, local governments have also been playing a role as stakeholders and supportive actors in agricultural activities. This study provides information on the support services provided by metropolitan governments to producers engaged in agricultural activities in Türkiye. The data processed within the study was obtained from the 2022 and 2023 annual activity reports of seven metropolitan municipalities selected as a sample from seven regions of Türkiye using the document analysis method. The present research holds, unlike implementations of the kind in the world, metropolitan municipal governments in Türkiye provide support to producers engaged in agricultural activities under various headings. While central governments in many countries provide contributions to local governments to support agricultural production in cooperation with international organisations, the present study notes that local governments in Türkiye do not benefit from these supports sufficiently.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen1586756>

Atıf/Cite as: Bölübaşı, V. (2024), Agriculture-oriented services of local governments in Türkiye, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1979-1997.

## Introduction

National development, regional development and local development are concepts that complement each other and in the absence of one, the other will be negatively affected. Especially in recent years, the importance of local development and rural development has been expressed on many platforms by both national and international institutions and organizations, and special institutions, projects and grant programs have been carried out to ensure development in these areas. Rural development bears many economic, social, and cultural dimensions. It is especially effective in planning and determining the economic and social future of the region and locality in which it is located. Economic factors constitute an important dimension of rural development. Thereby, the potential, differences, agricultural areas, and production of rural areas are important. In particular, the effective use of agricultural areas, the selection of appropriate products, the development of spraying, irrigation, fertilization facilities, and the increase in the quantity and quality of the product to be taken in the season affect the realization of rural development (Güzel, 2020).

Among the main reasons for the studies and supports related to rural development, the existence of a large gap and inequality between urban and rural areas in terms of social, economic, infrastructure, health, education services, cultural activities, etc. comes to the fore. Since these services that urban dwellers benefit from are not provided to rural dwellers, the number of people who want to continue living in rural areas is decreasing day by day and people living in these areas migrate to cities to live a life with higher standards (Smith and Wiggins, 2020). This reason leads to rural areas being emptied, and a decrease in agricultural activities carried out intensively in rural areas. Considering people's greatest need is to ensure that they can continue their lives in a healthy way, that is, to feed themselves and survive, it is clearly seen how important it is for all people in the world to be able to continue and support production in rural areas. Local governments can use rural developmental tools more effectively (Ploeg et al., 2020). Local administrations' giving importance to rural development and cooperating with stakeholders will contribute to economic and social development both locally and nationwide. Local development is the development and strengthening of economic activities at the local level in a way to cover all elements of development. One of the most critical elements among these elements is undoubtedly the support of agricultural activities (Huang and Huang, 2023).

This study, which examines the agricultural services provided by local governments to support rural development in Türkiye, compares local governments' agricultural services to support rural development around the world and examines whether there are similarities and differences. For this purpose, seven metropolitan municipalities selected from seven regions in Türkiye are determined as the research sample and compared with local governments in different parts of the world that provide agricultural services. In the study, local governments around the world being are compared with the local governments selected as the sample from Türkiye in terms of local services to support rural development, the services provided for this purpose in Türkiye differ positively from other examples in the world in terms of their diversity and quantity. When compared to the local governments in the world countries, it is seen that local governments in Türkiye play a more active role in agricultural services for rural development in many areas such as agriculture, husbandry, environment, financial support types, cooperatives, training, spraying, vaccination, equipment, vehicle etc. supply, expert-technical personnel support, seed, fertilizer, water use and protection, seedling, sapling support and grants. This can be explained by the fact that in many countries, there are legal regulations that require agricultural services to be implemented by central governments, and local governments may not be credited much importance in this field. However, considering that local governments are now important stake holding actors even in global systems, it may be possible to provide these services by granting legal powers to local governments as in Türkiye.

## Methodology

This section presents the information about the aim of the study, the importance of the study, the method of the study, and the national and international literature review.

## Aim of the Study

The aim of the study is to reveal the scope, methods, and subcategories of agricultural services provided by local governments in Türkiye to support rural development by comparing them with national and international

examples. In this way, whether the agricultural services of local governments in Türkiye to support rural development are adequate when compared with international examples, and what the similar or different implementation examples are is investigated. There are 81 cities in Türkiye. One metropolitan municipality in each of Türkiye's seven regions (Marmara, Aegean, Mediterranean, Black Sea, Central Anatolia, Eastern Anatolia, and Southeastern Anatolia regions) was selected to provide agricultural services to support rural development. Seven metropolitan municipalities (Istanbul, Izmir, Antalya, Samsun, Konya, Erzurum, and Gaziantep) constitute the sample of the study. The data of the study were obtained by using the descriptive analysis method and the document analysis method through literature review by examining the annual reports of these metropolitan municipalities for the years 2022 and 2023. The annual reports of these metropolitan municipalities selected as the sample were examined by accessing their corporate online pages.

## **Literature Review**

This section represents the studies on local governments' agricultural services to support rural development separately under the headings of studies in Türkiye and international studies.

### **National Literature**

Some studies conducted in Türkiye on agricultural services of local governments to support rural development are as follows. Kaldırım (2012), in his study on rural development policies in Türkiye, the KÖYDES project, within the scope of its contribution to local governments, mentions the importance of the KÖYDES project despite the destruction of rural areas by urban activities. Yenigül (2016), in the study titled “The Role of Urban Agriculture and Local Authorities in Protecting Agricultural Land in Metropolitan Cities” reveals the importance of urban agriculture practices because of agricultural production on social, economic, and environmental sustainability in sustainable urban development policies. While agriculture and agricultural production have taken place among the working subjects of local governments, it is concluded that metropolitan governments have become important actors in issues related to agricultural production in Türkiye. Keskin and Yıldırım (2018), in their study titled *Agricultural Development and Metropolitan Municipality in Izmir*, present information on the policies and services developed by Izmir Metropolitan Municipality in line with the goal of agricultural development. Gümüšoğlu et al. (2020), in the study titled “A Model Proposition for Application and Effects of Agricultural Policies Towards Economic Development in Local Municipalities” discuss agricultural policies based on economic and technological developments within the scope of Metropolitan Municipalities processes, and offer suggestions for improvement based on strengthening communication and cooperation between rural areas and the city, and propose a model proposal that will help eliminate the difficulties experienced and may be experienced. Kayadibi, (2023) in his study titled “The Effect of Agricultural Supports of Local Government on Entrepreneurship Tendency: Konya Example”, examined presents the agricultural services of local governments to support entrepreneurship. Bitgin and Aslan (2023), in the study titled “An Assessment on Agricultural Policies of Local Governments: Gaziantep Province”, reveal the agricultural policies and stakeholder actors of Gaziantep metropolitan municipality.

### **International Literature**

To the general framework of the studies published in the international literature, international structures and central governments are more prominent supporting local development, but recently local governments have been seen as stakeholder actors, and it has become natural for them to take an active role. To prevent a global food and water crisis, global organizations have been developing collaborations by taking a preventive attitude and involving the governments closest to the source of production, i.e., local governments, through national central governments. In this sense, it is seen that the role of local governments in rural development and agricultural production has started to be emphasized in the international literature. Some of the international studies on local governments' agricultural services to support rural development are as follows. Sibbing et al. (2019) state that local governments in the Netherlands have recently taken on more roles and conducted projects to support sustainable food production, security, and support. Raja et al. (2019) state that local governments have become more visible and important actors in the agricultural field worldwide. Raja et al, also state that local

governments are seen as stakeholder actors to support local producers in projects carried out in food production and water supply. Espluga (2021) argues that alternative agri-food services based on agroecology and food sovereignty can create opportunities to support sustainable local development in Spain. Mosha (2024) investigates the agricultural equipment subsidies provided to producers by the Ministry of Agriculture across Tanzania and the adequacy of these subsidies and reveals the need for structural adjustments.

### **Overview of the Concept of Rural Development**

The word “rural” means belonging to rural settlements, belonging to the countryside. Rural refers to places where there are no urban services, and the population is quite low compared to cities. A rural area defines the place where the population makes a living through agricultural activities (Güzel, 2020). The areas referred to as “rural areas” are settlements outside the settlement areas defined as urban areas, where agriculture and animal husbandry activities are carried out, expressed with names such as villages, hamlets, etc. In rural areas, the economy is based on agriculture, and it is stated that the division of labor and specialization has not developed in the human communities living in these areas. “Development” addresses the transformation of the economic, social, and political structure in a society (Geray, 1999). Rural development refers to the services, strategies, projects, and activities carried out to improve the living conditions of people living in rural areas and to improve their economic and social lives and to provide them with a better standard of living (worldbank.org, 2022). Rural development includes activities that enable people living in non-urban areas to grow economically, socially, and with welfare in their regions, improve their quality of life, and receive the services provided to people living in cities (Atkinson, 2017). Rural development aims to improve the production, income, and welfare levels of individuals living in rural areas in a way to change their social and economic structure, to balance the relationship between people and land, and to create the physical and social infrastructure that exists in urban areas in rural areas (Geray, 1999). Thus, a rural area that can stand on its own feet and contribute to the national economy will be created instead of a rural area that is constantly trying to be sustained by transferring resources (Yeşilbaş, 2011).

### **Activities to Support Rural Development**

Among the main reasons for rural development efforts and support, the existence of a large gap and inequality between urban and rural areas in terms of social, economic, infrastructure, health, education services, cultural activities, etc. stands out. Since these services that people living in urban areas benefit from are not equally available to people living in rural areas, the attractiveness of living in rural areas disappears, and people living in these areas migrate to cities to live a life with higher standards. These reasons lead to the emptying of rural areas and the decrease in agricultural activities carried out intensively in rural areas. However, to produce food, which is an indispensable element of life for people, there is a need for land and the operation of land and agriculture. Most of the land suitable for agricultural activities is in rural areas, not in cities. This reveals how important rural areas and the agricultural activities and productions to be carried out in these areas are in the production of the nutrients necessary to sustain human life. Both central governments and local governments around the world offer support and grants to people living in these areas and engaged in production activities to continue food production-centered activities, especially agricultural production, in rural areas that have become empty because of reasons such as climate change, climate crisis, global warming, economic problems, and urban life being more attractive and helpful than rural life. When it is considered that the greatest need of people is to ensure that they can continue their lives in a healthy way to feed and survive, it is clearly seen how important it is for all people in the world to continue and support production in rural areas (fao.org, 2021).

It is essential to highlight the significance of agriculture, particularly in rural regions. Agriculture plays a strategic role in ensuring sufficient, nutritious, and balanced diets; optimizing the use of limited resources; and fostering a robust and dynamic economy (Sarı, 2019). Food is the most fundamental need of humans and serves as the foundation of life. Agriculture fulfills most of this essential need. However, agriculture, which is vital for sustaining all life and civilization, is currently experiencing a profound and significant crisis, both globally and within Türkiye. The substantial increase in agricultural production, particularly over the last century, in response to contemporary demands, has resulted in an ecological crisis for the world that functions as a closed system.

Although sunlight supplies the energy required for life, all other resources are limited. Historically, the primary challenge faced by human societies has been the inability to align their diverse demands with the capacity of ecosystems to endure the resulting pressures. Given that agricultural production does not sustain the current global population, it is unlikely to meet the needs of the increasing population in the future (Yılmaz, 2020; Söylemez et al., 2023). The agricultural sector, which plays a crucial role in meeting the food needs of society, producing raw materials for non-agricultural sectors, and financing a healthy workforce and development, has experienced a decline in its share of the global economy because of rapid urbanization, increased industrialization, and the swift growth of the service sector. As agricultural lands diminish under urbanization rates, the sector, which has been relegated to the background, struggles to meet the rising food demand associated with population growth. Many countries have started efforts to enhance agricultural productivity through technological and genetic methods. These countries have also shifted their focus towards the production of agricultural products with high added value that do not rely on labor (Bayraç & Yenilmez, 2005; Bitgin & Aslan, 2023).

Efforts and projects aimed at sustaining agricultural production activities in rural areas typically emphasize services that support producers and farmers throughout various agricultural production processes. These services include infrastructure development, access to financing, support and grants aimed at reducing production costs, training in good agricultural practices and modern farming techniques to achieve higher yields and increased income, soil analysis help for the cultivation of crops suited to specific soil characteristics, training in pesticide application, fertilization, and maintenance activities, encouragement of the production of alternative and economically viable crops, and collaborative initiatives with universities, academies, institutes, scientists, national and international organizations, NGOs, the private sector, and other stakeholder actors to share knowledge to support rural development. To ensure the continuity of agricultural production, international organizations such as the United Nations (UN), World Bank (WB), European Union (EU), OECD, and the Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) offer various forms of support, grants, and services to individuals, institutions, and organizations engaged in agricultural production worldwide, covering areas such as financial help, academic collaboration, and project development and implementation.

The notion that local governments can better use rural development tools has established them as significant actors in rural development. The emphasis that local administrations place on rural development, along with their collaboration with stakeholders, will contribute to the economic and social advancement of both the local community and the nation (Güven & Dülger, 2016; Güzel, 2020).

Rural development efforts and investments are primarily conducted through provincial special administrations among local government units. In contrast, municipalities, as urban management entities, focus on making investments in urban centers. Provincial special administrations handle various tasks in rural areas outside urban fringes, including urban planning, provision of drinking water, road construction, sewage systems, solid waste management, environmental protection, emergency response and rescue, as well as support for culture, tourism, youth and sports, and the development of forest villages, afforestation, and the establishment of parks and gardens (Yeşilbaş, 2011).

Among the primary objectives of local economic development policies are the strengthening of the economy at urban and regional levels, the creation of new job opportunities, the reduction of unemployment and poverty, and the activation of democratic and autonomous institutions and organizations in the formation of local policies. Local development entails the enhancement and strengthening of economic activities at the local level to encompass all elements of development (Sakinç, 2013; Özden & Olgun, 2017). Undoubtedly, one of the most critical elements among these is the support for agricultural activities.

### **Agricultural Services of Local Governments to Support Rural Development in the World**

Across the globe, numerous international, national, and local institutions are implementing projects and support initiatives aimed at ensuring the continuity of agricultural production and promoting rural development. Organisations such as the United Nations, the World Bank, and the European Union, among others, collaborate with central and local governments to provide agricultural support to producers and farmers worldwide. In projects involving many member countries, sustainable agricultural practices are emphasized and supported.



Within the framework of the World Bank's "Enabling the Business of Agriculture 2019" project, local governments particularly emphasized agricultural services aimed at supporting rural development in various countries. These services include providing producers with seed supplies, irrigation equipment, livestock support, necessary materials for plant health, coordination, and support for the sale of agricultural products, cooperative development, training and publication help, grants and financial credit support, facilitation for protecting agricultural lands, and support for the provision of facilities and equipment for agricultural and livestock production. Regulations, restrictions, and record-keeping related to the use of seeds, water, fertilizers, and pesticides, as well as bureaucratic facilitation, are offered. France, Croatia, and the Czech Republic have achieved the highest scores according to these criteria (worldbank.org, 2022).

To support food production at local, national, and global levels, ensure its sustainability, and maintain continuity, agricultural services have aimed to be protective, sustainable, and accessible in the future. In this context, local governments have emerged as active participants alongside multinational and national structures in efforts directed toward food security. Particularly considering the need to prevent global food and water crises, it is essential to protect water and food at their sources—where they exist and are produced—and to ensure their continuity. Therefore, the development of collaborative efforts between local authorities and global and national governments has become increasingly important (Raja et al., 2021).

In line with these objectives, local governments must provide support and facilitating practices for local producers while receiving help from external actors. In this context, local governments worldwide implement agricultural services aimed at ensuring the continuity and sustainability of production. The advancement of agriculture signifies economic development and food supply. Therefore, in services aimed at promoting agriculture, central governments are particularly developing collaborative efforts with local governments (fao.org, 2024).

For instance, the establishment of local markets, the support of local sectors, consultations and training with local experts and producers, and the conservation of local resources (such as water, soil, plants, and animals) are areas where central governments collaborate with local administrations. Thailand, Myanmar, and China provide support to local producers in terms of plant health, irrigation services, the promotion of geographically showed products, and the supply of machinery and equipment. Meanwhile, Vietnam focuses on supporting local producers in animal feed production and grant provision. In Ukraine, grants and support are offered for combating plant diseases, while Kyrgyzstan helps with agricultural machinery, such as tractors. Pakistan and India prioritize initiatives that facilitate the sale of local producers' products in national and global markets, incorporating local governments into these efforts (worldbank.org, 2022).

In Argentina, local governments provide training to ensure the conscious management of trees and grazing livestock operations to protect the country's largest forested areas. They collaborate with farmer associations, financial institutions, and NGOs regarding the training and use of modern agricultural techniques (agroberichtenbuitenland.nl). In many African countries, local governments are developing collaborations with national governments and international organizations to provide seed support to producers alongside educational and advisory services (ccardesa.org). In Norway, both the central government and local administrations offer support to producers in the areas of tools, machinery, and renewable energy (precisionag.no). In Quebec, Canada, local governments provide grants and support to promote the widespread adoption of sustainable, environmentally friendly agricultural practices (capi-icpa.ca). The Nilgen local government in Belgium facilitates collaboration between producers and technical experts by providing necessary equipment and support to prevent bee deaths. The AI-supported "Buzzwatch" project helps address this issue (themayor.eu). Across the United States, local governments offer sustainable agriculture training and practices to producers, particularly providing grants and support focused on environmental impacts (mckinsey.com). In Spain, local governments implement support services for farmers and producers aimed at promoting rural development, including educational activities and advisory services (themayor.eu).

### **Agricultural Services of Local Governments to Support Rural Development in Türkiye**

Support for the agricultural sector and rural development is essential for the economic progress of nations and for diminishing income inequalities between rural and urban regions. While central governments can supply

such support, implementing Law No. 6360 on December 6, 2012, as published in the Official Gazette, has enabled local governments to help as well. This legislation brought about substantial modifications to Türkiye's local government framework, leading to the creation of 14 new metropolitan municipalities and increasing the total number of provinces with metropolitan status in Türkiye to 30. Under this law, the municipal service areas of these 30 metropolitan municipalities have been broadened to cover the entirety of their respective provincial boundaries (Özden & Olgun, 2017; Gökçe et al., 2022).

As of 2023, Türkiye has 239,417,039 decares of agricultural land. Of this, 167,110,907 decares are cultivated, while 28,143,070 decares are left fallow and not planted. Vegetable production occurs on 7,122,641 decares, and fruit and spice plants are cultivated on 36,982,778 decares. Ornamental plant production takes place on 57,996 decares, with remaining areas used for grain and cereal production (tuik.gov.tr).

The amount of land available for planting and the variety of crops grown vary significantly across the country because of geographical features such as slope, mountainous regions, rivers, wetlands, streams, ponds, and arid areas, as well as climatic factors related to proximity to or distance from the seas (Karagöz et al., 2021). Agricultural production areas and the variety and quantity of products in coastal regions such as the Black Sea, Marmara, Aegean, and Mediterranean regions are greater compared to the inland areas of Eastern Anatolia, Southeastern Anatolia, and Central Anatolia, which are far from the sea. To enhance agricultural production, crop diversity, yield per unit area, and economic contribution, both central and local governments provide the soil and climate characteristics of the regions, grants, and support.

In this context, the central government, through official institutions such as the Ministry of Agriculture and Forestry, Agricultural Credit Cooperatives (TKK), and the Agricultural Development Support Institution (TKDK), offer support, grants, and financing for investments, facilities, and business establishment to all farmers and producers across the country to promote rural development and agricultural production. Within the framework of the EU-supported IPARD (Instrument for Pre-Accession help Rural Development) projects, services are provided in cooperation between the Republic of Türkiye and the European Union to supply support and grants to individuals, institutions, and organizations engaged in production and activities in agriculture and animal husbandry throughout the country (ipard.tarimorman.gov.tr). A key feature that characterizes rural areas is the dominance of the agricultural sector within their economies. As a result, since 2012, local governments have provided a range of agricultural services to rural areas classified as neighbourhoods, alongside various municipal services. According to Article 7, paragraph f of the law, "Metropolitan and district municipalities may undertake any activities and services aimed at supporting agriculture and livestock" (Official Gazette, 2012). Considering this provision, many metropolitan municipalities have created units dedicated to agriculture and rural development, as well as offering support. For example, the Agricultural Services Department has been established in İzmir and Tekirdağ; the Rural Services and Geothermal Resources Department in Ankara; and the Rural Services Department in Balıkesir, Bursa, and Kayseri. A Rural Development Department has been set up in Samsun (Union of Municipalities in Türkiye, 2016; Gökçe et al., 2022).

The local services provided by municipalities to farmers and producers engaged in agricultural production in rural areas include support and grants for seeds, fertilizers, diesel fuel, seedlings, machinery, and equipment, as well as training in good agricultural practices, modern agriculture, organic farming, and alternative agriculture. Within their budgetary capabilities, municipalities offer financial and in-kind grants and support to local farmers and producers, along with services for the procurement of agricultural tools and machinery. The following sections of this study present the activities and services conducted and planned by metropolitan municipalities selected from seven geographical regions of Türkiye, specifically aimed at supporting rural development and agricultural production in the years 2022 and 2023.

### **Agricultural Activities Conducted by Gaziantep Metropolitan Municipality**

Gaziantep Metropolitan Municipality (GMB) collaborates with the Ministry of Agriculture and Forestry of the Republic of Türkiye, the GAP Regional Development Administration, the Gaziantep Governorship, district governorships, provincial directorates, civil society organizations, and other national and international stakeholders in its agricultural support and services throughout the province. The GMB is engaged in activities

related to agricultural and horticultural services as outlined in strategic plans, focusing on both planned and ongoing initiatives (GBB 2020-2024 Strategic Plan). To support agricultural development, provide educational activities for those engaged in agriculture, and disseminate information regarding innovations and advancements in agriculture at both national and global levels, an agricultural school has been established within the GBB. The agricultural school conducts training, seminars, informational services, and pilot applications, particularly aimed at enhancing regional agriculture, increasing the unit value of soil, and elevating the economic returns from agricultural activities through scientific and modern methods and innovations (GBB Activity Report 2022).

The Gaziantep Metropolitan Municipality (GBB) offers a variety of agricultural support programs for farmers and producers engaged in agricultural activities in Gaziantep city centre and its districts. To contribute to farmers' and producers' agricultural production and assist with production costs, the municipality provides 100% subsidized diesel support, organic and chemical fertilizer support, and certified seed support for crops such as wheat, barley, lentils, and corn. GBB distributes certified heritage seeds, including Edessa, Havrani, and Taner wheat, as well as vegetable seedlings (such as eggplant, tomatoes, and peppers) and fruit saplings (such as almonds, olives, cherries, pomegranates, pistachios, and Antep pistachios). GBB also distributes saplings of other income-generating fruit trees. In the livestock sector, support includes help for small and large livestock, feed distribution, support for veterinary medicines and spraying materials, vaccination support, and subsidies for modern and smart irrigation system equipment. Additional support is provided for animal vaccinations, supply of milking machines, grants, and irrigation systems through the installation of solar panels in grazing areas, along with specialized production support related to livestock and viticulture. For farmers and producers who cannot retrieve agricultural equipment, materials, and machinery from debris or who have lost them because of earthquakes, GBB provides access to agricultural equipment from its established equipment park. Grant support is also extended to farmers and villagers affected by the earthquake (GBB Activity Report 2022).

Under collaboration protocols with academies and institutes, the Gaziantep Metropolitan Municipality (GBB) serves as a bridge between farmers and producers and various stakeholders such as universities, civil society organizations, associations, foundations, chambers, and other official and voluntary institutions. This initiative aims to leverage the knowledge and expertise of qualified individuals to contribute to production. In this context, GBB provides agricultural training support through conferences and seminars focused on topics such as olive pruning, trials for new crop planting, and the teaching of new methods that will enhance quality and yield in agricultural production while reducing product and profit losses. Pilot applications introduce regional producers to the economically added value of alternative products and show practical methods for increasing unit production value of the soil. To promote the cultivation of medicinal and aromatic plants and provide economic benefits to producers, GBB, in collaboration with Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit and the GMBH Nature Conservation Foundation, has started a project aimed at preserving the region's natural plant flora. This includes the distribution of saplings such as thyme, sumac, hawthorn, and za'atar, along with training on their production, care, and harvesting. The project specifically targets women producers to enhance their social status and contribute to family economies. It aims to transform the aromatic plants produced into products such as essential oils, increasing their economic returns. The sale of products produced by these women producers through cooperatives is facilitated within the scope of the project (GBB Activity Report 2022).

Within the framework of agricultural and rural development support services developed for contracted production and purchasing supports, special subsidies are provided for products cultivated in compliance with regional characteristics geographically marked agricultural products such as firik wheat, pomegranate, garlic, eggplant, pistachio, and sumac. These also include the distribution of Ataks breed egg-laying hens to women farmers, as well as training, materials, and resources to support the production, sale, and marketing of geographically marked products by local producers. GBB supports the establishment of facilities and warehouses for processing agricultural products with economic returns, such as garlic and mint, particularly focusing on the preservation, packaging, and marketing of high-value but short-lived agricultural products. This is achieved by facilitating coordination between producers and buyers to enable the sale of farmers' products. Services are provided to transition to irrigated agriculture in rural areas, increasing the quantity and capacity of products got from agricultural activities. These services include the construction of irrigation channels, distribution of equipment and medicines for beekeeping and livestock farming (such as feed, protective clothing,

masks, gloves, and bellows), support for spraying machinery, and the improvement of village and field roads (GBB Activity Report 2023).

The Gaziantep Metropolitan Municipality (GBB) has implemented the "Gaziantep Farmer Card" initiative, which includes many advantages and supports for farmers. Under this project, agricultural supports and grants are provided to farmers and producers who engage in farming activities within the GBB service boundaries and are registered in the Ministry of Agriculture and Forestry's Farmer Registration System. The support offered by Gaziantep Metropolitan Municipality includes grants, the ability to purchase products at discounted rates from affiliated Agricultural Credit Cooperative markets, discounts on products and services from health institutions, supermarkets, companies, and other contracted public/private organizations, as well as access to real-time tracking of agricultural product exchange and market prices. Holders of the "Gaziantep Farmer Card" can access information regarding the locations and contact details of GBB-supported cooperatives, particularly women's cooperatives. These services are available to individuals possessing the digital and physical versions of the "Gaziantep Farmer Card" (GBB Activity Report 2023).

### **Agricultural Activities Conducted by Konya Metropolitan Municipality**

Konya Metropolitan Municipality (KBB) collaborates with the Ministry of Agriculture and Forestry, the Governorship of Konya, and affiliated institutions, including provincial and district directorates, as well as the KOP (Konya Plain Project Development Agency) and various official and voluntary organizations, associations, foundations, and chambers, to carry out agricultural services and activities throughout the province. To provide services to farmers and producers engaged in agriculture and livestock within Konya, KBB has established the Directorate of Agricultural Services. This unit manages all agricultural services conducted by KBB, offering support, grants, educational seminars, and consultancy services aimed at advancing agriculture and livestock at the provincial level. Online access to agricultural support programs, seedling and sapling subsidies, and agricultural training brochures is available through the KBB Agricultural Services Directorate's website ([konya.bel.tr](http://konya.bel.tr)).

KBB provides a wide range of services to farmers and producers engaged in agricultural activities in Konya. Under the seedling and sapling support program, producers are offered lavender, apple, almond, grape, walnut, olive, thyme, aronia, and sage seedlings and saplings with a 50% grant subsidy. Members of the Konya Beekeepers Association receive plastic-bottomed beehives and hive distributions, also with 50% grant support. Distributions of forage crops such as korunga, Hungarian vetch, safflower, and alfalfa seeds have been made, along with small-scale agricultural machinery and equipment support, including grape pressing machines, seed screening machines, stone collecting machines, legume weighing machines, lavender harvesting machines, feed grinding machines, packaging machines, and fertilizer distribution machines. To enhance land use and increase yield per unit area while maintaining production without leaving fields fallow, the sowing of state-supported products such as legumes, canola, safflower, and soybeans has been facilitated. In this context, certified barley, lentil, and chickpea seeds have been distributed to producers with a 75% grant subsidy to bring idle lands back into agricultural production (KBB Activity Report, 2022).

The Saraçoğlu Agricultural Campus, established on approximately 14 million m<sup>2</sup> in the Saraçoğlu neighbourhood, has been made available to farmers by the Konya Metropolitan Municipality (KBB) for informing producers about agricultural innovations and modern production methods and conducting practical production activities. KBB also offers various training programs to farmers and producers including safe food education, field crop training, garden plant training, animal husbandry training, beekeeping and honey production training, as well as training in modern irrigation systems and fertilization techniques. As part of its social responsibility projects, the "Local Seed National Agriculture Project" has been implemented to introduce elementary school students, particularly youth, to seeds and soil and to engage them in agricultural activities. This project has reached 3,926 students across 37 schools in 31 districts. Additional initiatives include the "No Barrier to Agriculture Project", aimed at students in need of rehabilitation; the "Local Product Project," which facilitates direct interaction between local producers and urban citizens, and the Akşehir Geothermal R&D Greenhouse Project, along with activities such as safflower and wheat planting on municipal lands. The "ÇİTEP" project enables farmers to communicate with each other and share their experiences while also

providing support and training activities related to the establishment, planning, and operation of mushroom production facilities (KBB Activity Report, 2022).

Because of low rainfall, Konya is a region that requires the cultivation and support of alternative crops that demand less water. In this context, the Konya Metropolitan Municipality (KBB) has distributed subsidized seeds of products suitable for the local soil, such as aronia, black cumin, anise, cumin, safflower, and canola, and has provided cultivation training for these crops. To combat drought, training on the proper use of water and irrigation methods, along with the provision of moisture measurement tools, fertilization and spraying training and support, as well as soil tillage training, are also offered. To enable women producers to sell their products at higher prices, sales points for their products are being established in suitable locations throughout the city, encouraging women's active participation in agricultural production and ensuring continuity in production (KBB Activity Report, 2023).

KBB also conducts agricultural fairs in collaboration with internal and external stakeholder actors throughout the province, provides support and training for fishing, pest and disease control and equipment procurement, and establishes milk collection and storage facilities in the districts and neighbourhoods where they are needed, along with a farmer consultation hotline. Additional services and activities can be accessed at [konya.bel.tr/kbb/kbb/dosyalar/faaliyet\\_raporlar/](http://konya.bel.tr/kbb/kbb/dosyalar/faaliyet_raporlar/) (KBB Activity Report, 2023).

### **Agricultural Activities Conducted by Antalya Metropolitan Municipality**

The Antalya Metropolitan Municipality (ABB) is engaged in rural development and local agricultural activities across the province, focusing on several key areas. To facilitate the collection and disposal of environmentally harmful agricultural waste, the environmentally friendly farmer card program allows farmers to bring hazardous agricultural waste to designated points, earning points that can be loaded onto their cards. This project, implemented by ABB, was recognized as one of the top ten projects among 193 cities and 274 projects at the 6th Guangzhou International Urban Innovation Award Competition in 2023 (Guangzhou, China) (ABB Press Release, December 2023). To raise environmental awareness, training on environmental issues, food safety, and hygiene has been provided to producers and farmers. The International Antalya Gastronomy Festival (Foodfest) has showcased agricultural food products produced throughout Antalya Province (ABB Activity Report, 2022).

Facilities for the disposal of greenhouse waste in Kumluca, fresh vegetable and fruit drying facilities, fruit concentrate plants, irrigation facilities, and cold storage units have been established. Support has been provided for transitioning to irrigated agriculture by bringing water to arid lands through irrigation channels, increasing yield and profitability per unit area. The distribution of milk cooling tanks has also occurred, alongside agricultural fairs, workshops, symposiums, and events aimed at revitalizing uncultivated lands for agricultural production, cultivating high-value crops for increased profitability, and promoting the production and dissemination of heritage seeds. Seedling and seed distributions (including mulberry, sage, rosemary, aronia, lavender, carob, walnut, raspberry, blackberry, chestnut, olive, bay laurel, freesia, cultivated mushrooms, saffron, daffodil, thyme, safflower, Antep pistachio, tomato, pepper, eggplant, etc.) have been made available at no cost, as grants, or at discounted rates. Besides providing equipment and pesticides for pest control, technical support has been offered, and greenhouse plastic support has been provided to economically disadvantaged producers affected by natural disasters. To promote silkworm farming, silkworm rearing kits have been distributed to elementary and middle school students accompanied by practical training sessions. Farmers and producers engaged in cattle and sheep husbandry have received animal care services, training on practices to enhance efficiency in meat and milk production, seminars, grants for small livestock distribution, free vaccinations, hoof care for animals, and support for alfalfa and hay. Other services include technical teams, equipment, and veterinary services (ABB Activity Report, 2022).

The construction of medicinal herb gardens, flower bulb production and storage facilities, the distribution of organic production products through biological pest control, free soil analysis support for producers, the distribution of kaolin clay for pest management to olive producers, and the distribution of temperature/humidity measurement devices to farmers engaged in greenhouse production under the digital agriculture project have all been undertaken by ABB. Support which includes training, equipment, and machinery procurement has also been provided to beekeepers to increase honey production and brand Antalya

honey. Agricultural tools and machinery owned by the municipality have been made available for farmers through the "Municipality-Farmer Hand-in-Hand" project, and the maintenance and pruning of orchards have been conducted collaboratively with trained personnel. Plant production support and grants have been extended to farmers.

To reduce irrigation costs for farmers in regions with high sunlight exposure, ABB has established solar energy facilities, providing financial help for irrigation costs of electricity generated from renewable energy sources. To facilitate the production and trade of agricultural and livestock products, ABB has established the ANTEPE and ANÇET companies. Support is provided to producers and farmers as feed, plants, and fertilizer, along with training and projects related to soap making, organic farming, biological and biotechnical pest control, good agricultural practices, and modern production techniques and applications (ABB Activity Report, 2023).

### **Agricultural Activities Conducted by Erzurum Metropolitan Municipality**

The Erzurum Metropolitan Municipality (EBB) provides certified seeds such as wheat, barley, alfalfa, and oats to farmers and producers. Seedlings for crops like tomatoes, peppers, eggplants, cucumbers, melons, watermelons, gourd, pumpkin, arugula, parsley, purslane, spinach, lettuce, green onions, dill, corn, and beans are distributed for planting in greenhouses and fields. To enhance fruit production and yield, EBB also distributes improved fruit saplings of walnuts, almonds, and grapes. Training services are provided to farmers and producers regarding proper soil preparation, planting, pesticide application, fertilization, and other production processes, with technical support from stakeholder partners (EBB Activity Report, 2022). To increase yield per unit area in local agricultural activities, training in good agricultural practices, modern farming techniques, and innovative agricultural activities is provided by technical personnel to farmers and producers. As part of its agricultural projects, EBB has made portable digital soil analysis devices available for free use by farmers and producers. These devices can conduct real-time analysis of soil conditions in the field, providing immediate reports on various parameters (pH, nitrogen, phosphorus, potassium, and other nutrients, as well as soil temperature and characteristics). This allows farmers to identify the elements for their soil and determine which organic or inorganic materials should be used. Farmers can avoid excessive and unnecessary fertilization and reduce irrigation costs while applying the correct amounts of fertilizer and pesticide. The analyses show the crops are suitable for cultivation in the area and the measures needed to achieve higher yields. EBB plans to increase the number of these devices for broader farmer and producer utilization (EBB Activity Report, 2022). EBB also conducts planting of agricultural products such as barley, wheat, oats, triticale, vetch, corn, and alfalfa to enhance basic beekeeping education, improve recreational fishing, and increase fish populations in lakes, streams, and rivers, as well as to bring unused agricultural lands back into production. Planting operations are carried out using equipment from the EBB agricultural machinery park, which includes 56 agricultural machines such as tractors, seed drills, plows, stone crushers, stone collectors, potato harvesters and sorters, sugar beet and corn silage packaging machines, solid fertilizer distribution trailers, liquid fertilizer tanks, rotavators, and cultivators (EBB Activity Report, 2023). To increase agricultural production and enhance yield per unit area, EBB and stakeholder partners are planning seminars, grants, and support for modern farming practices and the cultivation of medicinal and aromatic plants as alternatives to traditional production methods and products. The aim is also to plant alternative crops suitable for the region's climate and soil characteristics. Pilot applications are planned on municipal lands or the lands of volunteer farmers and producers, involving Erzurum Atatürk University, NGOs, agricultural platforms, and volunteer citizens to integrate such products into the regional economy and agricultural production.

EBB is actively involved in providing financial and in-kind help to producers based on identified brand agricultural products across the province, supporting the production of organic products, facilitating the sale of these products through municipal companies, establishing organic markets, and increasing support for greenhouse activities, all aimed at bolstering rural development for farmers and producers (EBB Activity Report, 2023).

### **Agricultural Activities Conducted by Samsun Metropolitan Municipality**

The Samsun Metropolitan Municipality (SBB) has implemented various initiatives to support rural development and enhance agricultural activities. In Samsun, there are specialized facilities such as an agricultural high school in Atakum district, the Terme Agriculture-Based Ornamental Plants Specialized Organized Industrial Zone (covering outdoor ornamental plants, flowers, and medicinal and aromatic plants), the Bafra Agriculture-Based Specialized (Greenhouse), Organized Industrial Zone, and the Havza Agricultural Product Operation, and Agricultural Machinery Specialized Organized Industrial Zone. The province is significantly involved in aquaculture and fishing activities. In this context, SBB offers training, materials, equipment, and other support to individuals and organizations engaged in this sector (SBB Activity Report, 2022).

SBB distributes various seeds and seedlings including medicinal and aromatic plants (such as sumac, cut flowers and mushrooms), saplings (such as kiwi, walnut, blueberries, aronia, and grapes), and seedlings (such as strawberries, tomatoes, peppers, cucumbers, eggplants, melons, and watermelons). Support is provided for seeds of barley, wheat, chickpeas, potatoes, and beans. To meet the rough feed needs of livestock producers, subsidized seeds of peas, triticale, brom grass, Italian ryegrass, clover, and corn are also distributed. Agricultural irrigation support includes the construction of water channels and ponds in regions facing water access difficulties, facilitating the return of rural areas to agricultural production and enhancing soil unit productivity. Activities are conducted throughout the province in areas such as Vezirköprü, Aşağınarlı, Yukarınarlı, İncesu, Ladik Ahmetsaray, Bafra İkizpınar, and Havza Güvercinlik, among others. To support the efficient use of water in greenhouse and plant production, drip irrigation systems are also subsidized.

To combat social inequality in rural areas and increase the participation of women in agricultural activities, the "Women's Hand in Ornamental Plant Production Project" aims to train women and disabled farmers, enabling them to secure employment. This project supports high-income ornamental plant and greenhouse production, resulting in the establishment of six greenhouses and one cold storage facility by SBB (SBB Activity Report, 2023). Besides soil and leaf analysis support, SBB provides farmers and producers with traps, pesticides, organic products, equipment, and technical personnel/training support to combat pests that negatively affect plant production and quality. Beekeepers receive support with beehives, pesticides, and application equipment, as well as gloves, smokers, and protective clothing. Furthermore, projects are being implemented in collaboration with stakeholders such as SBB, local and district directorates, and DOKA to increase chestnut honey production. Materials that greenhouse producers need, such as mulch plastic and greenhouse plastic, are provided. Efforts are also underway to promote local foods and increase their visibility by obtaining geographical indications for these products, while SBB facilitates market access for local producers to connect with the community. Activities are conducted within SBB to disseminate training on organic farming, alternative agriculture, good agricultural practices, and modern agricultural techniques and applications (SBB Activity Report, 2023).

### **Agricultural Activities Conducted by Erzurum Metropolitan Municipality**

The Izmir Metropolitan Municipality (İBB) provides the prominent agricultural initiatives for farmers and producers throughout the province including the "Tarım İzmir" mobile application. This application allows farmers and producers to access all relevant information regarding their cultivated lands online. Through this application, they can effectively plan their fertilization, pest control, and irrigation activities thanks to algorithmic analyses. Users can access analyzed soil characteristics, identify which crops should be planted, and view supported products. The application also provides remote access to data on air temperature, soil values, wind intensity, and humidity levels, while the "Early Warning Module" alerts users against severe weather events in advance. The Open Market module enables farmers and producers to showcase and sell their products. A project started under the slogan "Produce Locally, Consume Locally" aims to support local production and consumption by distributing market stalls to farmers and producers with limited resources, enabling them to sell their products in their local areas (İBB Activity Report, 2022).

To combat diseases and pests affecting citrus and greenhouse plants, İBB provides support such as pesticides, equipment, machinery, and training. Distribution of seedlings for alternative crops, such as stevia and pistachios, has also taken place, alongside support for beekeepers with hives, equipment, and training. Producers engaged in small ruminant livestock farming have received livestock grants and feed subsidies. Producers in the

aquaculture sector have been provided with epoxy putty, paint, and other boat maintenance materials, while fishery cooperatives have received ice machines to prevent spoilage and economic loss during the transportation of aquatic products. Farmers and producers are offered support and grants for seeds, fertilizers, organic pesticides, trapping equipment, and soil analysis, along with certified training in good agricultural practices, soilless farming, and organic farming. Agricultural workshops focusing on "good, clean, and fair food, environment, soil, plants, and food" have been established in some kindergartens and primary schools, allowing students to engage with agriculture, food, and soil through practical applications. 2,529 students have taken part in these activities. Seed exchange festivals have been organized as part of the project.

To support agricultural irrigation and ensure the efficient use of water, ponds and water channels have been constructed, and the "Another Agriculture is Possible" project has been implemented using electricity generated from solar energy systems (GES) to supply water for agricultural irrigation, assisting farmers with irrigation costs (İBB Activity Report, 2023). To facilitate access to agricultural lands and fields, İBB provides road construction and maintenance services. İZTARIM focuses on investments and services related to seedling production, agricultural irrigation services, and the establishment of agricultural schools, along with the provision of agricultural training and practical applications. The activities of İBB also encompass the processing and storage of agricultural products, the development of production plans, the establishment of an organized industrial zone specialized in agriculture, and the support and marketing of strategic and endemic products (İBB Activity Report, 2023).

### **Agricultural Activities Conducted by Erzurum Metropolitan Municipality**

The Istanbul Metropolitan Municipality (İMM) undertakes a variety of activities to support rural development and local agricultural practices under the following headings. To promote agricultural activities and rural development, the İMM established the İSYÖN company under the umbrella of its Department of Agricultural Services in May 2016. Within İSYÖN, services such as vegetable seedling production, aquaculture operations, processing, sales, marketing, and evaluation of aquaculture products, as well as the sale and marketing of products produced by cooperatives through e-commerce platforms and designated marketplaces reserved for these cooperatives, are carried out (İMM Activity Report, 2022).

Research and activities related to "Rural Areas, Agricultural Policies, and Access to Healthy Food" are conducted, along with practical agricultural training, workshops, and symposiums. In this context, modern agricultural production training is provided to producers on topics such as strawberry cultivation, vegetable growing techniques, and pest/disease management. Soil and environmental laboratories offer wastewater, peat, mushroom compost, irrigation water, and soil analyses. As part of promoting urban agriculture, agricultural protection and production plans are prepared, and the production of organic, healthy, and safe food is supported. Various agricultural equipments including soil tillers, atomizers, tree-shaking machines for easier fruit collection for walnut and almond producers, walnut peeling and drying machines, pruning machines, water tanks, tractors and trailers, grain seed drills, silage harvest and packaging machines, pneumatic seeders, hay balers, seed cleaning and treatment machines, and biotechnical pest control equipment are distributed. Greenhouse covers, mulch nylon, diesel, fertilizers, seeds (such as wheat, barley, corn, safflower, rice, canola, sunflower and oats), seedlings (tomatoes, peppers, cucumbers, watermelons and strawberries), and saplings (walnuts, almonds) are provided to farmers (İMM Activity Report, 2023).

To make agricultural land in arid regions more productive, reservoirs and irrigation canals have been built to provide free irrigation support to producers. Producers involved in aquaculture and fishing have received support for boat maintenance, including waterproof raincoats, epoxy putty, and protective paint. Livestock producers engaged in small-scale and large-scale farming are provided with feed, vaccinations, and animal care training. Beekeepers are offered support in the form of bee feed, equipment, and grants. Under circumstances where producers face challenges in selling their agricultural products directly to the public, such as the sale of lemons produced in Mersin, the İMM has purchases and distributes these products. In the earthquake-affected regions, the İMM provides feed, seeds, and seedlings to support farmers and producers in continuing their agricultural activities. Additionally, producers involved in cultivating medicinal and aromatic plants such as sage, raspberries, blackberries, and lavender are given seedlings, equipment, and technical training. Roads leading to fields and agricultural production areas are also improved to ensure easier and more convenient access for



producers and farmers (ibb.istanbul). In the long run, supporting small-scale producers, women farmers and entrepreneurs socially and economically, and connecting the urban periphery and nearby rural areas will ensure the continuity of healthy food supply. When the activities of IMM for urban agriculture are evaluated in the light of all these data given above, it is seen that the creation of systems that provide incentives and support will improve urban agriculture (Söylemez et al., 2023).

### **Discussion and Conclusion**

As briefly outlined above, since the founding of the Republic of Türkiye, many programs and projects have been continuously developed regarding rural development. In this context, many plans and programs have been prepared, and various model projects have been designed and implemented to ensure their realization (Yeşilbaş, 2011). In recent years, particularly across the country, increasing importance has been placed on agricultural support to promote the development and sustainability of agriculture, much like the trend observed globally. Around the world, global organizations such as the United Nations, the World Bank, and the European Union, in cooperation with central governments and increasingly significant local governments, are implementing projects aimed at rural development. These projects provide support and grants to individuals engaged in agriculture focusing on areas such as education, finance, and consultancy. Depending on the geographical characteristics of different regions worldwide, support is directed toward forests in some areas, aquaculture in others, and cereal and legume production in others. Within the framework of environmental protection, efforts are made to promote renewable energy as a substitute for fossil fuels, as well as to expand water-saving irrigation systems in place of traditional irrigation methods. To enhance financial returns, cooperative formation is encouraged. Producers and farmers are offered both technical-expert support, training, and consultancy services in various fields, as well as access to suitable credit and grants.

Because of central governments providing factors such as legal obligations or political-administrative cultures, services aimed at supporting rural development worldwide, with local governments acting as secondary stakeholders. However, it can be observed that, particularly in recent years, this trend has changed, albeit slightly, with local governments being given more roles in these services, projects, and initiatives as their importance increases. As the administrative units are closest to the areas of production, local governments should assume greater responsibility in delivering these services and act as key implementing agents. Where central governments play an active role and are granted broad authority, such as in agricultural services aimed at supporting rural development, much more productive and effective initiatives can be undertaken, as seen in the specific case of Türkiye.

With the enactment of Law No. 5216 on Metropolitan Municipalities in 2004, local governments have been granted authority over rural areas, allowing metropolitan municipalities to gain jurisdiction in rural areas where agricultural activities are concentrated. A 2012 amendment to the law has enabled metropolitan and district municipalities to engage in all kinds of activities and services aimed at supporting agriculture and livestock. This allowed local governments to operate in these areas and undertake projects related to agriculture and rural development.

Globally, agricultural services related to rural development are primarily carried out by central governments, but in Türkiye, these services are more frequently implemented by local governments. While the central government undoubtedly holds greater authority and capacity in this area, a comparison with practices in other parts of the world shows that local governments in Türkiye play a larger role in agricultural services aimed at rural development than their counterparts elsewhere do. The scope and variety of these services in Türkiye demonstrate a distinctive approach to rural development, differing from other countries in terms of their effectiveness and efficiency. While these services align with global efforts to protect the environment and promote sustainable agricultural practices, they differ in terms of the range and content of services provided. For example, nearly every metropolitan municipality in Türkiye offers farmers and producers a wide range of services, such as seeds, fertilizers, irrigation systems, seedlings, saplings, equipment, education, consultancy, and technical-expert support. In contrast, the local governments examined in the study from other countries do not provide all these services together.

In Africa, Asia, and Europe, central governments collaborate with international organizations such as the United Nations, the World Bank, and the European Union to secure grants, loans, and support in areas such as finance, technical help, expertise, education, and consultancy services. It is anticipated that Türkiye could further benefit from expanding its cooperation with international organizations in a similar manner to increase the scope and effectiveness of agricultural services aimed at rural development. While partnerships such as IPARD and EU collaborations are already in place in Türkiye, it would be beneficial to enhance the scale of these partnerships and to make greater efforts to secure larger amounts of United Nations and World Bank funding for local governments. Such initiatives are expected to further elevate the agricultural services provided by local governments in Türkiye, particularly those focused on rural development.

## References

- Atkinson, L. C., (2017). Rural development. Springer International Publishing AG A. Farazmand (ed.), Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance, doi 10.1007/978-3-319-31816-5\_1014-1.
- Bayraç, N. ve Yenilmez, F. (2005), Tarım sektörünün yapısal analizi ve Avrupa ortak tarım politikası. Demokrasi Platformu, 1(3), 91-129.
- Bitgin, H. E. ve Aslan, E. (2023). Yerel yönetimlerin tarım politikaları üzerine bir değerlendirme: Gaziantep ili örneği. Türk Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4(1): 40-56.
- Espluga, Josep & Calvet-Mir, Laura & López-García, Daniel & Di Masso Tarditti, Marina & Pomar, Ariadna & Tendero, Guillem. (2021). Local agri-food systems as a cultural heritage strategy to recover the sustainability of local communities. insights from the Spanish case. Sustainability. 13. 6068. 10.3390/su13116068.
- Geray, C. (1999). Kırsal kalkınma yöneltileri, ilçe yerel yönetimi ve “ilçe köy birlikleri” önerisi. Çağdaş Yerel Yönetimler, 8(2): 11-42.
- Gökçe, S., Titiz, T., Özden, F. & Işın, F. (2022). İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin kırsal kalkınmaya yönelik hizmet kalitesinin değerlendirilmesi: Bergama ve Ödemiş ilçeleri örneği. Ege Univ. Ziraat Fak. Derg., 59 (3): 513-527, <https://doi.org/10.20289/zfdergi.1021553>
- Gümüšoğlu, Ş., Kellevezir, İ., & Gümüšoğlu, N. (2020). Yerel yönetimlerin tarımsal politikalarının ekonomik kalkınmaya etkisi ve dijital teknoloji destekli bir model önerisi. İzmir İktisat Dergisi, 35(3), 647-660. <https://doi.org/10.24988/ije.202035315>
- Güven, A. ve Dülger, B. (2016). Kırsal turizmin yerel kalkınmadaki rolü ve yerel yönetimlerle olan ilişkisi, Journal of International Management, Educational And Economics Perspectives, 4 (2), ss.58–66.
- Güzel, İ. H. (2020). Yerel yönetimlerin kırsal kalkınmaya etkileri: Ankara, Konya, Şanlıurfa Büyükşehir Belediyeleri örneği. International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies, 6(24): 1105-1113.
- Huang, T., & Huang, Q. (2023). Research on Agricultural and Rural Public Governance and Sustainable Development: Evidence from 2350 Data. Sustainability, 15(10), 7876. <https://doi.org/10.3390/su15107876>
- Kaldırım, F. (2012). *Türkiye’de kırsal kalkınma politikaları: yerel yönetimlere katkısı kapsamında köydes projesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karagöz, A., Yıldırım, H., & Özsoy, G. (2021). Geographical and climatic determinants of agricultural diversity in TÜRKİYE. *Turkish Journal of Agriculture and Forestry*, 45(2), 121–133. <https://doi.org/10.3906/tar-2021-01>
- Kayadibi, Ö., (2023). *Yerel yönetimlerin tarımsal desteklerinin girişimcilik eğilimine etkisi: Konya örneği*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Keskin, N.E. & Yıldırım, C. (2018, Kasım 15-16-17). İzmir’de tarımsal kalkınma ve büyükşehir belediyesi, İzmir Belediyesi’nin 150. kuruluş yıldönümünde uluslararası yerel yönetimler. Demokrasi ve İzmir Sempozyumu, İzmir.

- Mosha, Sebastian & Daudi, John. (2024). Performance of agriculture extension services under local government authorities in Tanzania: A Review. *Sumerianz Journal of Agriculture and Veterinary*. 7. 30-36. doi: DOI:10.47752/sjav.73.30.36.
- Ozden, F. & Olgun, A. (2017). Kırsal kalkınmada yerel yönetimler ile üretici örgütlerinin işbirliği olanakları üzerine bir inceleme: İzmir ili örneği. 3. Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi. doi:10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.17.12.817.
- Ploeg, J. D. van der, Ye, J., & Schneider, S. (2020). Rural development in practice: The importance of agriculture and food security. *Journal of Peasant Studies*, 47(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/03066150.2019.1628020>
- Raja, P. Sweeney, E., Mui, Y. & Boamah, E. F., (2021) local government planning for community food systems opportunity, innovation and equity in low- and middle-income countries, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (<https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/d01579b2-e8db-425a-9dcb-666a377669e5/content>)
- Sakıncı, Süreyya (2013), “Yerel kalkınma politikalarında yerellik ve katılımcılık”, yerel ve bölgesel kalkınma: küresel ve yerel bakış açıları, Ed. Buğra Özer ve Güven Şeker, Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, Manisa, p. 25-36.
- Sarı, Ö. (2019). Effect of the Law No. 6360 related to local governments on rural areas. *The Journal of Kesit Academy*, 5(21): 316-324.
- Sibbing, L., Candel, J., & Termeer, K. (2019). A comparative assessment of local municipal food policy integration in the Netherlands, *International Planning Studies*. P. 56-69.
- Smith, J., & Wiggins, S. (2020). Addressing rural-urban disparities: A framework for inclusive development. *Journal of Rural Studies*, 78, 123–132. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.06.004>
- Söylemez, A. & May H. “Urban agricultural practices in TÜRKİYE: the case of İstanbul metropolitan municipality”. *Acta Scientific Agriculture* 7.9 (2023): 47-52.
- Söylemez, A., May, H. & Güneş Ay, N. (2023). Local governments and activities for rural development and agricultural support (Case of Manisa Metropolitan Municipality). *Journal of Society, Economics and Management*, 4 (Special), 110-120.
- Türkiye Belediyeler Birliği, 2016. Belediyelerin kırsal kalkınma stratejileri. *Türkiye Belediyeler Birliği Dergisi*, 821-822.
- Ulukapı, K., & Şener, P. (2017). Antalya ilinin organik bitkisel üretim potansiyelinin dünya ve Türkiye ile kıyaslanması ve gelişmesine yönelik öneriler. *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6, 271-279. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/388416>
- Yenigül, S.B. (2016). Büyükşehirlerde tarımsal alanların korunmasında kentsel tarım ve yerel yönetimlerin rolü *MEGARON* 11(2):291-299 doi.org/10.5505/megaron.2016.48568
- Yeşilbaş, M. (2011). Kırsal kalkınma politikalarının gelişim çizgisi ve planlı dönemde kırsal kalkınma yaklaşımları. *Türk İdare Dergisi*, 470: 153-176.
- Yılmaz, P. (2020). Sürdürülebilir bir tarım mümkün mü? Yeni İnsan Yayınevi Yeşil Politika Serisi, [https://yeniinsanyayinevi.com/wp-content/uploads/2020/06/Surdurulebilir-Tarim-Mumkun-Mu\\_Yeni-Insan-Yayinevi.pdf](https://yeniinsanyayinevi.com/wp-content/uploads/2020/06/Surdurulebilir-Tarim-Mumkun-Mu_Yeni-Insan-Yayinevi.pdf) (20.10.2024).
- [http://antalya.gov.tr/sehrimiz\(12.03.2024\)](http://antalya.gov.tr/sehrimiz(12.03.2024)
- [http://www.izmir.bel.tr/YuklenenDosyalar/Dokumanlar/43\\_24052023\\_111140\\_.pdf\(20.03.2024\)](http://www.izmir.bel.tr/YuklenenDosyalar/Dokumanlar/43_24052023_111140_.pdf(20.03.2024)
- [http://www.konya.gov.tr/anadolunun-kalbinde-bir-yatirim-merkezi\(08.03.2024\)](http://www.konya.gov.tr/anadolunun-kalbinde-bir-yatirim-merkezi(08.03.2024)
- [https://capi-icpa.ca/wp-content/uploads/2019/05/2019-04-24-CAPI-land-use-dialogue\\_Larue-Paper-WEB.pdf](https://capi-icpa.ca/wp-content/uploads/2019/05/2019-04-24-CAPI-land-use-dialogue_Larue-Paper-WEB.pdf) (12.07.2024).
- [https://data.istanbul/organization/b08eaca1-ced3-45af-9cd2-4eb5c7a63fe5?sort=title\\_string+asc](https://data.istanbul/organization/b08eaca1-ced3-45af-9cd2-4eb5c7a63fe5?sort=title_string+asc) (17.12.2024)

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2023-49684>(08.03.2024)

<https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Tarim-111>(04.03.2024)

<https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/522641468766236215/rural-development>(04.03.2024)

<https://erzurum.tarimorman.gov.tr/Belgeler/Erzurum%27da%20Tar%C4%B1m%20B%C3%BClteni/Aral%C4%B1k%202014.pdf>(16.04.2024)

<https://ibb.istanbul/gundem/haberler/mersinli-ciftcinin-mahsulunu-ibb-ihiyac-sahiplerine-dagitacak-36721>(19.03.2024)[https://uploads.ibb.istanbul/uploads/2022\\_faaliyet\\_raporu\\_v2\\_26\\_04\\_23\\_a09e289912.pdf](https://uploads.ibb.istanbul/uploads/2022_faaliyet_raporu_v2_26_04_23_a09e289912.pdf)(19.03.2024)

[https://ipard.tarimorman.gov.tr/#:~:text=IPARD%2C%20Avrupa%20Birli%C4%9Fi%20\(AB\),%2DIPA\)%20K%C4%B1rsal%20Kalk%C4%B1nma%20bile%C5%9Fendir.](https://ipard.tarimorman.gov.tr/#:~:text=IPARD%2C%20Avrupa%20Birli%C4%9Fi%20(AB),%2DIPA)%20K%C4%B1rsal%20Kalk%C4%B1nma%20bile%C5%9Fendir.)(04.03.2024)

<https://istanbul.tarimorman.gov.tr/Belgeler/istanbul.pdf>(19.03.2024)

<https://precisionag.no/en/projects> (11.07.2024).

<https://samsun.bel.tr/>(15.03.2024)

<https://samsun.bel.tr/uploads/dokumanlar/e78d3c021b09818c1961b64fb4812f35645.pdf>(15.03.2024)

[https://samsun.tarimorman.gov.tr/Belgeler/Yayinlar/Tarimsal\\_strateji/samsun\\_tar\\_ve\\_yat\\_icin\\_uygun\\_sektor\\_alanlar.pdf](https://samsun.tarimorman.gov.tr/Belgeler/Yayinlar/Tarimsal_strateji/samsun_tar_ve_yat_icin_uygun_sektor_alanlar.pdf)(15.03.2024)

[https://sepet.konya.bel.tr/kbb/kbb/dosyalar/faaliyet\\_raporlar/2022FaaliyetRaporu.pdf](https://sepet.konya.bel.tr/kbb/kbb/dosyalar/faaliyet_raporlar/2022FaaliyetRaporu.pdf)(08.03.2024)

<https://tarim.ibb.istanbul/>(19.03.2024)

<https://www.agroberichtenbuitenland.nl/actueel/nieuws/2024/07/23/as11-argentina-balancing-production-with-nature-conservation-and-restoration> (11.07.2024).

<https://www.antalya.bel.tr/?l=tr>(12.03.2024)

<https://www.antalya.bel.tr/Haberler/HaberDetay/6518/antalya-buyuksehir-belediyesine-cinden-onur-odulu>(12.03.2024)

<https://www.antalya.bel.tr/Kurumsal/faaliyet-raporlari>(12.03.2024)

<https://www.ccardesa.org/sites/default/files/ickm-documents/Six%20categories%20of%20good%20agricultural%20adaptation%20practices%20in%20Africa%20-%20pro...pdf> (11.07.2024).

<https://www.erzurum.bel.tr/>(16.04.2024)

<https://www.erzurum.bel.tr/DOSYA/28.4.2023-17-03-272022-FAALİYET-RAPORU.pdf>(16.04.2024)

<https://www.fao.org/documents/card/en/c/1f832358-2be7-4dd5-9bd6-198b8f96afea/>(04.03.2024)

<https://www.gaziantep.bel.tr/tr/gaziantepi-kesfet/gaziantep-hakkinda>(07.03.2024)

<https://www.gaziantep.bel.tr/tr/plan-ve-rapor>(07.03.2024)

<https://www.izto.org.tr/tr/tg/tarim>(20.03.2024)

<https://www.konya.bel.tr/k/tarimsal-desteklemeler>(08.03.2024)

[https://gaziantep.tarimorman.gov.tr/Belgeler/2018/gida\\_tarim\\_dergi\\_sayi1.pdf](https://gaziantep.tarimorman.gov.tr/Belgeler/2018/gida_tarim_dergi_sayi1.pdf) (07.03.2024)

<https://www.konyadayatirim.gov.tr/sektorler/tarim-ve-hayvancilik>(08.03.2024)

<https://www.mckinsey.com/industries/agriculture/our-insights/voice-of-the-us-farmer-2023-to-24-farmers-see-path-to-scale-sustainably> (12.07.2024).

<https://www.themayor.eu/en/a/view/ai-can-help-save-the-bees-in-this-belgian-town-by-flower-mapping-12170> (12.07.2024).

<https://www.themayor.eu/en/a/view/why-did-thousands-of-sheep-flock-to-the-centre-of-madrid-12152> (12.07.2024).

[izmir.bel.tr](https://izmir.bel.tr) (20.03.2024)

## EXTENDED SUMMARY

Ulusal kalkınma, bölgesel kalkınma, yerel kalkınma birbirlerini tamamlayan, birinin eksikliğinde diğerinin de olumsuz etkileneceği kavramlardır. Özellikle son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası kurum kuruluşlarca yerel kalkınmanın, kırsal kalkınmanın önemi birçok platformda dile getirilmekte, bu alanlarda kalkınmanın sağlanması için, özel kuruluşlar, projeler, hibe programları gerçekleştirilmektedir. Kırsal kalkınmanın, ekonomik, sosyal, kültürel birçok boyutu bulunmaktadır. Özellikle içinde bulunduğu bölgenin, yörenin ekonomik ve sosyal geleceğinin planlanmasında, belirlenmesinde etkili olmaktadır. Kırsal kalkınmanın önemli bir boyutunu da ekonomik faktörler oluşturmaktadır. Burada da kırsalın potansiyeli, farklılıkları, tarımsal alanları, üretimi önem taşımaktadır. Özellikle tarımsal alanların etkili kullanılması, uygun ürünlerin seçilmesi, ilaçlama, sulama, gübreleme imkanlarının gelişmesi ile sezonda alınacak ürünün miktarının ve kalitesinin artırılması, kırsal kalkınmanın gerçekleşmesine etki etmektedir (Güzel, 2020).

Kırsal kalkınma ile ilgili çalışmaların ve desteklerin ana sebepleri arasında kent ve kır arasında oluşan sosyal, ekonomik, altyapı, sağlık, eğitim hizmetleri, kültürel faaliyetler gibi başlıklarda büyük uçurumun ve eşitsizliğin varlığı öne çıkmaktadır. Kentte yaşayan bireylerin faydalandıkları bu hizmetler kırsal alanda yaşayan insanlara eşit ölçüde sunulmadığından kırsal alanlarda yaşamını sürdürmek isteyenlerin sayısı her geçen gün azalmakta ve buralarda yaşayan kişiler de daha yüksek standartlarda bir hayat yaşamak amacıyla kentlere göç etmektedirler. Bu sebepler de kırsal alanların boşalmasına ve kırsal alanlarda yoğunlukla yürütülen zirai faaliyetlerin azalmasına sebep olmaktadır. İnsanların yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmelerini sağlamak yani karnını doyurmak ve hayatta kalmak en büyük gereksinimi olduğu düşünüldüğünde aslında kırsal alanlarda üretimin devam ettirilebilmesinin ve desteklenmesinin dünya üzerindeki tüm insanlar için ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Yerel yönetimler kırsal kalkınma araçlarını daha etkili biçimde kullanabilmektedir. Bu durum, yerel yönetimlerin kırsal kalkınma konusunda önemli birer aktör olmalarını sağlamıştır. Yerel idarelerin de kırsal kalkınma konusuna önem vermesi, paydaşlarla iş birliği yapması hem yerel anlamda hem de ülke çapında ekonomik ve sosyal anlamda kalkınmaya katkı sağlayacaktır. Yerel kalkınma, yerel düzeyde ekonomik faaliyetlerin kalkınmanın tüm unsurlarını kapsayacak şekilde geliştirilmesi ve güçlendirilmesidir. Bu unsurlar arasında en kritik öneme sahip olanlardan birisi de şüphesiz tarımsal faaliyetlerin desteklenmesidir.

Türkiye'de kırsal kalkınmayı desteklemeye yönelik olarak yerel yönetimlerin sağlamış olduğu tarım hizmetlerini mercek altına alan bu çalışmada, dünya genelinde yerel yönetimlerin kırsal kalkınmayı desteklemeye yönelik tarım hizmetleri ile kıyaslanarak benzerlik ve farklılık bulunup bulunmadığı incelenmektedir. Bu amaçla Türkiye'de yedi bölgeden seçilen yedi büyükşehir belediyesi konu özelinde örneklem olarak seçilerek tarımsal hizmetler sunmakta olan dünyanın farklı bölgelerindeki yerel yönetimler ile karşılaştırılmaktadır. Çalışmada dünyanın değişik ülkelerindeki yerel yönetimler ile Türkiye'deki örneklem olarak seçilen yerel yönetimlerin kırsal kalkınmayı desteklemeye yönelik yerel hizmetleri kıyaslandığında Türkiye'de bu amaçla yapılan hizmetler çeşitlilik ve miktar bakımından dünyadaki diğer örneklerinden pozitif yönde farklılık göstererek ayrılmaktadır. Yine dünya ülkelerindeki yerel yönetimlerle kıyaslandığında Türkiye'deki yerel yönetimlerin kırsal kalkınmaya

yönelik tarımsal hizmetlerinde tarım, hayvancılık, çevre, finansal destek çeşitleri, kooperatifleşme, eğitim, ilaçlama, aşılama, ekipman, araç, teçhizat vb. temini, uzman-teknik personel destekleri, tohum, gübre, su kullanımı ve korunması, fide, fidan desteklemeleri ve hibeleri gibi birçok başlıkta daha etkin rol aldığı ve daha fazla çalışmalar sunduğu görülmektedir. Bu durum birçok ülkede tarım hizmetlerinin merkezi yönetimler tarafından uygulanmasını gerekli kılan yasal düzenlemeler bulunmakta olup yerel yönetimlerin bu alanda hizmet sunmaları çok fazla önemsenmiyor olabilir şeklinde açıklanabilir. Ancak yerel yönetimlerin artık küresel sistemlerde bile önemli birer paydaş aktör oldukları dikkate alındığında Türkiye’de olduğu gibi yerel yönetimlere yasal yetkiler verilerek bu hizmetleri sunmaları mümkün hale getirilebilir.

**HATIRLA(T)MANIN BİR ARACI OLARAK ŞİDDET: HAFIZA 15 TEMMUZ MÜZESİ'NDE  
ŞİDDETİN GÖSTERGESEL KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME**  
**VIOLENCE AS A TOOL OF REMEMBRANCEING: AN ANALYSIS ON THE SEMIOTIC USE OF  
VIOLENCE IN THE MEMORY OF JULY 15 MUSEUM**

**Rabia ZAMUR TUNCER**

İstanbul Üniversitesi

İletişim Fakültesi

[rabia.zamur@istanbul.edu.tr](mailto:rabia.zamur@istanbul.edu.tr)

ORCID: 0000-0001-9922-0334

**ÖZ**

**Geliş Tarihi:**  
25.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
21.10.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Bellek,  
Toplumsal Bellek,  
Hafıza Mekânları,  
Şiddet,  
Göstergebilimsel,  
Analiz

**Keywords**

Memory,  
Social Memory,  
Memory Spaces,  
Violence,  
Semiotic Analysis

Nora'nın, hafıza mekânlarının hafızayı saklayan, bir yerde tutan, kaydeden ve kaybolmayı önleyen oluşumlar olduğu görüşünü temel alan bu çalışma, bir hafıza mekânı olarak inşa edilen Hafıza 15 Temmuz Müzesi örneğinde 15 Temmuz 2016 darbe girişiminden sonra bizzat varlıkları ve gerçeklik etkileriyle belleği canlı tutma işlevini yerine getirmek amacıyla müzede sergilenen nesnelere aracılığıyla nelerin görünür kılındığını, nesnelere hangi anlam yüklerini taşıdığını, ortaya çıkan anlamlar ve söylemler ile 15 Temmuz arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. 15 Temmuz'a dair inşa edilmek istenen derin anlamların ortaya konulması için müzede sergilenen nesnelere, Roland Barthes'in birincil ve ikincil düzey anlamlandırma kavramları üzerinden, göstergebilimsel analiz tekniği ile çözümlenecektir. Müzede şehit ve gazilere ait kişisel eşyaların sergilendiği, tankın ezdiği araba, selvi ağaçları, güvercin figürleri, kurşun isabet etmiş telefon, anahtar, motosiklet gibi nesnelere 15 Temmuz'u somutlaştıran nesnelere ön plana çıktığı ve bu nesnelere "kaos", "saldırı", "bedel", "unutma", "kanlı" gibi sözcüklerin eşlik ettiği, müzede sergilenen nesnelere ve yer bulan söylemler aracılığıyla şiddetin açık ya da örtük olarak yeniden üretildiği ve 15 Temmuz'un otobiyografik belleğinde şiddetin bir hatırla(t)ma biçimi olarak kullanıldığı bulgulanmıştır. Müzede sergilenen nesnelere düz ve yan anlamlarının çözümlenmesinin 15 Temmuz'un otobiyografik belleğinin oluş(turul)ma sürecini anlamaya yönelik sunacağı sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**ABSTRACT**

Grounded on Pierre Nora's view that memory spaces are formations that store, hold, record, and prevent the loss of memory, the present study aimed to reveal what was made visible through the objects exhibited in the museum in order to fulfill the function of keeping the memory alive with their very existence and reality effects after the July 15, 2016 coup attempt in the case of the Memory July 15 Museum, which was built as memory space, what semantic loads the objects carry, and what kind of relationship is established between the emerging meanings and discourses and July 15. To reveal the profound intended meanings associated with July 15, the objects exhibited in the museum will be analyzed using the semiotic analysis technique, employing Roland Barthes' concepts of primary and secondary level signification. The museum exhibits the belongings of martyrs and veterans, including items such as a car smashed by a tank, cypress trees, pigeon figures, bullet-ridden phones, keys, and motorcycles. These materials symbolize the events of July 15 and discussions surrounding them explicitly or implicitly reproduced violence, as evidenced by the presence of objects and the use of words such as "chaos," "attack," "price," "do not forget," and "bloody." This violence functioned as a means of remembr(ance)ing the events of July 15 in autobiographical memory. Analyzing the literal and implied meanings of the objects exhibited at the museum is thought to enhance our understanding of the formation (and creation) of autobiographical memory related to July 15.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1522278>

**Atıf/Cite as:** Zamur Tuncer, R. (2024). Hatırla(t)manın bir aracı olarak şiddet: Hafıza 15 Temmuz Müzesi'nde şiddetin göstergesel kullanımı üzerine bir inceleme. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 1998-2019.

## Giriş

Bir müzede bir kurgu ya da gerçeklik etrafında birleştirilip sergilenen nesnelere temsil ettiği olay ya da mekân ile bağlantısı göstergebilimsel analiz açısından önem arz eden bir husustur. Müzeler açık ve kapalı simgesel anlamlar taşıyan, kültüre, tarihe, zamana, ideolojiye göre çeşitlenebilen bir dizi yan anlama bağlı olarak yeni anlamlar yüklenebilen bir hafıza mekânı karşılık gelmektedir. Başka bir deyişle, bizzat varlıkları ve gerçeklik etkileriyle belleği canlı tutma işlevini yerine getirmek amacıyla inşa edilen müzeler, fiziksel mekânın çok ötesinde, fiziksel mekândan çok maddi, sembolik ve işlevsel pratiklere gönderme yapar niteliktedir. Müzede sergilenen nesnelere, sadece dekor olmaktan daha fazlasını ifade etmekte, o toplumun geçmişini, kültürünü, dilini ve belleğini tamamen kurgusal bir temelde ya da o olaya ilişkin başkalarının deneyimlerinden ve hatıralarından yola çıkarak ortaya koyabilmektedir. Diğer yandan, müzede sergilenen nesnelere kimi zaman sadece o olay ya da mekânla ilişkin nesnelere değil, o topluma ilişkin belli anlam inşalarının ya da kalıp yargıların da ortaya koyulduğu bir gerçektir. Bu bağlamda, müzelerin ve burada sergilenen nesnelere aslında şimdiki geçmişe bağlama amacına hizmet ettiği söylenebilir.

15 Temmuz 2016 tarihindeki darbe girişiminden sonra bir hafıza mekânı olarak inşa edilen Hafıza 15 Temmuz Müzesi (İstanbul), geçmişe dair ortak bir temsil yaratmanın, şimdiki geçmişe bağlama çabasının bir örneğidir. 15 Temmuz 2019 tarihinde Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından açılan müze, 15 Temmuz Şehitler Köprüsü'nün Anadolu Yakası girişinde bulunmaktadır. Müzede geçmişin simülasyonu farklı tekniklerle hatırlatılmaya çalışılmaktadır. Hafıza 15 Temmuz müzesinde şehitlerin fotoğraflarına ve biyografilerine, ayrıca dünya darbeler tarihi ve sömürgecilik tarihine dair bilgilerin yer aldığı bölümler bulunmaktadır. Duvarlara yansıtılmış görüntülerde “Darbe Öncesi, Kaos, Darbe Hazırlığı, Saldırı” şeklinde bölümlere ayrılmış videolar yer almaktadır. “Şehadet Şuuru” ve “Çağrı Zafer” salonlarında darbe gecesi yaşananlara ait videolar da gösterilmektedir. Müzede sergilenen nesnelere, bir olayı belli bir yönde temsil etmesi ya da o olayla ilgili belli bir içerikte hatırlatma sağlaması amacı taşımaktadır. Dolayısıyla yalnız bir nesne, günlük hayattaki anlam ya da kullanım pratiklerinin ötesine geçerek müze içinde bir anlambirime dönüşmekte, ayrı bir işlev yüklenmektedir. Nesnenin yeni bağlamdaki anlamsal yükünü kavramının en etkili yolu ise söylemsel ya da göstergebilimsel çözümlemesinin yapılmasıdır.

Farklı çalışmalar 15 Temmuz darbe girişimine medya (Yardım ve Koyuncu, 2022; Karaman, 2023), söylem (Bölükbaşı, 2019), ekonomi-politik (Karagöl, 2016), demokrasi (Alkan, 2016; Melek ve Toker, 2017; Özdil 2018), dış politika (Alturk, 2020; Tok, 2022), sosyoloji (Duman, 2016), iletişim stratejisi (Demir ve Çağlar, 2017), mekân-bellek (Zamur Tuncer, 2023) bağlamında odaklanmıştır. 15 Temmuz darbe girişimine değinen pek çok çalışma olsa da bu çalışmaların 15 Temmuz sonrasında farklı şehirlerde inşa edilen müzelerin anlam yükünü ayrıntılı olarak sunmadığı görülmektedir. Ayrıca literatürdeki çalışmaların daha çok betimsel düzeyde kaldığı göstergebilimsel bir çözümleme sunmadığı söylenebilir. Literatürdeki boşluk olarak değerlendirilen bu gerekçeden hareketle Hafıza 15 Temmuz müzesi çözümleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın odağı, birer gösterge olarak müzede sergilenen nesnelere yüklendiği anlamı göstergebilimin sunduğu tekniklerle ortaya koymaktır. Böylece ziyaretçilerin 15 Temmuz hakkında nasıl bilgilendirildiği ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmada, toplumsal belleğin inşa sürecinin bir parçası olarak inşa edilen Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere nelerin görünür kılındığını, bu nesnelere hangi anlam yüklerini barındırdığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle toplumsal bellek-seçici hatırlatma ilişkisi ele alınmış, sonrasında bir hafıza mekânı olarak müzelere ve müzelerde seçici hatırlatma ilişkisine değinilmiştir. Son olarak da Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere incelenmiştir. Hafıza 15 Temmuz müzesinin seçilme nedeni ise burada sergilenen nesnelere bir bellek zinciri oluşturularak 15 Temmuz sembolizmini hatırlatmasıdır. Geçmişte yaşanan bir olayı, onları doğrudan deneyimlemiş olanlara unutturmamak, doğrudan deneyimlememiş bir kuşak için, ortak değer ve anlam yaratmaktır. Müzenin girişinde “Görecekleğin senin hikayendir...” ve “Unutma, unutamadığımız bu görüntüler kendi gözlerimizle hafızamıza kaydedildi” ifadesinde bulan bir söylem, bu unutturmama amacı için önemli bir kanıt zemini oluşturmaktadır. Bu zincir sayesinde birey, geçmişte yaşanan olayı hatırlamakta ve bu olaya ilişkin inançlarını anlamlandırmaktadır. Çalışma, daha çok hafıza mekân-müze, toplumsal bellek ve seçici hatırla(t)ma ilişkisine, görünenin çözümlenmesi aracılığıyla bakmaktadır. Fiziki bir ortam ve bu ortamda sergilenen nesnelere oluşmanın ötesinde anlamlar yüklenen müzelerin göstergebilimsel çözümlemede sunacağı sonuçların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## Toplumsal Bellek ve Seçici Hatırla(t)ma

Belleğin toplumsal olduğunu belirten Schudson (2007, s. 196), insanların kolektif, alenen, etkileşimli ve seçici olarak hatırladığını ifade etmektedir. Assmann'a göre (2015, s.40-50), geçmiş hatırlanarak yeniden kurulur. Bu bağlamda, hatırlama, bir yeniden yapımla değil, yapımla olarak, bir şeyi ötekilerden ayırt etmeyi ve böylece bilince çağırabilmeyi sağlayan bir şema yapımı, bir kodlamadır. Bellek destekleyici kodlamanın üç önemli yönü vardır. Bu yönlerden birincisi, semantik (anlambilimsel) kodlamadır ki bu hatırlamanın en ağır basan yönüdür. Konulara göre hiyerarşik biçimde örgütlendirilmiştir ve dünya hakkında genel bir görüşe ve bu görüş içindeki mantıksal ilişkilere göre tek bir sistemde birleştirilmiştir. İkinci yön, sözel kodlamadır, her şeyi sözle dile getirmeye hazır duruma gelme olanağı veren her türlü bilgiyi ve programı içerir. Üçüncü ve en belirgin yön ise, görsel kodlama da kolaylıkla imgelelere çevrilebilen somut bellek öğeleri hem görsel kodlama hem de sözel dile getirme olarak çifte kodlamadan geçirildiklerinden, bellekte soyut şeylerden çok daha iyi tutulabilmektedir (Connerton, 2014, s. 50). Benzer şekilde, Cevizci de (2005, s.224), belleğin hatırlama sürecinde üç ayrı evre olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi, daha önce algılanmış olan nesnenin zihinde canlandırılması ve bellekte bir imge oluşturulmasıdır. İkincisi ise imgenin, hatırlayanın geçmişinin bir parçasını meydana getiren bir nesnenin imgesi veya sureti olarak tanınmasıdır. Üçüncü olarak, hatırlanan nesnenin psikolojik ya da fiziki bir zaman çerçevesi içine yerleştirilmesi ile bellek evreleri tamamlanmaktadır.

Bu evreler, aynı zamanda toplumsal belleğin nasıl oluştuğuna dair bir çerçeve sunmakla birlikte Assmann'ın (2015) da ifade ettiği üzere geçmiş ile ilişki içinde olmak için, geçmişin 'geçmiş' olarak bilincimize yerleşmesine de olanak sağlamaktadır. Bunun için ise iki koşulun yerine gelmesi zorunludur. Bunlardan birincisi, geçmiş tamamen kaybolmamalı ve geride kalmış bazı deliller olmalıdır. İkinci olarak da bu deliller "bugün"e göre karakteristik bir farklılık göstermelidir. Zira geçmiş, bellekte olduğu gibi kalmaz. İlerleyen şimdiki zamanın değişken ilişkileri çerçevesinde sürekli olarak yeniden inşa edilmektedir.

Bu bağlamda, hatırlanacak şeylerle unutulacak şeyler arasında ayırım yapılmasına olanak sağlayan ve seçici bir sürece işaret eden bellek, geçmişin sadece kaydı değil, geçmişin ikili bir işlem olarak şimdiki zaman içerisinde sürekli olarak yeniden inşa edilmesidir (Bartoletti, 2011). Bu yeniden inşa, geçmişin sadece olduğu gibi muhafaza edilmesi ve muhafaza edildiği şekliyle de hatırlanmasını değil, insanın kendi kurgusu ile şimdiki zamanda bu anıları biçimlendirmesini yani hatırlama edimini manipüle etmesini ya da rötuşlamasını da açıklamaktadır.

Bu nedenle bellek, "anıların depolanması" değil, günlük algıya benzer şekilde geçmiş algıların uyandırılması ve bunların arasından görüntülerin seçilmesiyle oluşan, dolayısıyla şimdiki zamanın devam eden akışında deneyimlerle şekillenen bir imgedir (Allais, 2016, s.22). Deneyim ise imgeler ile anlam kazanarak belleği maddileştirmektedir. İmgeler taşa, tahtaya, kumaşa, duvara, dehlizlere, yeterince uzun ömrü olabilecek her şeye nakşedilerek maddileştirilmektedir. Bu yolla kodlamayı, saklamayı ve kuşaktan kuşağa aktarmayı olanaklayan toplumsal bellek oluşturulmaktadır (Cemal, 2003, s. 126). Başka bir deyişle, bir temsil biçimi olan imgenin somut bir forma bürünmesi ile (Yalım, 2002, s. 164) hem bireyin hem de toplumun belleğini şekillendirmek mümkün hale gelmektedir (Robins, 1999, s.242). Böylece, toplumsal belleğe sahip olmak aynı zamanda bireylerin kendi geçmişleriyle ilgili ortak bir imgeye sahip olmaları anlamına da gelmektedir (Van Dijk, 2007).

Wertsch (2015), bu imgeleri olaylar ile anlaşılması istenen arasında yer alan veya onlara aracılık eden anlatılara dayandırarak açıklamış ve bunu "metinsel olarak dolaylanmış hafıza"nın araçları olarak tanımlamıştır. Bu görüşe göre, toplumsal belleği, toplumun yazılı, sözlü ve görsel sanat ürünleri ve törenler, gelenekler, inanışlar gibi ortak davranışlarından oluşan tüm kültürel değerlerini bir bütün halinde algılayarak tanımlamak gerekmektedir. Çünkü bazen harabe halinde bir şehir, tesadüfen bulunmuş bir mezar taşı, bir heykel, anlatılan efsaneler, düğün ve cenaze törenleri toplumsal bellekle ilgili bilgileri koruyan metinler olarak okunabilmektedir (Karaca, 2006, s. 43). Toplumsal belleğin inşasında ve tekrarında masal, efsane, şarkı, destan gibi sözlü anlatıların yanı sıra özellikle modernizmle birlikte unutmaya korkusu ve tehlikesine müze, anıt, heykel gibi somut hatırlama pratikleri yanı sıra film, belgesel-dramalar ve haber gibi görsel ve işitsel anlatılar da kamusal ve özel anmaya dönük hayatta kalma stratejileri olarak eşlik etmektedir (Huysen, 2020). Bu sayede insan zihninin uyarılması, buralardan alınan etki ile geçmişin bireysel bellekte yorumlanması, kopyalanması ve vakti geldiğinde hatırlanması sağlanılmaktadır. Ancak Hirsch'in (2016, s. 13-14) de belirttiği üzere "her birey, bireysel özgüllüklerinin farklı gruplarda eşzamanlı ve artzamanlı aidiyetlerinin bir sonucu olarak oluşması nedeniyle ortak araçlardan aynı payı alamayacaktır." Bu aktarım araçları aracılığıyla geçmişteki olay, kişi ve deneyimleri içeren hatırlama edimi

tetiklenecek, çerçeveslenecek ve şimdiye taşınarak kaydedilecektir. Zira Fentress ve Wickhams'ın (1992) da ifade ettiği üzere toplumsal bellek ancak aktarım olduğu sürece toplumsal kalabilecektir.

Tam da bu noktada belleğin en önemli işlevlerinden biri olan hatırlamanın, bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak katıldığı bireysel bir eylemden daha fazlası olduğunu belirtmek gerekmektedir. Yapılan çalışmalar politik gücün doğasının hatırlamanın içeriğini etkilediğini göstermektedir. Modern siyasal yapılar beden, mekân, tarih ve dil politikalarıyla toplumsal belleği inşa etmeyi hedeflemektedir (Karaarslan,2019: 126). Marcuse'un (1990), Tek Boyutlu İnsan isimli çalışmasında ifade ettiği gibi birey, istediği her şeyi seçmekte ve hatırlamakta özgürdür ama seçeceği ve hatırlayacağı durumları yine egemen olan belirlemektedir.

Elbette, tarih boyunca, söz konusu egemen bakışıyla inşa edilen mekânsal temsillerde belli bir tarihin öne çıkarılması ve gösterilmesi kadar belli bir tarihin bastırılması ve dışlanması da belirleyici olmuştur. Bu bağlamda, genelde her dönemde, yaşananları unutmamak, hatırlamak, görünür kılmak üzerine bir çaba içine girilmiştir. Bu görünürlüğün derinleştirilmesi çabası, medya, anma törenleri gibi aktarım araçları ya da ders kitapları gibi metinsel bir yönelimle olsa da hafıza mekânlarının inşası gibi alternatif hatırlama figürlerinin öne çıkarılması üzerinden de sürmektedir. Bu sürekliliği sağlamak için de egemen ideoloji doğrultusunda mekânın seçici bir biçimde kurgulandığını söylemek mümkündür.

Assmann'a göre (2015, s. 30), hatırlamanın pozitif biçimlerinin yanı sıra sansür, yok etme, değiştirme ve tahrif etme yolu ile dışlama ve dışlayarak unutturmanın negatif biçimleri de söz konusudur. Ricoeur'un (2012, s. 491) da "Neyin anısı vardır? Hafıza kimindir? sorusunu sorması bellek ve hatırlama arasındaki biçimlerin teşhiri açısından önem taşımaktadır. Sadece neyin anlatılacağına seçimi yolu ile değil aynı zamanda eksiltmeler yaparak, vurguların yerini değiştirerek, eylemcileri ve aynı zamanda eylemi farklı biçimlendirerek farklı anlatılar kurarak neyin hatırlanacağını ve neyin unutulacağını belirlemek mümkündür.

Buradaki tek sorunlu yan, ulusal birliğini kurmaya ve korumaya çalışan her iktidar tarafından belli bir olaya dair uygun ve değerli görünen geçmişini görünür kılmaya yönelik bu çabaların, o iktidarın son bulduğu noktada nihayete erme ihtimali ve farklı kültürel toplulukların belleğinin makro anlatıların dışında bırakılmasıdır. Molden'e göre (2015), herhangi bir toplumdaki tarihin ve belleğin siyaseti, hegemonik ana anlatılar, karşıt anılar ve tarihsel deneyimleri kamuoyunda dile getiren çoğunluk arasındaki güç ilişkileri tarafından belirlenmektedir. Belirli olayları yorumlayan, onları tarihsel referans noktaları haline getiren iktidar ile olayları yorumlayanlar arasındaki olası çatışmalı etkileşim sonucunda toplumsal belleğin taşıyıcıları, tüketicileri ve üreticileri oluşmaktadır. Bu oluşum sürecinde iktidar kendi kültürel, kurumsal veya coğrafi sınırlarını tanımlarken bile, geçmişe yönelik bir dizi olumlu ve olumsuz -güç ilişkisinin belirlediği- referans noktaları kullanmaktadır. Ancak nihayetinde referans noktaları hep geçmiş kolektif içinde çağdaş çıkarların hizmetinde tutmak veya bugüne uygun kılmaktır. Bu nedenle Confino'nun (1997, s. 1395) da ifade ettiği üzere belleği söylenmemiş, gizlenmiş, sadece ima edilmiş, hızla değişen bir coğrafyanın politik bulanıklığı içinde aramak gerekmektedir.

He'ye göre (2009, s. 25), farklı sosyal gruplar geçmişe dair farklı anılar oluştursa da yönetici elitler, araçsal amaçlarla ulusal mitler yaratma ve bu mitleri sosyal çerçeveler aracılığıyla ulusal toplumsal belleğe aşılama eğilimindedir. Benzer biçimde Verovšek (2016, s. 529), iktidarın bazı olayları ulusal bilince yerleştirirken diğerlerini unutturabildiklerine işaret etmektedir. Anıların geçmişi anlamlı kılmadaki gücünün farkında olan iktidar, belirli anıların onaylanması ve kurumsallaştırılması, ulusal biyografik anlatının istikrarı ve sürekliliğini sağlamak başka bir deyişle, belirli bir geçmiş vizyonunu korumaya çalışmak için geçmişle ilişki kurma noktasında belirli bir tarihsel belleği tartışılmayacak bir mesele olarak çerçeveleme, belirli animsaticı anlatıları görünür kılma yoluna gidecektir. Bu görünürlükte hatırlatma ve unutturma arasındaki ilişkiyi besleyen ve bu ilişkide animsaticı olarak konumlanan öğelerden biri de şiddettir.

### **Hatırlat(t)ma Aracı Olarak Şiddet**

Bellek, sosyal dinamikler bağlamında düşünüldüğünde; birey ve toplum arasında kurduğu bağlantılar aracılığıyla geçmişin izleriyle kimlikleri oluşturmada ve siyasi hayatı şekillendirmede önemli bir role sahiptir. Nitekim bellek, bireylerin ve toplumların geçmiş deneyimlerinin depolandığı ve geçmişten öğrenilen bilgilerin bir araya geldiği karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir. Şiddet ise belleği etkileyen güçlü faktörlerden biridir. Örneğin, savaşlar ve diğer kitlesel şiddet olayları, toplumun kolektif belleğini etkileyebilmektedir. Bu anlamda, toplum belleğinde yer

edinen şiddet olayları, toplumun geçmişini şekillendirmekte; şiddetin izleri, kültürel normlara ve siyasi yapılara sirayet etmekte ve toplumsal ilişkilere yön verebilmektedir.

Bell'in (2009) vurguladığı üzere, bellek, geçmişin anlamının ve çok yönlü izlerinin tartışıldığı bir alandır. Bu bakımdan bellek, toplumsal kimliklerin ortaya çıkışına ve sürekliliğine dahil olmakta, toplumsal çatışmalar sonrasına, anma biçimlerine ve savaşın çerçevesine kadar katkıda bulunmakta ve toplumsal hayatı şekillendirebilmektedir. Tüm bunlar aynı zamanda, belleğin hem şiddeti üreten hem de şiddeti sürdüren önemli bir araç olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Özellikle kitlesel şiddet olaylarının ardından toplumlar, geçmişin izlerini anma arayışına girmektedir. Zucker ve Simon'a (2020) göre, bu arayışın nedenleri, zarar gören veya kaybedilen hayatlara saygı göstermek, kararlılık yansıtmak, bu tür olayların tekrarlanmasını önlemek veya kahramanlık, mağduriyet ve suçlama anlatıları oluşturmak gibi sıralanabilmektedir.

Bir hatırlama aracı olarak şiddet üzerine yapılan araştırmalar, şiddet, bellek ve toplumsal dinamikler arasındaki karmaşık etkileşime ışık tutan çeşitli disiplinler arası perspektifleri kapsamaktadır. Kelly (2020), özellikle askerlikle ilgili hatırlama retorikliği bağlamında, neyin kim tarafından hatırlandığını şekillendiren güç ilişkilerini vurgulayarak, bellek çalışmasının militarizme rıza göstermedeki rolünü vurgulamaktadır. Tyner ve diğerleri (2014), belirli şiddet eylemlerinin nasıl hatırlandığını veya anılaştırıldığını anlamak için şiddetin açık bir şekilde kuramsallaştırılması gerektiğinin altını çizerek, manzara hafızalaştırmanın diyalektiğini vurgulamaktadır.

Light ve diğerleri (2021) ise özellikle komünizm sonrası toplumlarda geçiş dönemi bağlamında, anıt müzelerin şiddet kurbanlarının tanınması ve hatırlanmasındaki rolünü vurgulamaktadır. Robben (2012), soykırım gibi geçmişteki şiddetin temsilini ve bunun toplumlarda hatırlama ve uzlaşma üzerindeki etkisini araştırmakta ve farklı şiddet biçimlerinin farklı şekillerde hatırlandığını vurgulamaktadır. Subotic (2015), komünist şiddetin hatırlanmasının, özellikle eski Yugoslavya'daki daha yakın tarihli şiddetin belleğini şekillendirmek için bir ekran belleği olarak kullanılmasını incelemekte ve hatırlamanın çağdaş çatışmalarla kesiştiği karmaşık yolları göstermektedir.

Loyd (2012), savaş ve barış çalışmaları arasındaki ilişkilere odaklanan kavramsal çerçeveler hakkındaki tartışmaları inceleyerek yapısal şiddet ve sonuçları üzerine gelişen söylemi vurgulamaktadır. Ek olarak Escobar (2021), bellek pratiklerinin devlet şiddetinden kurtulanlar için dayanışma inşa etmedeki rolünü vurgulayarak, hatırlamanın devlet şiddeti mekanizmalarına karşı bir direniş aracı olarak hizmet ettiğinin altını çizmektedir. Bu çalışmalar, bir hatırlama aracı olarak şiddetin toplumsal ve tarihsel boyutları kapsayan çok yönlü doğasının altını çizmektedir.

Bu çok yönlü yapının önemli bileşenlerinden biri de şiddet ve hatırlama arasındaki ilişkiyi besleyen ve bu ilişkide aracı olarak konumlanan medyadır. Nitekim ilgili alanyazınında yapılan çalışmalar (Furnham ve Gunter, 1987; Lang vd., 1996; Gunter vd., 2001), medya ürünlerinde şiddet içeren içeriklerin, şiddet içermeyen içeriklere oranla daha fazla dikkat çektiğini ve daha fazla hatırlandığını tespit etmiştir. Bu bağlamda öncelikle, medyanın şiddeti görünür kılması ve hatırlamayı öncelemesi noktasındaki etkisine dikkat çekmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yeni teknolojiler, hafızalaştırmanın geleneksel boyutuna adeta meydan okuyan yeni fırsatlar ortaya çıkarmıştır. Geçmişin yeniden okunmasına ve yorumlanmasına imkân tanıyan sanal ortam, dijital araçlarla dijital anma biçimlerini teşvik etmektedir. Bu ortam, aynı zamanda hafızalaştırma dürtüsünü de etkilemekte ve geçmişin hiç olmadığı kadar mevcut olabilmesini sağlamaktadır (Zucker ve Simon, 2020, s. 3). Linke'nin de ifade ettiği üzere (2015, s. 183) dijital gelişmeler geçmişe dair belleğimizde canlandırdıklarımızın zamansal ve mekânsal yeni versiyonlarını üretmiştir. Sinema filmleri, televizyon dizileri, video içerikler gibi aktarım araçları zamansal ve mekânsal koşullardan bağımsız olarak geçmiş olayların yeniden üretmekte, bu olaylara dair hatıraları dönüştürmeyi başarmaktadır. Hoskins'e göre (2001) hatırladığımızı sandığımız geçmiş medyatik bir nesne haline gelmiş, bu durumun ise Robins'in (1999, s. 138) medyatik hafızanın yarattığı imaj bolluğunun şiddet gerçekliğine ilişkin vicdan ve merhamet duygusunu azalttığı ve aşındırdığını söylemek mümkündür.

Bu çok yönlü yapının önemli bileşenlerinden biri de şiddet ve hatırlama arasındaki ilişkiyi besleyen ve bu ilişkide aracı olarak konumlanan müzelerdir. Müzeler toplumsal belleğin yalnızca kaydedildiği ya da iletildiği mekânlar değil, geçmişin kurgulandığı ve yeniden inşa edildiği ortamlar olarak da işlev görmektedirler. Bu çalışma da buradan yola çıkarak öncelikle 15 Temmuz sonrasında inşa edilen Hafıza 15 Temmuz Müzesi'ne (İstanbul) bakarak, konuyu örneklemeye çalışmaktadır. Darbe girişimi sonrasında bir hafıza mekânı olarak inşa edilen

müzedeki geçmişin simülasyonu farklı tekniklerle hatırlatılmaya, canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda müzelerin de aslında şimdiki geçmişe bağlama amacına hizmet ettiği söylenebilir. Hafıza 15 Temmuz Müzesi de şiddetin hatırla(t)ma aracı olarak kullanımının bir örneğidir.

### **Bir Hafıza Mekânı Olarak Müzeler**

Connerton (2014), mekânı belleğin anımsamak istediği şeylerin düzenini koruması bakımından bellek ile ilişkili görmektedir. Bachelard (1996, s. 37) da Mekânın Poetikası adlı eserinde, “Bulduğum yerin mekânıyım ben” diyerek, mekâna bellek bağlamında özel bir önem atfetmiş, mekânın her şey olduğunu çünkü zamanın belleği canlandıramayacağını “Anılar devinimsizdir; her biri, yerleştiği ölçüde sağlamca tutunur yerine” sözleri ile vurgulamıştır. Benzer şekilde, Halbwachs (2017), mekânın “kalan bir gerçeklik” olduğunu, bu gerçekliğin anımsatıcı semboller olarak geçmişi yakalamaya olanak sağladığını dile getirmektedir. Bu yakalamayı olanaklı kılan ise hatırlanan bir olgunun mekâna ait kılınması ya da mekâna ait bir olayın bellekte yer edinebilmesi için mekânın bütünüyle muhafaza edilmesidir.

Hatırlamanın şimdiki somut verilere olan ihtiyacı belleği mekânsallaştırma eğilimindedir. Bu bağlamda da, söz konusu hafıza mekânlarını, bir başka çağın tanıkları olarak, toplumsal bellek için ihtiyaç duyulan kültürel, toplumsal, tarihsel ve arşivsel işlevleri somut olan bir simgede ya da görüntüde sahneleme çabasının bir sonucu olarak okumak mümkündür. Hatırlamanın saf gerçekliğinin olmadığı, bireyin betimlediği ve yorumladığı şekilde var olduğu (Çelen, 1999, s.18) kabulünden hareketle hem toplumsal hem de bireysel belleğin kurgulanması sürecinde mekânın da şimdinin gereklilikleri üzerinden yeniden inşa edildiğini söylemek mümkündür. Mekânın hatırlama edimine etkisi hem toplumsal belleğin hem de bireysel belleğin kurgulanması noktasında oldukça önemlidir. Çünkü mekânın farklı bellekler üretebilme potansiyeli de bu kurgunun inşa sürecinin bir parçasıdır. Halbwachs’a göre (2017, s. 82-154), mekânsal bir çerçevede gelişmeyen hiçbir toplumsal bellek bulunmamaktadır. Her toplumsal bellek, mekânda ve zamanda sınırlanmış bir grubun desteğini gerektirir. Çünkü hem mekân grubun hem de grup mekânın izini taşımaktadır.

Bu iz nedeniyle aynı mekân bir araya gelişlerde ben-öteki, iyi-kötü, güçlü-zayıf, yöneten-yönetilen gibi kutupsal zıtlıkları da içerisinde barındırarak bir hafızalaştırma/hatırlama yaratabilmektedir. Bu yaratım sürecini Nora (2006, s. 19), hafıza mekânlarının varlığıyla ilişkilendirmekte; belleğin somuta, uzama, harekete, imgeye ve nesneye kök saldığına dikkat çekmektedir. Hafıza Mekânları adlı çalışmasında, Fransız ulusal belleğinin inşasını anıtlar, binalar, sanat eserleri, bayramlar, amblemler, anma törenleri, günlük ritüeller gibi ulusal belleğin simgesi haline gelen kültürel taşıyıcılara odaklanarak incelemektedir.

Nora (2006, s. 17), hem iktidarın hem de toplumların hafıza mekânlarına neden gereksinim duyduğunu, hangi beklentileri karşılamak üzere hafıza mekânları ürettiklerini, hafıza mekânları üzerine yapılan çalışmaların neden sıklıkla hafıza ortamlarının yok olmasına dayandırarak ve geçmişi hatırlamak için ulusal hafıza mekânlarının yaratılması gerektiğini öne sürerek açıklamaktadır. Çünkü süreklilik duygusunu mümkün kılan mekândır. Mekânın sürekliliği içinde birey çevresel bilgileri alır, kodlar, önceden depoladığı bilgilerle etkileşime sokar, erişilebilir bir şekilde saklar ve davranışını buna göre oluşturur. Böylelikle mekân Roth’ın (2017) ifadesiyle güçlü bir davranış şekillendirici olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla hafıza mekânlarının, bu anlamda davranış değişikliği oluşturmaya yardımcı olan bir kanal veya araç olduğunu söylemek mümkündür. Burada önemli olan geleneklerin, dansların, giysilerin ve dövmelerin, anıtların, resimlerin, yol ve sınır işaretlerinin, eşyaların, şarkıların, fotoğrafların, videoların hatırlatılması istenene dair bilgilerin depolandığı bir veri sunması ve bir grubun toplumsal belleğinde belirli bir yere işaret etmesidir.

Bu noktada ortak belleğe işaret eden her şey gösterge olabilir (Assmann, 2015, s. 139). Hafıza mekânları bir simgeyi ya da göstergeyi barındırmakta (Nora, 2006, s. 9), göstergelerin insan zihninde uyandırdığı belleksel imge, başka bir uyarıcının imgesine bağlanmaktadır. Göstergenin işlevi, bir iletişim doğrultusunda bu ikinci imgeyi canlandırmaktır (Guiraud, 1994, s. 39). Çünkü her toplum geçmişe dair imgeler kurmakta, bu imgeleri ise duyguları yönlendirmek, insanları harekete geçirmek, kabul görmek, sosyo-kültürel bir eylem biçimi oluşturmak için kullanmaktadır (Confino, 1997, s. 390). Böylelikle toplumsallık içinde şekil alan ve topluluklar için anlam ifade eden müzedeki, anıtta, bayramda, amblemde, anma töreninde vücut bulan hafıza mekânları, bu mekâna kök salan ortak ulusal duyarlılıklar, izler ve işaretler temelinde bir sonraki nesli hedef alan, toplumun ortak belleği olarak adlandırılan şeyin bir parçası haline gelmektedir.

Hafıza mekânlarında kullanılan kültürel olarak biçimlendirilmiş hatırlama yöntemlerinden görünür kılma, sınır koyucu semboller, kayıt ve yayınlama teknikleri ile olaylar dizisinin sonsuzda kaybolması önlenmekte ve bir ortak kültürün unsurlarının tanınabilir ve hatırlanabilir örneklerle dönüşmesi sağlanmaktadır (Assmann, 2015, s. 229-230). Bu nedenle toplumsal bellek her zaman yeniden kurmalara tabidir.

Bu yeniden kurma biçiminin bir parçası olarak müzeler, sosyal, kültürel, bilimsel ve politik gelişmelerin keşişiminde duran, bellek, hatıra, unutmaya ekseninde düğümlenen, hatırlama edimini besleyen hafıza mekânları olarak geçmişin taşınmasına, korunmasına ve canlı tutulmasına hizmet etmektedir. Soydaş ve Üstünbaş'ın (2020) Walter Grasskamp'dan aktardığı üzere "En eski müze hafızadır" sözünden hareketle müzeleri, modern dönemin hatırlatmayı somutlaştıran mekânları olarak değerlendirmek mümkündür. Bir ulusun üyelerini birbirine bağlayan müzeleri, toplumsal belleğin inşasını oluşturan önemli unsurlar olarak geçmişin hatırlanmasını sağlayarak ortak geçmiş duygusuna katkıda bulunmaları, geçmiş dönemler ile kültürel bağ kurulmasına aracı olmaları nedeniyle hafıza mekânları olarak değerlendirilebilmek mümkündür.

Ekonomik, kültürel, siyasal ve teknolojik gelişmelerden de etkilenecek geçmişten günümüze kadar gelişen, koleksiyonlarına, koleksiyonlarını sergileme şekillerine, hizmet verdikleri bölgelere, yönetimlerine, hizmet verdikleri topluluklara göre çeşitli şekillerde sınıflandırılan (Ambrose, 2018, s. 7), araştırma, toplama, belgeleme, koruma, iletişim, sergileme ve eğitim gibi çeşitli işlevlere sahip (Hein 2002, s. 5-20) müzeler, Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) (2022) tarafından "somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, muhafaza eden, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Kamuya açık, erişilebilir ve kapsayıcı müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Eğitim, keyif, düşünce ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak etik, profesyonel ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurarlar" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda müzeler, içinde buldukları toplum adına kültürel değerleri arşivleyen, belgeleyen ve koruyan aynı zamanda var olan koleksiyonu halka sergileyerek toplumun kültürel gelişimine katkı sağlayan bir kurumdur. Dolayısıyla toplumlar kültürlerini müzeler aracılığı ile tanıma fırsatı bulur ve gelecek nesillere bilgileri aktarabilirler (Kayaalp, 2010, s. 12).

Bu aktarım sayesinde söylemlerin üretilmesinde, öznelendirilmesinde ve nesnelendirilmesinde bir araç olarak müzeleri kültürel hegemonyanın en etkili ortamları (Gramsci, 2012), nüfuzları sayesinde belirli görüş alanlarını istila eden bir iktidar stratejisi (Adorno, 2012), belli bir geçmişin geçmiş olarak seçilip algılanmasını sağlayan (Shaw, 2020), toplumsal ve kültürel etkileşimi pekiştiren (Delgado, 2009), unutulmanın karşısında duran, geçmişe ait bilgileri nesnelere aracılığıyla canlandıran, bireysel ve kültürel varlığımızı tatmin edici bir şekilde temellendiren, kuran ve dönüştüren ve iz bırakan hafıza mekânları olarak değerlendirmek mümkündür. Çünkü müzeler, kültürel gerçekliklerin inşası, meşrulaştırılması ve sürdürülmesine yönelik bir kurumdan ziyade, öncelikle bir temsil, koruduğu örnekler kadar doğal eserlerdir (Preziosi ve Farago, 2019). Bu yönüyle de tarihi ve arkeolojik öneme sahip nesnelere korumak ve sergilemek için çok sayıda birbirine bağlı rolü yerine getirmektedir (Talboys, 2005).

Bir hafıza mekânı olarak müzeler, Nora'nın da ifade ettiği gibi belleğin dışsal boyutunu ve temsilini oluşturmada, geçmişini şimdide saklamakta ve hatırlanabilir kılmaktadır. Bireysel belleğin müzeler ile kurmuş olduğu etkileşim toplumsal belleğin devamlılığına da katkıda bulunmakta, bireysel belleğin canlı tutulmasını, geçmişin maddi ve manevi kanıtlarının kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlamaktadır. Bireyin ve toplumun belleği, müzeler aracılığıyla kodlanarak, depolanarak, hatırlanarak geleceğe aktarılmaktadır.

Müzelerin toplumsal belleğin ve bu belleğe dair kültürel mirasın aktarımında nasıl ve hangi yönde bir değişimi sembolize ettiği ya da etmediği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Müzeler aracılığıyla toplumsal bellek aktarımı kültürel varlıkları, nesnelere, imgeleri toplayarak koruma, onarım ve bakım işlemleri, belgeleme, arşivleme ve sergileme gibi çeşitli yollarla gerçekleşmektedir. Müzelerde sergileme, nesnenin korunması ve sunulması amaçlarının yanı sıra günümüzde kültürel kimliğin oluşması, korunması ve toplumun içinde canlandırılması bağlamında toplumsal bellek inşasının en büyük aracı olmuştur.

Bu çalışmada müzelerin en önemli işlevlerinden biri olan sergileme işlevine odaklanılmakta ve sergilenen nesnelere özellikleri yorumlanmaktadır. Sergilenen nesnelere anlamlı bir hikâyeyi temsil edecek biçimde düzenlenmeli ve sergilenmelidir (Demir, 2012, s. 495). Bir şeyi müze nesnesi olarak kavramak, müze tarafından yaratılan kurgusal mekâna girmek; nesnelere göstermek, müzelerin tarihsel görevi olmuştur (Hein, 2004). Müze

nesneleri, çeşitli şekillerde veya estetik önemlerine ("sanat eserleri" olarak) veya belgesel statülerine (kalıntılar veya bir zamanın "bilimsel" kanıtı olarak) ayrıcalık tanıyacak şekilde "okunmak" üzere sergilenir veya çerçevesiz (Preziosi ve Farago, 2019, s.4). Sergilenen nesnelere ve nesnelere sergileniş biçimi nesneyi, dönemi, mesajları aktarmada ve ilgi uyandırmada oldukça önemlidir. Bir çeşit kültürel bellek deposu olarak müzelerde sergilenen nesnelere kültürel belleğin temel değeridir. Bunun nedenini ise nesnelere içinde barındırdıkları bilginin derinliğinde aramak mümkündür. Müzelerde geleneksel anlamda ziyaretçilere nesnelere gösterme yerine, nesnelere aracılığıyla kültürel belleği inşa etme yaklaşımının benimsendiğini söylemek mümkündür. Zira hatırlatılmak istenen şeyler nesnelere görünürlüğünden güçlü biçimde etkilenmektedir.

### Amaç

Çalışmanın amacı, 15 Temmuz darbe girişiminden sonra inşa edilen müzeleri, görüntüsel göstergeler ve semboller üzerinden göstergebilim analizine dayalı bir çözümleme ile okumak ve literatüre katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda, 15 Temmuz 2016 darbe girişiminden sonra inşa edilen Hafıza 15 Temmuz Müzesi'nde (İstanbul) kullanılan göstergelerin neler olduğu, bu göstergelerin hangi düz anlam ve yan anlamlar etrafında oluşturulduğu üzerinde durulacaktır. Ayrıca bir hafıza mekânı olarak tasarlanan bir müzede sergilenen nesnelere aracılığıyla ortaya çıkan anlamlar ve söylemler ile 15 Temmuz arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

**AS1:** Hafıza 15 Temmuz müzesinde 15 Temmuz'u somutlaştıran nesnelere nelerdir?

**AS2:** Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere hangi anlam eksenine üzerine yapılanmıştır? Başka bir deyişle, sergilenen nesnelere hangi düz anlam ve yan anlam etrafında oluşturulmuştur?

**AS3:** Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere benzerlikler ne anlam ifade etmektedir?

**AS4:** Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere aracılığıyla ortaya çıkan anlamlar ve söylemler ile 15 Temmuz arasında kurulan ilişki nasıldır?

Elde edilen bulgular doğrultusunda, 15 Temmuz sonrasında inşa edilen müzede sergilenen nesnelere hangi temaların belirginlik kazandığı anlaşılacaktır.

### Yöntem

Çalışmada 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında inşa edilen Hafıza 15 Temmuz müzesi amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Hafıza 15 Temmuz müzesi, özellikle mekânın ve sergilenen nesnelere insan ve toplum üzerindeki etkisini vurgulaması bakımından önemlidir. Öte yandan bir hafıza mekânı olarak inşa edilen müze, bireysel-toplumsal belleğin inşası, aktarımı ve 15 Temmuz darbe girişiminin önemli simgelerinden biri kabul edilmesi açısından da son derece anlamlıdır. Nitel yaklaşımın benimsendiği çalışmada, müzede sergilenen nesnelere Barthes'ın göstergebilimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda müzede sergilenen nesnelere hangi göstergelerle hangi mesajların verildiği, 15 Temmuz sonrasında ilişkin nasıl bir hatırlama stratejisi oluşturulduğu ortaya konulmuştur.

Göstergebilim, göstergeler arası ilişkileri ve bu yolla oluşan anlamı inceleyen, nihai amacı, anlamın oluşum ve kavramın koşulları üzerinde araştırma yapmak olan bir bilim dalıdır (Sığırcı, 2020). Bir bilim dalı olarak göstergebilim, pek çok alanda göstergeleri incelemenin yanı sıra anlam olgusunu yeniden yapılandıran ve araştıran bir yaklaşımdır (Rifat, 2013). Barthes'a göre (2005), göstergebilimin temel konusu anlamdır ve tüm dizgeler gerçekte birer anlam dizgesi oluştururlar. Göstergelerle oluşturulan dizgelerin aktarımı ise iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisinde belirli bir plana bağlı kalmaksızın çevrenin de etkisiyle yaşamın akışı içinde deneyimleme yoluyla aktarım söz konusuyken, ikincisinde ise bilinçli ve planlı bir aktarım söz konusudur. Her iki şekilde de bilginin hareketliliği ve yayılmacı özelliği söz konusudur (Kalelioğlu, 2020). Bilginin hareketliliği ve yayılmacılığı sayesinde aynı toplumda yaşayan insanlar göstergeler aracılığıyla birbirlerini, içinde yaşadığı toplumu ve doğal evreni anlar ve anlamlar (Sayın, 2014, s. 61).

İnsana ve evrene dair her şeyin inceleme konusu olarak ele alınabildiği göstergebilimin (Tuncer, 2021) araştırma nesnesi göstergedir. Gösterge, temelde, bir temsil etme, yerini tutma işlemini gerçekleştirir (Erkman Akerson, 2005, s. 93). Göstergeler üç boyutlu nesnelere bir aygıt, iki boyutlu bir resim, somut bir varlık, soyut bir simge, bir ışık, bir ses, bir yüz ifadesi, bir beden duruşu vb. olmasına rağmen, bizzat kendisi değil, başka bir şeyin yerini

tutan olarak değerlendirilir (Sayın, 2014, s. 61). Soylu'nun (2021) ifade ettiği gibi, göstergeler dil ve dil dışı göstergeler olmak üzere sınıflandırılabilir. Belirti, belirtke, görüntüsel gösterge ve sembol başlıkları altında incelenen dil dışı göstergeler daha çok biçimlere ve işaretlere dayanmaktadır. Göstergebilimsel çözümlemenin temelinde, bu biçim ya da işaretlerin ortada olan belirgin anlamını değil, arkasında yatan anlamını okuma edimi bulunmaktadır. Bu bağlamda göstergebilimsel çözümleme de çözümlemecinin kavram ve düşünceleri simgeleyen işaretler olarak “gösteren” ve bunların gösterdikleri düz ve yan anlam olarak “gösterilen”nin anlamlandırılması yoluyla nasıl dışa vurulduğunu, harekete geçirildiğini ve meşrulaştığını incelediği bir süreçtir.

Bu çalışmada, belirtiler üzerinden göstergebilimsel bir çözümle gerçekleştirilecek ve müzede sergilenen nesnelere, birer belirti olarak okunacaktır. “Belirti, temsil ettiği şey tarafından etkilenen göstergedir” (Sayın, 2014, s. 76). “Belirtide gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki nedenlidir. Belirtinin işaret ettiği anlamı ifade edebilmesi için onu yorumlamayı bilmek gerekir. Belirtide gösteren ile gösterilen arasında neden-sonuç ilişkisi vardır. Belirtilere anlamları insanlar yükler.” (Soylu, 2021, s. 31). Somut yapılardan yola çıkarak somut bileşke ve öğelerin belli bir dizge içinde gösteriminin çözümlenmesinde Barthes'ın düz anlam ile yan anlam gösterge düzlemlerinden yararlanılacaktır.

Bu kapsamda bu çalışmadaki göstergebilimsel çözümlemelerde müzede sergilenen nesnelere öncelikle düz anlamları daha sonra da yan anlamları olarak hangi mesajları taşıdıkları ve ilettikleri çerçevesinde sorgulanacaktır. Ziyaretçiler göstergeleri bu anlamlar çerçevesinde değerlendirmekte ve görünenin ardındaki mesajlara erişmektedir. Zira her gösterge içerisinde alınmayı bekleyen bir mesaj barındırmaktadır. Çalışmada müzede sergilenen nesnelere görsel ve dilsel göstergeler ilgili kareler alınarak, düz anlam ve yan anlam kavramları üzerinden analiz edilmiştir. Düz anlam, göstergenin olduğu gibi kavrandığı haline işaret ederken, yan anlam düz anlamın altında yatan yeni bir göstergesel ilişkiye işaret etmektedir. Müzede sergilenen nesnelere Barthes'ın göstergebilim tekniği özelinde incelenmesinin nedeni, nesnelere derin bir anlamsal yapının olduğunun düşünülmesi ve Barthes'ın ortaya koyduğu anlam düzeylerinin, bir belirti olarak okunabilecek nesnelere üzerinden nasıl ve hangi boyutlarda kurulduğunu saptamaktır. Başka bir deyişle, 15 Temmuz sonrasında inşa edilen müzelerde bilinçli olarak mesaj vermek amacıyla düzenlenmiş belirtileri tespit etmek ve onları Barthes'ın göstergebilimsel anlamlandırma şeması üzerinden analiz etmek, 15 Temmuz'a dair inşa edilmek istenen anlamın hangi çerçevelerde üretildiğini ortaya koyacak, bu yolla sergilenen eserlerin mesaj verdiği nesne ile ilişkisinin görünürlüğü sağlanacaktır.

## Bulgular



Şekil 1. Tankın Ezdiği Otomobil

Not. Şekle 1 Temmuz 2024 tarihinde <https://m.gunes.com/gundem/hafiza-15-temmuz-muzesi-bir-yilda-500-bin-kisiyi-agirladi-1084933> adresinden erişilmiştir.

Ankara Genelkurmay Başkanlığı önünde darbecilere engel olmak için sokağa çıkan Haydar Bayraktar isimli bir vatandaşa ait olan bu otomobil, 15 Temmuz darbe girişimine dair şiddetin görünür olduğu önemli sembollerden biridir. Zira ziyaretçilerin algılama koşulları üzerinde hem kavramsal hem de fiziksel olarak belirleyici bir rol oynayan bu otomobil, ziyaretçilerin zihnine etki edebilme oranı en yüksek sergileme nesnelere aittir. Bireysel ve toplumsal belleği yönlendirme gücüne sahip ve simgesel anlamlarla yüklü bu nesne, 15 Temmuz darbe girişimi gecesi yaşananlara dair bir şiddet göstergesi olarak sergilenmektedir. Bu sergilemenin amacı, imge ve simgelerle şiddetin seyirlik hale gelmesini sağlamak ve belleği canlı tutmaktır. Otomobil, 15 Temmuz gecesi yaşanan şiddetin görünürlüğünü sağlamlaştırmaya ve bu şiddetin boyutunu unutturmamaya katkıda bulunmaktadır. Bu nesnede gösteren tankın ezdiği bir otomobilken, gösterilen ise şiddetin boyutlarına yapılan göndermedir. Otomobil, 15 Temmuz gecesi yaşanan şiddetin toplumdaki yerinin birer göstergesidir. Bu göstergenin amacı nesnenin alımlayıcısı olan bireyin belleğini “şiddete maruz kalan” araçla yönlendirmek ve bu şiddeti unutturmamaktır. Gerçekliğin bireysel bir temsili olan otomobil, ziyaretçinin olaya dair ilk bilgiyi aldığı yerdir çünkü sergilenen özellikleriyle 15 Temmuz ile özdeşleştirilmektedir. Aracın simgesel değerle yüklenen imgesi bağımsızlığını ilan ederek özerk bir yapı sunarken aracın kime ait olduğu bilgisini önemsiz kılmaktadır. Gösterilen otomobil, insanları bir yerde bir yere taşıyan araç olmaktan çıkmış, darbe girişiminin, o gece yaşananların, şiddetin ve korkunun göstergesi haline gelmiş, 15 Temmuz’u ideal nesne görünümünde mutlak bir gerçeklik olarak yeniden üreterek cansız bir nesne olmanın ötesine geçmiştir. Otomobilin 15 Temmuz’a dair bilişsel ve simgesel gereksinimleri karşılması, şiddetin boyutunu simgelemesi, bu bağlamda toplumu dönüştüren bir rol üstlenmesi otomobili sosyo-psikolojik bir boyuta oturmuştur. Aynı zamanda tankın ezdiği andan itibaren paramparça olan sistemin bir parçası olarak ruhsal, sosyolojik bir pratiğe işaret etmektedir. Tankın ezdiği otomobilin amaçsal formu, kültürün belirlediği bir temsil biçimine dönüşmüş, sahibinin olay içindeki konumunu simgeleme işlevlerini üstlenmiştir. Bu simge başlangıçta yalnızca bir nesneyken, hatırlama sürecinde toplumsal belleğin inşasında kullanılan görüntüsel gösterge nesnesine dönüşmüştür. Otomobilin bireyci yapısına yönelik gerçekleştirilen müdahalenin toplumu dönüştüren bir yanının olduğunu da söylemek mümkündür. Hakikatte otomobilin simgelediği şey gündelik hayat değil toplumdur artık. Kişisel bir araç, toplumsal eylem üreterek yeni bir topluma ait bir varlık yaratımında bulunmaktadır. Bu yeni araç, insan-otomobil-şiddet öğelerinden oluşan bir hatırlatma figürüdür ve otomobil ve onun içindeki birey, günlük hayattaki birey değildir. Sergilemenin amacı, sadece şiddetin boyutunu göstermekle birlikte, bireyin ve toplumun zihnine 15 Temmuz’u yerleştirmek, belli bir hedef doğrultusunda hatırlanmasını, diğer darbelerle arasındaki farkı ortaya koymaktır. Otomobilin girişimin toplumsal konumunu simgeleme işlevi, 15 Temmuz’a dair verilmek istenen mesajı bir anda vermekte, sergilemenin verdiği mesaj, söylenenlerden çok gördüklerini hatırlayan birey için herhangi bir etki unsurunun gölgesi altında kalmadan daha hatırlatılabilir bir nesne işlevi görmektedir.



Şekil 2. Astsubay Ömer Halisdemir’in Beresi ve Kaması



Darbe girişiminin seyrinde askeri öge önemli rol oynamıştır. 15 Temmuz darbe girişiminin otobiyografik belleğinde yer eden kişilerden en önemlisinin askerler olması kayda değerdir. Asker imgesi, 15 Temmuz'un güç ile özdeş görüldüğü sembolik alanına göndermekte yapmaktadır. 15 Temmuz darbe girişiminin bertaraf edilişi, yenilmez ve güçlü askerde cisimleşmekte, toplumsal bellekte yaratacağı boşluk kişisel eşyalar ve bazı nesnelere ile doldurulmaktadır. Bu nesnelere duyulara hitap eden nitelikleriyle ziyaretçilerin zihninde konumlanarak hatırla(t)manın önemli araçları haline gelmektedir. Ömer Halis Demir'in toplumsal bellek ilişkileri çerçevesinde, bellekte iz bırakan, 15 Temmuz'u temsil eden, dönemin sembol hatırlama figürü olarak ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Ölümü sonrası dikilen anıtlar, ismi verilen caddeler, sokaklar, üniversiteler, okullar ile 15 Temmuz'un önemli hafıza mekânlarından biri haline gelmiştir. Bilgin'in "bellek kişisi" ya da "hafıza şahsiyeti" kavramsallaştırımı göz önünde bulundurulduğunda, Ömer Halis Demir'in 15 Temmuz'u temsil eden, dönemin sembol kişisi olarak müzedeki mevcudiyet nedeni anlamlı hale gelmektedir. Müzede sergilenen nesnelere arasında Tuğgeneral Semih Terzi'yi vurarak darbenin seyrini değiştiren bir astsubay olarak, Ömer Halis Demir'in beresi ve kaması da yer almaktadır. Bu nesnelere şiddetin sembollerinden birisi haline geldiği, aynı zamanda anlam ve duygu bağlamında şiddet yüklü olduğu veya söylenebilir. Şehit düşen Demir'den geriye kalan bere ve kama, kimliğin bir parçası olarak geçmişte sahip olduğu statüsüne, gücüne, askeri bir savunmaya, dış tehditlere karşı yenilmezliğe sembolik olarak da ziyaretçilere güven veren ve özdeşim kurmalarını sağlayan motive edici bir güce işaret etmektedir. Bere ve kama hatırlatmayı somutlaştıran sembolik nesnelere olarak savaşçılık, güç gibi anlamları da içinde barındırarak toplumsal belleği koruyucu ve taşıyıcı roller üstlenmektedir. Zira bu nesnelere insan-nesne ilişkisine yüklenebilecek anlam, değer ve anıların ürünü olarak şehidin beraberinde veya üzerinde olan eşyalar olması nedeniyle önemlidir. Zira sergilenen nesnelere somut görünümünün dışında Demir'in yaşam pratiklerinin izleri de görülmektedir.



Şekil 3. Şehit ve Gazilerin Kişisel Eşyaları

Sergilenen nesnelere arasında gazî Abdullah Çay'a ait kurşun isabet etmiş anahtar, şehit Necmi Bahadır Denizcioğlu'na ait kurşun isabet etmiş cüzdan ve fotoğrafı, Gazî İdris Akdoğan'a ait kurşun isabet etmiş telefon, Piyade Albay Mahmut Pınarbaşı'nın bacağından çıkarılan mermi, Gazî Hasan Girgin'e ait kurşun isabet etmiş kanlı cep telefonu yer almaktadır. Bireyin benliğinin bir tür yansıması sayılabilecek kişisel eşyaları onlar üzerinden tanımlanan çağrışımlar ve deneyimler aracılığıyla toplumsal belleğin unsurları olmakta, duyularla ilişkilendirilerek

bir dizi duygu yaratmaktadır. Anahtar, cüzdan, telefonun metafor olarak içine sığdırdığı anlam ve temsil ettiği şey kendilerinden daha büyüktür. Gündelik hayatın içinde sürekli kullanılan ve bireyi özel kılan bu nesnelere bireyin kendisini güvende hissetmesi, kendisine ait bir alanın olduğuna işaret etmesi, dış dünya ile kurulan bağlantıyı vurgulaması açısından anlamlı olduğu söylenebilir. Kişisel eşyalardaki kurşun izleri ise maruz kalınan şiddetin seviyesini ve türüne işaret etmekte, bir zamanlar sahip olunan şeylerin uğradığı zararın kanıtı olarak sunulmaktadır. Bu yönüyle bir materyal olarak kişisel eşyalar, aynı zamanda bir kanıt işlevi görür çünkü somut bir gerçekliğe işaret etmekte, ölümü ve öldürme temasını yoğun bir şekilde hatırlatmaktadır. Zira kişisel eşyalar bir sonraki nesle o gece yaşananlara dair aktarılacak istenilenlerinin imleyicisidir. Kişisel eşyalar görsel tetikleyiciler olarak sadece geçmiş hatırlatmakla kalmaz aynı zamanda geçmiş olayla bağlantı kurmaya ve bir süreklilik duygusu yaratmaya, darbe girişimi gecesini sokağa çıkanların kim olduklarını ve neler yaşadıklarını göstermenin bir aracı olarak hizmet etmektedir. Dolayısıyla bu nesnelere hatırlatma sürecinde aktif bir nesne olarak yer aldıklarını o gece yaşananları hatırlatmaya yardımcı olduklarını ve bu bağlamda bir bellek yaratımına zemin sağladıklarını söylemek mümkündür. Bu zemin ise hatırlama edimine hatırlanana bağlı olarak bir dizi duygunun eşlik etmesine ve bu duyguların yeniden deneyimlenmesine eşlik etmektedir. Eşyaları tanımlayan kelime seçimlerine bakıldığında “kanlı”, “kurşun”, “mermi” şeklinde kullanılan isim ve sıfatlar şiddetin yıkıcılığını yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Ayrıca anlam olarak da kişisel eşyalar yaşam ve ölüm gibi karşıt kavramları da çağrıştırmaktadır.



Şekil 4. Şehitlerin Ayakkabıları

Ayakkabılar kişisel eşyalar olarak hakkımızda bilgi veren, her şeyden önce sembolik birer anlam taşıyan nesnelere. Giyilen ayakkabı cinsiyet, statü, sosyal konum, imaj vb. hakkında bir kimlik oluşturarak günlük hayata yansıyan önemli bir göstergedir. Ancak müzede sergilenen ayakkabılardaki durum bu göstergeden daha çarpıcıdır. Ölen kişi sayısı ve onların ölümüne dair izler belirli bir süreç içinde toplumsal belleğin devamlılığını sağlayan, bir dayanışma ağının oluşumuna zemin sunan, o gece yakınına kaybetmiş ya da kaybetmesin artık herkesin diğer insanlarla ortaklaşabileceği bir belleği meydana getirmektedir. Zira 15 Temmuz gecesi şehit olan kişilerin ayakkabıları da ölümü temsil ederek sahiplerini yaşatacak birer sembol olma rolü üstlenmiştir. Sahiplerinden daha uzun süre yaşayan ayakkabılar gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki ve anlamsal açıdan önemli bir örnektir. Ayağı dış etkenlerden korumanın ötesinde anlamlar barındıran, ziyaretçiler ile anlamsal, fiziksel ve sembolik ilişkiler kurulması amacıyla sergilenen 251 şehide ait ayakkabı, darbe girişimi gecesinde yaşanan baskınlarda, açılan ateşler, atılan bombalar ile şehit düşenler için gerçek işlevinden bağımsız bir gösterge

olmuştur. “Gecenin bitmeye yüz tuttuğu andan beridir, duyulan gökte kanat, yerde ayak sesleridir. Her ufuktan bu geliş eski seferlerdendir; o seferlerle açılmış nice yerlerdendir.” ifadesi ve ayakkabıların merdivenlerin basamaklarında bir yükseliş pozisyonu ile konumlandırılışı ile ilahi olana ulaşmayı sağlayan kutsal bir simgeye işaret edilmektedir. İniş ve çıkış amacıyla kullanılan merdivenlerde yer alan ayakkabıların dizilimi inmek için kullanılmayacağı mesajını da barındırmaktadır.



Şekil 5. Selvi Ağaçları

Ağaç, insanlık tarihinin toplumsal belleğinde yer alan en kadim simgelerden biridir. Yükselen yapısıyla yersel olan ile göksel olanı birleştiren, hayatın ve ebediliğin timsali olarak (Ocak, 2010, s. 129) ağaçları, ölümden sonra dirilişin, yenilenmenin, değişimin ve dönüşümün sembolü olarak okumak mümkündür. Selvi ağaçlarının ise Türk kültüründe önemli bir yeri vardır. Kendi nitelik ve özellikleri nedeniyle çok değerli bir ağaçtır. Müzenin girişinde yer alan kubbe şeklindeki anıttın etrafında darbe gecesi şehit olan 251 adet selvi ağacı yer almaktadır. Bu ağaç formlarının artık doğadaki ağaçlardan biraz daha farklı olduğu, alt okumasında derin manaların bulunduğu, yan anlamlarına bakıldığında görünenin arkasında ciddi bir anlam derinliği olduğunu söylemek mümkündür. Yukarıdaki görselde görüldüğü üzere ağaçların bir arada kümelenerek betimlenmesi ile güçlü bir dayanışma ve birliktelik duygusu verilmektedir. Toplumsal bir mesaj olarak görülmesi gereken bu ifade biçimi 15 Temmuz iletisinin anlamını bütünlemektedir. Müzenin bahçesindeki her selvide bir şehidin ismi ve karekodu bulunmaktadır. Mobil uygulamayla karekod okutularak, selvi ağacına ismi verilen şehidin özgeçmişine ulaşılmaktadır. Yan yana dizili 251 ağaç şehitlerin hatırlatıcısıdır artık. Ölüm ve faniliği temsil etmenin aracı olarak kabul edilen bu ağaçlar, dört mevsim yeşil rengini muhafaza edebilen yapraklı, uzun ve ince yapısıyla uzun ömre ve dayanıklılığa dair bir benzetme unsuru olarak kullanılmakta, hayatta olmayan şehitleri yaşatabilme, varlıklarını sonsuza değin sürdürebilme amacına hizmet etmektedir. Başka bir deyişle, var olma ile yok olmanın derinliklerinde beliren duyguları anlatan bir anlatım içinde genel görünenin ötesine geçmektedir. Ulaşılan şehitlerin ölümsüzlüğünün anlamıdır. Bu anlam düşüncededir.



Şekil 6. Beyaz Güvercinler

Ziyaretçilerin müzedeki anlam evreniyle ilk buluşma noktası olan giriş bölümünde yer alan “Göreceğiniz sizin hikayendir...” ifadesi ile zemin bölümünde yer alan “Unutma, unutmadığınız bu görüntüler kendi gözlerimizle hafızamıza kaydedildi...” ifadesi müzenin anlam evrenine çok şey katmaktadır. Dolayısıyla söz konusu ifadenin ziyaretçiye henüz müzeyi ziyaret etmeden müzenin anlam evreni ile ilgili bilgi verdiği hatta ziyaretçiye anlam üretimine katılması için teşvik ettiği söylenebilir. Bu ifadeye 15 Temmuz şehitlerinin isimleri ve onları temsilen tavandan sarkan beyaz güvercinler eşlik etmektedir. Tarihsel süreçte ilk zamanlar haberleşme aracı olarak kullanılan güvercinlerin birbirinden farklı birçok kültürde dinsel, mitolojik, simgesel anlamlar taşıdığı, ritüellerde, destanlarda, öykülerde kendisine yer bulduğu bilinmektedir. Hafıza 15 Temmuz müzesinin merkezinde şehitlerin ölümü vardır. Müzede sergilenen nesnelere birer mücadeleyi temsil simgelemektedir. Güvercin farklı birçok kültürlerde özgürlüğün, aşkın, saflığın, temizliğin, günahsız insanların simgesidir. Güvercin figürlerinin müzedeki kullanımlarının özel bir anlam taşıdığını söylemek mümkündür. Gösteren olarak ilgili figürler müzenin orta kubbesinde, şehitlerin fotoğrafları ile betimlenmiştir. Yalın bir halde betimlenen figürler, kültürel, dinsel ve sembolik birçok anlama karşılık gelmektedir. Figürlerin dizilişi tek kompozisyon şeklinde oluşturulmuş ve güvercinler yan yana bir duruş içinde betimlenmiştir. Güvercin figürlerinin bu duruşları, bir milletin birlik ve bütünlüğünü sembolik olarak inşa etmektedir. Güvercin figürlerinin inşası görülene değil görülmeyeni somutlaştırmakta, birlik beraberliğin sembolik gücüyle birleşmektedir. Şehitleri temsilen 251 güvercin figürünün kullanılması ölümden sonra ruhun bir kuş gibi gökyüzüne uçtuğuna gönderme yapmanın bir aracıdır. Bu bağlamda güvercin figürünün şehitlerin ölümsüzlüğünü sembolize ettiği söylenebilir.



Şekil 7. Darağaçları

Müzedeki darbe dönemlerinden sonra kurulan darağaçlarına da atıf yapılarak bir toplumun maruz kaldığı baskı ve zulümler, yaşadığı acılar ve haksızlıklar göstergesi olarak kullanılmaktadır. Bu göstergeler ile şiddet bir hatırlatma biçimi olarak kullanılmakta, girişimin başarılı olması halinde darağaçlarının kurulabileceği ima edilmektedir. Darağacı bir gösteren olarak sadece korku yaratmak için değil aynı zamanda halkı bir arada tutmanın bir göstereni olarak yönetenler ile yurttaşlar arasındaki ilişkinin sembolik inşasına katkıda bulunmaktadır. Tüm bunların dışında müzede ayakkabıların yanında köprüde darbecilerin kurşunlarına maruz kalan Gazi İsmail Ölçer'e ait motosiklet, darbe girişiminde kullanılan mühimmatlar, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın televizyondan millete çağrı yaptığı görüşmedeki gazeteci Hande Fırat'a ait cep telefonu, Gazi Bilal Özyıldırım'a ait kurşun isabet etmiş motosiklet kaskı, Piyade Albay Mahmut Pınarbaşı'nı bacağından çıkartılan kurşun da sergilenen nesnelere arasında yer almaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumsal bellek neyin nasıl hatırlanacağı, yeniden inşa edileceği, unutulacağı ya da göz ardı edileceğini belirlemesi dolayısıyla interaktif bir süreçtir ve çift yönlüdür. Nitekim Halbwachs'ın (2016; 2017) toplumsal belleği sosyal olarak inşa edilmiş bir kavrayış olarak tanımlamasının altında yatan temel varsayım budur. Toplumsal bellek, iktidar dağılımları, kurumsal yapılar, bugünün çıkar ve gereksinimlere göre birey veya grup tutumlarını oluşturmak için toplumsal çerçevelerden ve aktarım araçlarından yararlanarak yeniden şekillenen sosyal bir olgu, başat ideolojilerin yapı taşlarını dizip koruyabilecekleri kapsamlı bir ekonomik, kültürel ve sembolik stratejilerin üretildiği bilinçli bir faaliyettir.

Bu bilinçli faaliyetin korunmasına yardımcı olmada ön plana çıkan birtakım unsurlar söz konusudur. Bu unsurların başında gelen mekân, toplumsal belleğin inşasında ve hatırlama ediminin gerçekleştirilebilmesinde belleğin toplumsal çerçevelerini oluşturan en önemli bileşenlerden biridir. Hatırlama kültürünün hayali mekânlar yerine doğal mekânlara konulan işaretlerle çalıştığını belirten Nora (2006, s. 36) bu işaretleri toplumsal belleğin inşasında pekiştirici bir unsur olarak okumaktadır. Bu işaretler hatırla(t)ma sürecine yeni bir katman kazandırmaları dolayısıyla oldukça önemlidir. Kentsel mimari, mezarlıklar, harabeler, anıtlar, heykeller, müzeler gibi mekânlar bu pekiştirici unsurlardandır. Bellekte somut ve farklı kalarak herhangi bir olayın ya da kişinin

anıldığı, kutlandığı ve tekrarlandığı bu unsurlar geçmişin izini taşımakta, hatırlamanın nesnelere dünyasında gerçekleşmesine zemin sağlamakta, ortak bir geçmişe referans vererek ve toplumsal yapıda vücut bularak bireyin davranışını hem içsel hem de dışsal etmenlerle şekillendirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yukarıda da aktarıldığı gibi kimi zaman, bayramlar, amblemler, anıtlar, anma törenleri ve müzelerde kimi zamanda soy, ırk hatta din gibi soyut olarak karşı karşıya kaldığımız düşünsel temellerde var olan hafıza mekânları, toplulukların kalıcı bir iz bırakmak, ulusal birliği pekiştirmek için kullandığı aktarım araçları olarak öne çıkmaktadır.

Yaratılan hafıza mekânlarını, nesiller arası bir hafıza aktarım aracı ve ortak ulusal duyarlılıklar temelinde devamlılığı sağlama yöntemlerinden biri olarak okumak mümkündür. Hafıza mekânları aracılığıyla belleğe yapılan kayıt işlemleri ve yine bu mekânlar aracılığıyla gerçekleştirilen bellek aktarımı, korunması amaçlanan geçmişin kültürel değer olarak kabul edilmesini ve tarihin belli bir dönemine ait yaşanmışlıkların imgeler, semboller ve bilgiler aracılığıyla somutlaşmasını sağlamaktadır. Hatırlama edimi ise belleğe yerleştirilen bu bilgiler ve imgelerle doğrudan bağlantılıdır çünkü bilgiler ve imgeler yoksa algı, tepki, hatırlama da yoktur.

Dolayısıyla imgeler yeniden inşa edilirse algılamalar, tepkiler ve hatırlatılmak istenen de kontrol edilebilmekte, şekillendirilebilmekte ve hatta bir hafıza mekânı olarak müzede sergilenmeleri dolayısıyla pekiştirilebilmektedir. Bu bağlamda, bir hafıza mekânı olarak müzeler, toplumsal ve kültürel belleğin aktarıldığı önemli kaynaklardır. Müzeler, gerek herhangi bir mekân, olay ya da kişiye dair belli göstergeleri seçerek ön plana çıkarmış olmaları gerekse mekân, olay ya da kişiye dair belli bir imgeyi inşa etmeleri bakımından oldukça dikkat çekici hafıza mekânlarıdır. Müzelerde olay, olgu ya da kişiye ilişkin nesnelere kurgulanarak ziyaretçilere sunulması ve bu sunumun ziyaretçiler tarafından hatırlanması için pek çok değişken bir araya getirilmektedir. Dil ve söylem, göstergebilimsel öğeler ve toplumsal temalar bu değişkenler arasındadır. Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışma kapsamında, Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere göstergebilimsel analiz tekniği ile incelenmektedir.

Ulaşılan bulgular incelendiğinde, öncelikle, Hafıza 15 Temmuz müzesinin ortak anlam özelliklerine sahip unsurların sergilenmesi ile 15 Temmuz'a dair anlamın belli bir doğrultuda inşa edilmesine hizmet eden bir hafıza mekânı olduğunu söylemek mümkündür. Müzede aynı anlam ekseninde sürekli tekrar eden nesnelere söylemin ve göstergelerin farklı biçimlerde yorumlanması ortadan kalkmıştır. Söylem ve göstergelerdeki anlam evrenini incelemek suretiyle sergilenen nesnelere benzer anlam oluşumlarının gün yüzüne çıktığı, birbiriyle ilintili sözcüklerin tekrarıyla anlam evreninin pek çok benzerlik üzerinden kurulduğu görülmektedir. Bu benzerlik şiddetin sunumuna dayanmaktadır.

Müzede yer alan nesnelere, halka uygulanan şiddete dikkat çekerken, olayın şiddetini öne çıkaran nesnelere aracılığıyla geleneksel anıtaştırma mantığının içinde barındığı ölümsüzleştirme ve hatırlatma edimi negatif anıları görünür kılarak inşa edilmiştir. Müzede sergilenen nesnelere ile öznelere arasında bir ayrılık söz konusudur. Başlangıç durumunda nesnelere ile birlikte olan özne, sonuç durumunda nesnelere ayrılır. Ziyaretçiler, özne ve nesne arasındaki bu ayrılık durumuna değer verme ya da bu ayrılığı unutmama aracılığıyla toplumsal belleğin inşasına katkıda bulunmaktadır. Nesnelere unutmaya engel olmaktadır.

Müzede nesnelere betimlemek için kullanılan “kaos”, “saldırı”, “bedel”, “unutma”, “kanlı”, “kurşun” gibi sözcüklerin 15 Temmuz'a dair ortak çerçevelere sağlama ve tamamen benzer belleklerin yükselişini sağlamak için yardımcı olarak, 15 Temmuz'un otobiyografik belleği için bir nevi düzenleyici ve yönlendirici işlevi gördüğü söylenebilir. Dolayısıyla bu noktada Mamus ve Karadöller'in (2023) vurguladığı gibi her ne kadar belleği besleyen en önemli duyumuz hiç şüphesiz ki görme duyumuz olsa da görsel imgelemin yalnızca görme duyusundan değil, dokunma duyusunun yanı sıra mekânsal ve sözel bilgilerden beslendiğini hatırlatmak bir kez daha olanaklıdır. Bu tür ifadeler sadece tek bir nesnelere ya da sözcük ile sınırlı kalmamakta ve iletilen anlamın tekrarıyla işlenen şiddet teması 15 Temmuz'a dair anlam inşasının çerçevesini yansıtmaktadır.

Bu noktada, sergilenen nesnelere belli bir anlam ifade edip belli bir amaca yönelik olarak seçilmiş olabileceğini söylemek mümkündür. Sergilenen nesnelere darbe girişimi gecesi yaşanan şiddetin şiddetini görünür kıldığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, hafıza mekânının inşa sürecinde etkin olan şiddetin görünür kılınmasıdır, şiddeti görmezden gelmek değildir. Bu konuda vurgulanması gereken önemli noktalardan biri de mekânda görünür kılınan şiddet öğelerinin toplum belleğini ve toplumun en önemli unsuru olan bireyin belleğini oluşturmak, geliştirmek ve korumak için son derece işlevsel olduğudur. Hatırlama sürecinde kullanılan bir pekiştirici olan şiddet imgesi yerinde ve zamanında kullanıldığı takdirde geçmişte yaşanan olaya dair çağrışımları verimli

kılmakta; çağrışımlar, hatırlama edimini motive etmekte ve ona işlevsellik kazandırırken unutmaya edimini ortadan kaldırmaktadır.

Çalışmada, 15 Temmuz'da yaşanmış olaylar arasından şiddetin tanığı nesnelere sergilendiği, bellek ile hatırlama arasındaki bağın şiddet teması üzerinden kurulduğu saptanmıştır. Nesnelere yaşanan şiddeti içeren her bir gösterge, 15 Temmuz gecesi hayatını kaybedenleri üstün kılmakta ve 15 Temmuz'a dair inşa edilmek istenen anlam evrenini pekiştirmektedir. Nitekim şiddetin boyutu müzede sergilenen her nesne ve onlara eşlik eden söylemlerde hissedilmektedir. Sergilenen nesnelere darbe girişiminde bulunanların vatandaşlara verdiği zarar vurgulanmaktadır. Ölüm, korku ve şiddeti hatırlatmak amacıyla renklerden çok kez faydalanılmıştır. Kırmızı ve siyah renklerin ağır bastığı görülmektedir. Kırmızı kan rengi ile ilişkilendirilirken, sergilenen nesnelere kullanılan siyah arka plan rengi ölümle ilişkilendirilmektedir. Her iki rengin bir arada kullanılmasıyla şiddetin boyutunu ortaya koymaya dair bir atmosfer yaratılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Müze ziyareti boyunca darbe gecesi hayatını kaybedenlerin kişisel tanıklıkları ve eşyaları dikkatlerden kaçmamaktadır. Bu tanıklıklar ve eşyalar üzerinden 15 Temmuz darbe girişimine karşı duranlar "mutlak" geri kalanlar ise "öteki" olarak inşa edilmektedir. Bu inşaya yer yer açık yer yer de örtük bir söylem ve göstergeler ile şiddetin yeniden üretimi eşlik etmektedir. Ergil'in (2001, s. 40) de ifade ettiği gibi uzlaşmazlığın ya da karşıtlığın muhtemel sonuçlarından biri olarak şiddetin müzede sergilenen nesnelere, yapısal anlamda üstünlük kurmanın ve sürdürmenin bir aracı, konjonktürel anlamda ise, kısa dönemli bir üstünlük sağlama aracı olduğu kadar, boyun eğmeye karşı da bir direnme yöntemi olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Müzenin dış görünüşü, sergilediği nesnelere 15 Temmuz'un otobiyografik belleğine katkı sağlamaktadır. Sergilenen güvercin figürleri, selvi ağaçları, şehit ve gazilere ait kişisel eşyalar 15 Temmuz'a dair hatırla(t)ma stratejisinin önemli parçalarıdır. Bu çerçevede ulaşılan araştırma sonuçları dört mevsim canlılığını koruyan selvi ağaçlarının pek çok toplumda da hayat ağacı simgesi olarak kullanılması (Arslan, 2014: 69), selvi ağacının birçok canlıya hayat vermesi (Şahbaz, 2018: 354) nesne-doğa-insan arasındaki bağı kurabilmeye olanak sağlamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada, göstergebilimsel çözümleme ile sergilenen nesnelere saklı kalmış göstergeler ortaya çıkarılmış, müzede sergilenen nesnelere ve yer bulan söylemler aracılığıyla şiddetin açık ya da örtük olarak yeniden üretildiği ortaya koyulmuştur. Gerçekleştirilecek sonraki çalışmalarda da ziyaretçilerin müzede sergilenen nesnelere karşısında bir seyirci olmaktan çıkıp anlam üretimine bağlı olarak nasıl bir rol üstlendiklerinin anlaşılmasının önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bir hafıza mekânı olarak inşa edilen Hafıza 15 Temmuz müzesinde sergilenen nesnelere şiddetin hatırlama aracı olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Ancak şiddeti görmenin ve izlemenin alışkanlık haline geldiği bir toplumda bu mekânlarda sergilenen nesnelere bıraktığı etkiyi araştırmak oldukça önemli görülmektedir. Zira bu çalışmalar toplumsal belleğin inşa sürecinde kullanılan nesnelere hatırlatma sürecinde katkısına ilişkin bir perspektif sağlayacaktır. Kahramankazan 15 Temmuz Şehitleri ve Demokrasi Müzesi (Ankara) ve 15 Temmuz Demokrasi Müzesi'nde (Ankara) yer alan nesnelere ortak hafıza toplulukları oluşturmak için nasıl araçsallaştırıldığını, ziyaretçiler üzerinde nasıl bir aracılık etkisi uyandırdığını ve 15 Temmuz Hafıza Müzesi ile hangi noktalarda benzerlikler taşıdığını odağına alan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte, 12 Eylül Bellek Müzesi ile Hafıza 15 Temmuz Müzesi arasındaki ilişkiyi farklı merceklerden inceleyen ve bu müzelerde sergilenen nesnelere nasıl somutlaştırıldığına, nasıl algılandığına ilişkin yapılacak araştırmalar hatırlama sürecinde müzelerin yeri ve önemini ortaya koyacaktır. 15 Temmuz sonrası hafıza mekânı olarak inşa edilen müzelerde sergilenen nesnelere 15 Temmuz darbe girişimini sokağa çıkararak doğrudan deneyimlememiş kişilerin belleğinde ne kadar yer tuttuğu, hatırlandığında hangi duyguyu çağrıştırdığına dair yapılacak araştırmalar, geçmişteki önemli olay, kişi ya da deneyimleri hatırlamayı en fazla hangi aktarım araçlarının tetiklediğini ortaya koyacak olması bakımından da bir gerekliliktir.

### Kaynakça

- Adorno, T. W. (2012). Valery, Proust ve müze. A. Artun (Ed.), *Müze ve eleştirel düşünce/ sanat müzeleri 2* içinde (ss. 185-201). İletişim Yayınları.
- Alkan, H. (2016). 15 Temmuz'u anlamak: Parametreler ve sonuçlar. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, s.79, 253-272.
- Allais, Luicy (2016). Tam zamanında: Henri Bergson ve Akropolis'in korunması için yapılan entelektüel çalışma.

- M. Wigley ve J. Graham (Eds.), *2000+ mimarlık teorisinin acil sorunları* içinde (ss. 21- 42). Janus Yayınları.
- Alturk, H. (2020). Arap dünyasının gözünden 15 Temmuz darbe girişimi. *İçtimaiyat*, 4 (15 Temmuz Özel Sayısı), 44-63.
- Ambrose, T. ve Paine, C. (2018). *Museum basics: The international handbook 4th edition*. Routledge.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek*. (A. Tekin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Bachelard, G. (1996). *Mekânın poetikası*. (A. Derman, Çev.). Kesit Yayıncılık.
- Bartoletti, R. (2011). Memory and social media: New forms of remembering and forgetting. Pirani B. (Ed.), *Learning from memory: Body, memory and technology in a globalizing world* içinde (ss. 82–111). Cambridge Scholars Publishing.
- Barthes, R. (2005). *Göstergebilimsel serüven*. (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.) Yapı Kredi Yayınları.
- Bölükbaşı, Y. Z. (2019). 15 Temmuz darbe girişiminin milliyetçi söyleme etkisi: Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın Yenikapı mitinginde yaptığı konuşmanın analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(Özel Sayı), 125-146.
- Cemal, M. (2003). Görme, bellek ve bakma. *Atlas*, Eylül 126.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Confino, A. (1997). Collective memory and cultural history: Problems of method. *American Historical Review*, 102 (5), 1386-1403.
- Connerton, P. (2014). *Toplumlar nasıl anımsar?* (A. Şenel, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Demir, Ç. (2012). Graphic design for a permanent exhibition: Exhibition design of the museum Mimar Kemaleddin. *Procedia-Social and Behavioral Science*, cilt 51, 495-500.
- Demir, S. T. ve Çağlar, İ. (2017). *FETÖ'nün ve 15 Temmuz darbe girişiminin iletişim stratejisi*. Ankara: SETA Yayınları.
- Duman, M. Z. (2016). 15 Temmuz askeri darbe girişiminin sosyolojik okuması. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 13(49), 103-118.
- Ergil, D. (2001). Şiddetin kültürel kökenleri. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı 399.
- Erkman Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. Multilingual Escobar, J. (2021). The role of memory practices in building spiritual solidarity for survivors of state violence. *American Journal of Community Psychology*, 69(3 4), 403-414.
- Fentress, J. ve Wickhams, C. (1992). *Social memory (new perspectives on the past)*. Blackwell Publisher.
- Furnham, A. ve Gunter, B. (1987). Effects of time of day and medium of presentation on immediate recall of violent and non-violent news. *Applied Cognitive Psychology*, 1(4), 255–262.
- Gramsci, A. (2012). *Hapishane defterleri*. Kalkedon Yayınları.
- Halbwachs, M. (2016). *Hafızanın toplumsal çerçeveleri*. (B. Uçar, Çev.). Heretik Yayınları.
- Halbwachs, M. (2017). *Kolektif hafıza*. (B. Barış, Çev.). Heretik Yayınları.
- He, Y. (2009). *The search for reconciliation: sino-japanese and german-polish relations since World War II*. Seton Hall University.
- Gunter, B., Tohala, T. ve Furnham, A. (2001). Television violence and memory for tv advertisements. *Communications*, 26(2), 109-128.
- Hein, G. E. (2002). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hein, H. (2004). Museums: From objects to experience. C. Korsmeyer (Ed.), *Aesthetics: The big questions* içinde (ss. 109-115). Blackwell Publishing.
- Hirsch, T. (2016). Takdim. M. Halbwachs (Hzr.), *Hafızanın toplumsal çerçeveleri* içinde (ss. 9-14). Heretik Yayınları.
- Hoskins, A. (2001). New memory: Mediating history. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 21(4), 333-346.



- Huyssen, A. (2020). Şimdiki zamandaki geçmişler: Medya, siyaset, amnezi'nden. J. K. Olick, V. Vinitzky-Seroussi, D. Levy (Haz.), *Kolektif hafıza kitabı* içinde (ss. 323-332). Dipnot Yayınları.
- ICOM (2022). *ICOM approves a new museum definition*.  
<https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>.
- Kalelioğlu, M. (2020). *Yazımsal göstergebilim bir kuram bir uygulama anlam üretim süreçleri*. Seçkin Yayınları.
- Karaarslan, F. (2019). *Modern dünyada toplumsal hafıza ve dönüşümü*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, B. (2006). *Sözde Ermeni soykırımı projesi-toplumsal bellek ve sinema*. Say.
- Karagöl, E. T. (2016). *15 Temmuz darbe girişimi ve Türkiye ekonomisi*. SETA Perspektif.
- Karaman, S. (2023). *Türkiye'de basının darbelerle imtihanı*. Paradigma Akademi.
- Kayaalp, M. (2010). Kent müzeciliğinin önemi ve kültüre olan katkısı, kent hafıza merkezleri. *Kent İbtisas Kütüphaneleri Kent Arşivleri Ve Kent Müzeleri Sempozyumu Bildiriler ve Tartışmalar Kitabı* içinde (ss. 12-16). Detay Yayıncılık.
- Kelly, J. (2020). A critical discourse analysis af military-related remembrance rhetoric in uk sport: Communicating Consent For British Militarism. *Communication & Sport*, 11(1), 192-212.
- Lang, A., Newhagen, J. ve Reeves, B. (1996). Negative video as structure: Emotion, attention, capacity, and memory. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40(4), 460-477.
- Light, D., Creţan, R. ve Dunca, A. (2021). Museums and transitional justice: Assessing the impact of a memorial museum on young people in post-communist romania. *Societies*, 11 (43), 1-21.
- Linke, U. (2015). *Anthropology of collective memory*. J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* içinde (ss. 181-187). Elsevier.
- Loyd, J. (2012). Geographies of peace and antiviolence. *Geography Compass*, 6(8), 477-489.
- Mamus, E. ve Karadöller, D. Z. (2023). Anıları zihinde canlandırma. S. İlgöz, B. Ece, S. Öner (Der.), *Hayatı Hatırlamak* içinde (ss. 185-200). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Marcuse, H. (1990). *Tek boyutlu insan*. (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınları.
- Melek, G. ve Toker, H. (2017). Şiddet, demokrasi ve terör bağlamında ana akım medyanın analizi: 15 Temmuz darbe girişimi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 222-234.
- Nora, P. (2006). *Hafıza mekânları*. (M. E. Özcan, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2010). *Alevi ve Bektaşî inançların İslam öncesi temelleri*. İletişim Yayınları.
- Preziosi, D. ve Farago, C. (2019). *Grasping the world the idea of museum*. Ashgate Publishing.
- Ricoeur, P. (2012). *Hafıza, tarih, unutsun*. (M. E. Özcan, Çev.). Metis Yayınları.
- Rifat, M. (2013). *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Robben, A.C. G. M. (2012). From dirty war to genocide: Argentina's resistance to national reconciliation. *Memory Studies*, 5(3), 305-315.
- Robins, K. (1999). *İmaj*. (N. Türkoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Sayın, Ö. (2014). *Göstergebilim ve sosyoloji*. Anı Yayınevi.
- Schudson, M. (2017). Kolektif bellekte çarpıtma dinamikleri. *Bellek: Öncesiz, Sonrasız, Cogito*, Sayı 50: 179-199.
- Shaw, W. K. M. (2020). *Osmanlı müzeciliği: Müzeler, arkeoloji ve tarihin görselleştirilmesi*. (E. Soğancılar, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Sığırıcı, İ. (2020). *Göstergebilim uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Soydaş, N. ve Üstünbaş, B. (2020). Kent Kimliğinin Yansıtılmasında Müzelerin Kentsel İletişim Bağlamında Değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 34, 377-398.
- Soylu, R. (2021). *Sanat eseri çözümlemeleriyle göstergebilim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Subotic, J. (2015). Out of Eastern Europe: Legacies of violence and the challenge of multiple transitions. *East European Politics and Societies and Cultures*, 29(2), 409-419.

- Talboys, G. K. (2005). *Museum educator's handbook*. Ashgate Publishing.
- Tok, A. (2022). *ABD basınında Türkiye'deki darbeler*. Ötüken.
- Tuncer, E. S. (2021). *Reklam göstergebilimi*. Kriter Yayıncılık.
- Tyner, J. A., Inwood, J. F J ve Alderman, D. H. (2014). Theorizing violence and the dialectics of landscape memorialization: A case study of Greensboro, North Carolina. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32(5), 902-914.
- Van Dijck, J. (2007). *Mediated memories in the digital age*. Stanford University Press.
- Verovšek, P. J. (2016). Collective memory, politics, and the influence of the past: The politics of memory as a research paradigm. *Politics, Groups, and Identities*, 4(3), 529-543.
- Wertsch, J. (2015). Kolektif bellek. P. Boyer ve James V. W, (Eds., *Zihinde ve kültürde bellek* içinde (ss. 149-174). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yardıı, M. ve Koyuncu, A. A. (2022). 15 Temmuz darbe girişiminde iletişim araçlarının rolü ve yabancı basın. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 653-664.
- Özdil, Y. (2018). Türk demokrasisi, FETÖ ve 15 Temmuz süreci. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(-), 43-62.
- Zamur Tuncer, R. (2023). *15 Temmuz darbe girişimi ve toplumsal belleğin hafıza mekânları*. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.
- Zucker, E. M. ve Simon, D. J. (2020). *Mass violence and memory in the digital age*. Palgrave Macmillan.

## EXTENDED SUMMARY

Based on Pierre Nora's view that memory spaces are formations that store, hold, record, and prevent the loss of memory, the present study aimed to reveal what objects embody July 15 in the museum, on which axis of meaning the exhibited objects are built, the meaning expressed by the similarities in the exhibited objects, and how a relationship is established between the meanings and discourses emerging through the exhibited objects and July 15, in order to fulfill the function of keeping the memory alive after the coup attempt on July 15, 2016, in the example of the Memory July 15 Museum, which was built as a memory space, with its very existence and reality effects.

Employing a qualitative approach, the study aimed to analyze the objects exhibited in the museum through Roland Barthes' concepts of primary and secondary level signification by using the semiotic analysis technique in order to reveal the deep meanings that are intended to be constructed about July 15. The study analyzed the visual and linguistic symbols in the museum's exhibits by selecting the appropriate frames and analyzing them using the ideas of literal meaning and implied meaning. While the literal meaning refers to the sign as it is perceived as it is, the connotation points to a new semiotic relationship underlying the literal meaning. The reason for analyzing the objects exhibited in the museum in terms of Barthes' semiotic technique is to consider that there is a deep semantic structure in the objects and to determine how and to what extent the levels of meaning put forward by Barthes are constructed through objects that can be read as a sign. By analyzing the deliberately arranged signs in the museum constructed after July 15 using Barthes' semiotic signification scheme, one can uncover the frames through which the intended meaning about July 15 is constructed. This analysis will make the connection between the exhibited objects and the message they aim to convey visible. Memory 15 July Museum, which was built after the July 15 coup attempt, was selected through purposive sampling method. The Memory 15 July Museum is especially significant in terms of emphasizing the impact of space and the objects exhibited on people and society. However, the museum serves as a significant site for preserving and sharing individual and collective memories and is also regarded as a prominent emblem of the July 15 coup attempt.

Analyzing the findings, primarily, we may argue that the Memory 15 July Museum is a place of memory that serves to construct the meaning of July 15 in a certain direction by exhibiting elements with common meaning characteristics. In the museum, objects that exhibit repetitive patterns of meaning and diverse interpretations of language and signals have been excluded. Through an analysis of the semantic realm of speech and signs, it becomes apparent that there are recurring patterns of meaning in the shown objects. These patterns contribute to the construction of a comprehensive system of meaning, which is achieved through the repetition of interconnected words. This similarity is based on the presentation of violence. The objects in the museum bring attention to the violence suffered by the people. The act of immortalization and remembrance, which is inherent in the traditional approach to memorialization, is achieved by showcasing objects that emphasize the negative memories and the violence of the event. Based on the acquired findings, it was discerned which themes became prominent in the objects displayed in the museum constructed after July 15. Findings: The museum exhibits personal effects of martyrs and veterans, including items such as a car smashed by a tank, cypress trees, pigeon figures, bullet-ridden phones, keys, and motorcycles. These materials symbolize the events of July 15 and are referred to as "chaos," "attack," and "price." The museum exhibits and discussions surrounding it explicitly or implicitly reproduced violence, as evidenced by the presence of objects and the use of words like "don't forget" and "bloody". This violence functioned as a means of remembering the events of July 15 in autobiographical memory. Each indicator that encompasses the violence endured by the victims elevates those who perished on the night of July 15 and strengthens the framework of significance that is to be developed around that date. The exhibited objects emphasize the harm caused to the populace by the individuals who orchestrated the coup. Colors are frequently employed to elicit associations with mortality, apprehension, and aggression. The colors that dominate are red and black. Although the color red is commonly linked with blood, the black backdrop color employed in the exhibited objects is specifically associated with death. The combination of both colors is believed to be an attempt to create an environment that effectively portrays the level of aggression.

Memory 15 July Museum is a memory space that aims to shape the interpretation of July 15 by exhibiting elements that share significant symbolic attributes. The study revealed the signs hidden in the objects exhibited

through semiotic analysis and revealed that violence is reproduced explicitly or implicitly through the objects exhibited in the museum and the discourses that take place. The analysis of the exhibited objects in the museum unveiled the comprehensive meanings of the objects, highlighting the similarities in their profound nature and it was concluded that the connection between memory and recollection within the memory space was established through the theme of violence.

While numerous studies have been conducted on the July 15 coup attempt, it is evident that these studies lack a comprehensive analysis of the significance conveyed by the museums constructed in various locations following the events of July 15. Furthermore, it may be asserted that the studies in the literature primarily consist of descriptive content and lack a comprehensive semiotic analysis. Considering this rationale, which is regarded as a deficiency in the existing literature, Memory July 15 Museum was selected as the subject of analysis. It is assumed that analyzing the plain and connotative meanings of the objects exhibited in the museum will contribute to the field with the results it will provide to understand the process of forming the autobiographical memory of July 15.

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' LOVE-BOMBING AND GHOSTING EXPERIENCES AND THEIR SELF-EFFICACY LEVELS IN ROMANTIC RELATIONSHIPS

### ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN LOVE-BOMBING VE GHOSTING DENEYİMLERİ İLE ROMANTİK İLİŞKİLERDE ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Nesrin DUMAN

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,  
Psikoloji Bölümü  
nesrinduman@windowslive.com  
ORCID: 0000-0002-2751-8315

Sanam NAZARİ

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,  
Psikoloji Bölümü  
nazarysanam1@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-5713-6393

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
05.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
23.11.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Aşırı sevgi  
bombardımanı,  
Görünmezlik modu,  
Öz-yeterlilik,  
Romantik ilişki.

**Keywords**  
Love-bombing,  
Ghosting,  
Self-efficacy,  
Romantic relationship.

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin aşırı sevgi bombardımanı (love-bombing) ve sessizlik/görünmezlik modu (ghosting) deneyimleri ile romantik ilişkilerde öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 18-30 yaş aralığındaki 167'si kadın, 58'i erkek olmak üzere toplam 225 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak; "Sosyo-Demografik Bilgi Formu", "Aşırı Sevgi Bombardımanı (Love-Bombing) Soru Listesi", "Görünmezlik Modu (Ghosting) Soru Listesi" ve "Romantik İlişkilerde Öz-yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgularda kadınların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek aşırı sevgi bombardımanı yaşadıkları görülmüştür. Love-bombing deneyimleri yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ghosting deneyimleri açısından sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Katılımcıların romantik ilişkilerde öz-yeterlilik düzeyleri ise yaş, cinsiyet ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 18-24 yaş grubunun 25-30 yaş grubuna göre; kadınların erkeklere göre; lisans öğrencilerinin ise lisansüstü öğrencilerine göre öz-yeterlilik düzeyleri anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Korelasyonel analiz sonuçlarına göre, romantik ilişkilerdeki öz-yeterlilik düzeyi ile aşırı sevgi bombardımanı ve görünmezlik modu deneyimleri arasında anlamlı düzeyde, negatif yönlü, zayıf doğrusal ilişki; love-bombing ve ghosting deneyimleri arasında anlamlı, pozitif yönlü orta şiddette ilişki bulunmuştur.

#### ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between university students' love-bombing and ghosting experiences and their self-efficacy levels in romantic relationships. For this purpose, a total of 225 university students, 167 women and 58 men, between the ages of 18 and 30, were reached. As a means of gathering data, "Socio-Demographic Information Form," "Love-Bombing Question List," "Ghosting Question List," created by the researchers, and "Self-Efficacy in Romantic Relationships Scale" were used. The findings showed that women experienced significantly higher love-bombing than men. Love-bombing experiences did not differ significantly according to age groups, education level, employment status, or income level. There were no notable differences based on ghosting experiences according to socio-demographic variables. Participants' self-efficacy levels in romantic relationships vary significantly according to age, sex, and education levels. The self-efficacy levels of the (18–24) age group were higher than those of the (25–30) age group; females self-efficacy levels were higher than males; and undergraduate students self-efficacy levels were higher than those of graduate school students. According to the correlational analysis results, a significant, negative, weak linear correlation was found between the level of self-efficacy in romantic relationships and love-bombing and ghosting experiences. There is a significant, positive, moderately correlated relationship between love-bombing and ghosting experiences.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1511166>

**Atıf/Cite as:** Duman, N & Nazari, S. (2024). Üniversite öğrencilerinin love-bombing ve ghosting deneyimleri ile romantik ilişkilerde öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2020-2036.

## Introduction

Terms such as "love-bombing" and "ghosting" have been popularized and widely used by internet users. These terms have spread to a wider audience after they became widely used on online platforms, especially social media and relationship forums. The rise in narcissism among college students from the millennial generation—those born between 1980 and 2000—with the improvements in technology today (Twenge et al., 2008a-2008b) has led to a rise in incidents of love-bombing and ghosting.

The term "*love-bombing*" refers to a pattern of behavior that typically arises at the beginning of a relationship, which is usually a romantic relationship where one party "bombs" the other with excessive admiration and interest, is excessively communicative (Strutzenberg, 2017), makes an early declaration of love to the other, and gives gifts and compliments (Psychology Today, n.d.). On the other side, the term "*ghosting*" refers to "the termination of a relationship without any explanation and the act of "not being there" by closing all the partner's communication channels" (Erkan et al., 2023). The person who performs the ghosting action is called a "*ghoster*," and the person who is exposed to the action is known as the "*ghostee*".

Since the terms are new, there is insufficient research on love-bombing and ghosting. It has been noted in the literature assessment that there is a couple of research that shows love-bombing is associated with narcissism. A sequence of abusive behavior known as "*love bombing*" followed by "*ghosting*" is frequently employed by narcissists to control and dominate another individual. Therefore, it is necessary to be ready for romantic relationships that begin with love bombing and usually end with ghosting.

When a few ghosting studies are examined, it can be seen that ghosting has been found in relation to issues such as sex, attachment, and neuroticism. There is also research about the consequences of being exposed to ghosting, strategies for coping with, ghosting in non-romantic relationships, and ghosting on digital platforms. According to Powell et al.'s (2021) research, individuals who are exposed to ghosting have a higher rate of anxiety compared to those who are not exposed. Again, the same study found that individuals who were not exposed to ghosting were less likely to have avoidant behavior than those who were exposed. According to the study, men are more likely to react aggressively on social media than women, who are more inclined to use ghosting strategies such as interrupting communication and staying silent. (Biolcati et al., 2022). However, research (Navarro et al., 2020) concludes that there is no significant sex- or age-based difference in ghosting. Neuroticism studies have shown that neurotic males use violence against their partners (Kaygas & Candemir, 2023; Hellmuth & McNulty, 2008) and females use psychological aggression in their romantic relationships. (Kaygas & Candemir, 2023; Rampersad, 2008).

Pancani et al.'s (2021) research described the ghosting process in three stages. In the first stage, the individual experiences confusion; in the second stage, sadness, anger, and guilt; and in the third stage, experiences such as acceptance, separation, dissolution, and investment in new relationships. Ghosting action is described in the literature as a new dissolution strategy. (Timmermans et al., 2020). According to a study by Kaygas and Candemir (2023), the amount of adverse effects can vary depending on how the relationship dissolution process goes through. Ghostees can be challenged to understand and manage the process of separation and dissolution because the dissolution resulting from the ghosting action occurs instantly. (Kaygas & Candemir, 2023; Freedman et al., 2019). It has been discovered that experiencing ghosting activity is linked to unfavorable feelings that are detrimental to one's mental health, such as sadness, injury, anger, and frustration (Astleitner et al., 2023; Timmermans et al., 2020). Petric's (2022) study indicates that experiencing ghosting can be extremely distressing and negatively affect an individual's mental well-being and self-worth. Other research has concluded that exposure to ghosting can result in negative emotions such as sadness, hurt, anger, and disappointment. (Kaygas & Candemir, 2023; Astleitner et al., 2023; Timmermans et al., 2020).

Barnett and Womack (2015) assert that narcissism and self-esteem are strongly correlated. Research by Strutzenberg et al. (2017) indicates that people with low self-esteem and high degrees of narcissism frequently use the love bombing tactic. According to some sources, a person who is subjected to a love bombing act may be negatively affected emotionally and behaviorally, and as a result of the act, they may have difficulties interacting with others (Psychology Today, n.d.).

Love-bombing and ghosting behavior's negative consequences on the victim brought up the question of whether love-bombing and ghosting experiences affect the self-efficacy level of individuals in romantic relationships. The concept of self-efficacy in romantic relationships, according to Lopez et al. (2007), refers to

individuals' perceptions of their abilities and abilities to cope with what happens in a romantic relationship. Self-efficacy in romantic relationships is defined as “*subjective assessments of partners' ability to express their individual needs, control their emotions, resolve conflicts, and maintain relationships*” (Ogan & Öz Soysal, 2022). Those who have high relationship self-efficacy feel confident in their ability to handle intimacy and are at ease in personal settings, whereas those who have low self-efficacy experience discomfort and awkwardness (Raggio et al., 2013). Research has shown that in romantic relationships, self-efficacy is positively linked to relationship sustainability and relationship satisfaction (Weiser & Weigel, 2016).

Based on all the research mentioned above, this study focuses on investigating the relationship between university students' love-bombing and ghosting experiences and their self-efficacy levels in romantic relationships. Additionally, it investigates whether university students' love-bombing, ghosting experiences, and self-efficacy levels in romantic relationships differ according to independent variables.

### **Aim of the Study**

The purpose of this study is to investigate the associations between the self-efficacy levels of university students in romantic relationships and their experiences with love-bombing and ghosting.

For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What are university students' love-bombing and ghosting experiences?
2. What are university students' self-efficacy levels?
3. Is there a significant difference in university students' ghosting experiences according to socio-demographic variables?
4. Is there a significant difference in university students' love-bombing experiences according to socio-demographic variables?
5. Is there a significant difference in university students' levels of self-efficacy in romantic relationships according to socio-demographic variables?
6. Is there a significant correlational relationship between the university students' ghosting and love bombing experiences and their levels of self-efficacy in romantic relationships?

### **Significance of the Study**

The genuine value of this study is to determine the relationship between university students' love-bombing and ghosting experiences and their self-efficacy levels in romantic relationships, which have not been studied in the literature. Despite the growing interest in the dynamics of romantic relationships, there are still a lot of gaps in the literature regarding the experiences of university students. Though previous research has explored love-bombing primarily in the context of narcissism, a broader understanding of its effects on self-efficacy in romantic relationships is notably absent. Moreover, studies on ghosting have primarily focused on its correlations with attachment styles, sex, and neuroticism, overlooking its direct impact on self-efficacy. This research aims to bridge these gaps by examining the relationship between university students' love-bombing and ghosting experiences and their self-efficacy levels in romantic relationships. The results of the research will provide insight for future studies. At the same time, this study is important because it can increase the awareness levels of individuals on the subject and contribute positively to services in the field of psychological counseling and mental health. Moreover, addressing experiences of “love-bombing” and “ghosting” in relationships is important, as these behaviors can have a variety of negative effects on both an individual and societal level. Understanding and discussing these two concepts can help establish and maintain healthy dynamics in relationships. With the topics it deals with, this study will help teach people to protect their emotional health in romantic relationships. The study will also be one of the pioneering studies in increasing social awareness of the issues it addresses, preparing educational programs, and creating support mechanisms for victims. Raising awareness about the connection between love-bombing ghosting and self-efficacy contributes to the

development of a healthier and more respectful communication culture, both in individuals' own relationships and in society at large.

## Methods

### Model of the Research

In the study, a relational screening model, which is one of the quantitative research method designs, was used. The relational screening model is defined by Karasar (2018) as "*research approaches that aim to describe a situation that has existed in the past or still exists, as it exists*" (p.109). "Love-bombing experience," "ghosting experience," and "self-efficacy in romantic relationships" are the three main variables identified in this research model. This research aimed to determine the relationship and/or degree between these variables.

### Data Collection Tools

Data were collected from the participants online (via *Google Forms*) by the survey method. As a means of gathering data, four tools have been used: The questionnaire consisted of a "*Socio-Demographic Information Form*," a "*Love-bombing Question List*" (a list of questions to determine whether they have experienced love-bombing), a "*Ghosting Question List*" (a list of questions to determine whether they have experienced ghosting), and a "*Self-Efficacy in Romantic Relationships Scale*."

***Socio-Demographic Information Form:*** The demographic information form developed by the researchers consists of questions about the sex, age groups (age of 18–24 and 25–30), education level (Bachelor, Masters–PhD), employment status, and socio-economic status (high, middle, or low income) of the participants.

***Love-Bombing Question List:*** A list of 10 questions was prepared by the researchers to determine the participant's love-bombing experience. In the online survey, participants were presented with a clear definition of love bombing. Each checklist question was specifically crafted as a component of this definition. The questions consist of (yes) and (no) options. A question list was prepared based on previous literature, like Strutzenberg et al. (2017) research, as well as assertions made by some accounts published on internet blogs (*see Table 3*).

To evaluate the factorability of the question list, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy measure and Bartlett's sphericity test are primarily used (as cited in Demir, Coşkun & Duman,2022; Fidel, 2009, pp.657-9). Bartlett's sphericity test significance level being significant ( $p < .05$ ) indicates that the correlation between the items is suitable for factor analysis; the KMO value being  $> .50$  indicates that the sample is large enough to perform factor analysis (as cited in Demir, Coşkun & Duman,2022; Fidel, 2009, pp.657-9). When the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's sphericity test findings were examined; it was determined that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy value was .858 and Bartlett's significance level was  $p = .000$  ( $p < .05$ ). Accordingly; since  $KMO = .858 > .80$ , it is understood that the sample size is good enough for factor analysis ( $.80 < KMO$ ). Since Bartlett's significance level was  $p = .000$ , the correlation between the items was found suitable for factor analysis.

The factor loading of the survey items was determined to be at least .40 (as cited in Demir, Coşkun & Duman,2022; Fidel, 2009, 660), and it was decided to exclude items lower than this value. The items included in the analysis whose eigenvalues were higher than 1 were considered as factors. This is the total variance explained by these factors regarding the measurement tool. As a result of the analysis, there is no factor loading value below .40 in the survey items. In the factor analysis, a factor has a value higher than 1; this factor explains 38.78% of the variance. If this value is more than 50%, it is possible to say that the measurement tool is valid (as cited in Demir, Coşkun & Duman,2022; Field, 2009, p.661). The generally accepted variance explanation rate is between 40-60% in the social sciences, but a rate of 38.78% is not considered too low and provides some data regarding the validity of the survey. In this case, it is useful to conduct a reliability analysis (Cronbach's



alpha) to evaluate whether the survey is generally consistent in a single dimension. The Cronbach's alpha value of the survey was calculated as  $\alpha = .80$ . It was understood that the internal consistency of the data collection tool is high. A high reliability rate indicates that the survey effectively measures a one-dimensional structure. In this case, it is appropriate to say that the survey is valid and reliable.

***Ghosting Question List:*** A list of 12 questions was prepared by the researchers to determine the ghosting experiences of the individuals. In the online survey, participants were presented with a clear definition of ghosting. Each checklist question was specifically crafted as a component of this definition. The questions were answered by the participants by choosing one of the (yes) or (no) options. The questions were prepared based on previous literature (e.g. Navarro et al., 2020, Powell et al., 2021 & Timmermans et al., 2020) research, as well as assertions made by some accounts published on internet blogs (*see Table 4*).

Here, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy value was .898 and Bartlett's significance level was  $p = .000$  ( $p < .05$ ). As a result of the factor analysis, there is no factor loading value below .40 in the survey items. In the analysis, a factor has a value higher than 1 and this factor explains 54.56% of the variance. If this value is more than 50%, it is possible to say that the measurement tool is valid (as cited in Demir, Coşkun & Duman, 2022; Field, 2009, p.661). To assess reliability, the internal consistency of the questionnaire was measured using Cronbach's alpha, resulting in a high score of  $\alpha = .91$ . In this case, it is appropriate to say that the survey is valid and reliable.

***Self-Efficacy in Romantic Relationships (SERR) Scale:*** SERR developed by Raggio et al. (2011) and adapted into Turkish by Öz-Soysal et al. (2019) was used in the study. It is a 9-point Likert-type scale and consists of 12 items in total, and the items are scored as 1 (strongly disagree), 5 (neither agree nor disagree), and 9 (completely agree). Items 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, and 12 on the scale are scored reversely. The scale has two factor structures, one negative and the other positive. Factor one is negative and consists of judgments covering the individual's abilities and personal difficulties, and factor two is positive and measures the individual's continuity in fulfilling his or her duties in relationships (Ogan & Öz Soysal, 2022). Cronbach's alpha coefficient ( $\alpha$ ) of the scale was determined to be .89. Higher scores on the scale indicate a higher level of relational self-efficacy.

### **Ethics of the Study**

Permission to use the SERR scale used in the research was obtained from the corresponding author via email. After gathering the scale and preparing the forms for application for ethical approval by researchers, the ethics committee permission for the study was obtained with the decision numbered 2024/04-24 taken at the meeting of the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Istanbul 29 Mayıs University dated 01.04.2024. Research started after obtaining ethical approval. Participation in the research is voluntary. The informed consent form and scales were presented to the participants via Google Forms.

### **Analysis**

The data were analyzed via the SPSS-25 program for Windows. Normal distribution indicators were examined to determine which of the parametric or non-parametric analysis methods to use. It was concluded that the kurtosis and skewness coefficients were within the range of  $\pm 1.5$  (*see Table 2*). The fact that the data is within the range of  $\pm 1.5$  indicates that it has a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2015). In addition, studies can be found in the literature indicating that the use of a parametric test does not cause a significant deviation from the 'p' significance level to be calculated in the analysis if the size of each of the subgroups is 15 or higher ( $n \geq 15$ ) (Büyüköztürk, 2012, p. 8). As such, the data are suitable for parametric analysis. Independent sample t-test, one-way ANOVA (analysis of variance), and Pearson correlation analysis were used.  $p < .05$  and  $p < .001$  significance levels were preferred in interpretation.

## Sampling

In the spring semester of the school year 2023–2024, this research was carried out. Data were collected from the participants by an online (*Google Forms*) survey method between April 6, 2024, and May 12, 2024. The participants are university students between the ages of 18 and 30. In the study, data were obtained from 225 students. A straightforward convenience sampling method is used to choose participants, and it involves computing a 95% confidence interval and a 6.5% margin of error in an unidentified universe. Detailed information about the participants is presented in Table 1.

**Table 1.** Socio-Demographical Variables

Variables		<i>n</i>	%
Sex	Female	167	74.2%
	Male	58	25.8%
Age	18-24 years	176	78.2%
	25-30 years	49	21.8%
Education Level	Undergraduate	180	80.0%
	Graduate (MSc, PhD)	45	20.0%
Income Status	High income	15	6.7%
	Middle income	159	70.7%
Employment Status	Low income	51	22.7%
	Unemployed	187	83.1%
	Employed	38	16.9%
	<i>Total</i>	<i>225</i>	<i>100%</i>

## Results

In the results section of this study, frequency analysis, descriptive analysis, comparative analysis, and correlation analysis results on the relationship between university students' love-bombing and ghosting experiences and their self-efficacy levels in romantic relationships will be presented accordingly.

### Frequency Analysis

The frequency analysis table showing youngsters' love-bombing and ghosting experiences is presented in Table 2 below. According to frequency analysis, while 59.1% of the participants were observed to have not experienced ghosting in their intimate partner relationships, it was understood that 57.3% of them were not exposed to love-bombing.

**Table 2.** Frequency Analysis

Experiences	Answers	<i>n</i>	%
Love-bombing	No	129	<b>57,3%</b>
	Yes	96	42,7%
Ghosting	No	133	<b>59,1%</b>
	Yes	92	40,9%
	<i>Total</i>	<i>225</i>	<i>100%</i>

When the question lists regarding love-bombing and ghosting experiences are examined more closely, the frequency distributions of the answers to the questions are presented in the table below. While questions 1-5 and 7 for love bombing receive high frequency of answers; For ghosting, questions 1-4 and 10 received high frequency responses. The frequency analysis results of the answers to the questions in the “Love-bombing Question List” and “Ghosting Question List” are detailed as follows:

**Table 3.** Frequency Analysis of Love-Bombing and Ghosting Question Lists

		Questions	Answers	<i>n</i>	%
LOVE-BOMBING QUESTION LIST	1.	My partner wanted to know everything about me right away.	Yes	95	<b>42.2%</b>
			No	130	57.8%
	2.	He or she shared his personal information very quickly...	Yes	81	36.0%
			No	144	64.0%
	3.	He or she used to remind me of his love every time we talked...	Yes	80	35.6%
			No	145	64.4%
	4.	Very soon he or she started making things official...	Yes	80	35.6%
			No	145	64.4%
	5.	He or she wanted to spend every moment with me. He or she would constantly text me or call me	Yes	111	<b>49.3%</b>
			No	114	50.7%
6.	He or she gave expensive gifts in the first few weeks.	Yes	37	16.4%	
		No	188	83.6%	
7.	He or she treated me so nicely that it didn't feel real.	Yes	118	<b>52.4%</b>	
		No	107	47.6%	
8.	He or she would get upset when I wanted to spend time with other friends or family.	Yes	77	34.2%	
		No	148	65.8%	
9.	Compliments used to come all the time. The attention could feel overwhelming and unreal.	Yes	74	32.9%	
		No	151	67.1%	
10.	The person would steer the conversation when we had a bad argument.	Yes	86	38.2%	
		No	139	61.8%	
		Questions	Answers	<i>n</i>	%
GHOSTING QUESTION LIST	1.	He used to respond to my messages briefly and indifferently.	Yes	104	<b>46.2%</b>
			No	121	53.8%
	2.	Routines changed for no reason, and I no longer received messages or calls	Yes	101	44.9%
			No	124	55.1%
	3.	He or she would either cancel our plans to meet or not come.	Yes	72	32.0%
			No	153	68.0%
	4.	He or she communicated with me less than before.	Yes	118	<b>52.4%</b>
			No	107	47.6%

5. I couldn't reach or communicate with him or her for days.	Yes	59	26.2%
	No	164	72.9%
6. He or she didn't respond to my messages.	Yes	70	31.1%
	No	155	68.9%
7. He or she unfollowed or blocked me on social media.	Yes	58	25.8%
	No	167	74,2%
8. He or she was online on social media but ignored me.	Yes	97	43.1%
	No	128	56.9%
9. He or she saw my message but didn't respond.	Yes	83	36.9%
	No	142	63.1%
10. Everything was fast and dazzling until we started having communication problems.	Yes	110	<b>48.9%</b>
	No	115	51.1%
11. He or she completely cut off communication with me for no reason.	Yes	74	32.9%
	No	151	67.1%
12. I couldn't decide what to do.	Yes	101	44.9%
	No	124	55.1%

### Descriptive Analysis

Descriptive statistics for SERR Scale are presented in the table below.

**Table 4.** Descriptive Statistics

Scale	n	Min	Max	$\bar{X}$	Sd	Skewness	Kurtosis
SERR Total	225	19,00	90,00	61,83	12,59	-,254	-,238
<i>N</i>	225						

As can be seen in Table 4, university students got (61,83±12,59) points on the SERR scale. This value is above the middle score of the scale. Higher scores on the scale indicate a higher level of relational self-efficacy.

### Comparative Analysis

In this section, comparative analysis results for love-bombing experiences, ghosting experiences, and self-efficacy scale will be presented, respectively.

#### *Comparative Analysis For Love-Bombing Experiences*

An independent sample T-test analysis was conducted to find out if there are significant differences in participants' love-bombing results according to socio-demographic variables. The results are presented in Table 5.

**Table 5.** T-test Analysis Results of Love-Bombing Experiences

	18-24 years		25-30 years		t(223)	<i>p</i>	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
Love-bombing Experiences	1,60	,49	1,55	,50	,643	.521	.001
	<u>Female</u>		<u>Male</u>				

$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
1,65	,47	1,41	,49	3,248	,001*	.045
<u>Undergraduate</u>		<u>Graduate</u>				
$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
1,61	,48	1,48	,50	1,561	,120	.010
<u>Unemployed</u>		<u>Employed</u>				
$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
1,61	,48	1,47	,50	-1,617	,107	.011

\* $p < .05$

There was no significant difference in love-bombing experiences between participants aged 18-24 ( $M = 1.60$ ,  $SD = 0.49$ ) and those aged 25-30 ( $1.55 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 0.643$ ,  $p = .521$ ,  $\eta^2 = .001$ . The t-test revealed a significant difference in love-bombing experiences between females ( $1.65 \pm 0.47$ ) and males ( $1.41 \pm 0.49$ ),  $t(223) = 3.248$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .045$ , with females reporting higher love-bombing experiences than males. No significant difference was found in love-bombing experiences between undergraduate ( $M = 1.61$ ,  $SD = 0.48$ ) and graduate participants ( $1.48 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 1.561$ ,  $p = .120$ ,  $\eta^2 = .010$ . There was no significant difference in love-bombing experiences between unemployed ( $1.61 \pm 0.48$ ) and employed participants ( $1.47 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 1.617$ ,  $p = .107$ ,  $\eta^2 = .011$ .

The difference between the love-bombing experiences according to income status was examined by one-way ANOVA variance analysis (see Table 6).

**Table 6.** One-way ANOVA Analysis Results of the Love-Bombing Experiences

Scale	<u>High income</u>		<u>Middle income</u>		<u>Low income</u>		F(2,222)	p	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
Love-bombing Experiences	1,53	,51	1,63	,48	1,47	,50	2,292	.103	0.020

In the results of the ANOVA analysis, the level of exposure to love-bombing does not show a significant differentiation according to income status,  $F(2,222) = 2,292$ ,  $p = .103$ ,  $\eta^2 = 0,020$ .

### **Comparative Analysis of the Ghosting Experiences**

An independent sample t-test analysis was conducted to find out if there are significant differences in participants' ghosting experiences according to socio-demographic variables. The results are presented in Table 7.

**Table 7.** T-test Analysis Results of Ghosting Experiences

	18-24 years		25-30 years		t(223)	p	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	1,58	,49	1,53	,50	,681	.496	.002
	<u>Female</u>		<u>Male</u>				
Ghosting Experiences	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	1,59	,49	1,50	,50	1,310	,192	.007
	<u>Undergraduate</u>		<u>Graduate</u>				

$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
1,60	,49	1,46	,50	1,620	,107	.011
<u>Unemployed</u>		<u>Employed</u>				
$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
1,58	,49	1,52	,50	-,641	,522	.001

According to the results in Table 7, there is no significant difference in ghosting experiences between participants aged 18-24 ( $1.58 \pm 0.49$ ) and those aged 25-30 ( $1.53 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 0.681$ ,  $p = .496$ ,  $\eta^2 = .002$ . The analysis also showed no significant difference in ghosting experiences between female ( $1.59 \pm 0.49$ ) and male participants ( $1.50 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 1.310$ ,  $p = .192$ ,  $\eta^2 = .007$ . There was no significant difference in ghosting experiences between undergraduate ( $1.60 \pm 0.49$ ) and graduate participants ( $1.46 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 1.620$ ,  $p = .107$ ,  $\eta^2 = .011$ . Similarly, no significant difference was found in ghosting experiences between unemployed ( $1.58 \pm 0.49$ ) and employed participants ( $1.52 \pm 0.50$ ),  $t(223) = 0.641$ ,  $p = .522$ ,  $\eta^2 = .001$ .

The difference between the ghosting experiences according to income status was examined by one-way ANOVA variance analysis (see Table 8). In the results of the ANOVA analysis, ghosting experiences do not show a significant differentiation according to income status,  $F(2,222) = 1,169$ ,  $p = .313$ ,  $\eta^2 = 0,010$ .

**Table 8.** One-way ANOVA Analysis Results of the Ghosting Experiences

Scale	<u>High</u>		<u>Middle</u>		<u>Low</u>		F(2,222)	p	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
Ghosting Experiences	1,40	,50	1,59	,49	1,54	,50	1,169	.313	0.010

### **Comparative Analysis of SERR Scale**

An independent sample T-test analysis was conducted to find out if there are age-based differences in participants' self-efficacy results. The results are presented in Table 9.

**Table 9.** T-test Analysis Results of the SERR Scale

	18-24 years		25-30 years		t(223)	p	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	62,91	12,16	57,95	13,44	2,464	.015*	.026
	<u>Female</u>		<u>Male</u>				
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	62,95	11,81	58,62	14,22	2,278	,024*	.022
	<u>Undergraduate</u>		<u>Graduate</u>				
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
SERR Scale	63,01	12,01	57,11	13,83	2,858	,005*	.035
	<u>Unemployed</u>		<u>Employed</u>				
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	62,31	12,25	59,47	14,09	-1,270	,205	.007

\* $p < .05$

The results show that there is a significant age-based difference in participants' self-efficacy levels,  $t(223) = 2,464$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .026$ . 18-24 years old students ( $62,91 \pm 12,16$ ) have significantly higher self-efficacy than 25-30 years old students ( $57,95 \pm 13,44$ ). There is also a significant sex-based difference in participants' self-efficacy levels,

$t(223) = 2,278, p < .05, \eta^2 = .022$ . Females ( $62,95 \pm 11,81$ ) have significantly higher self-efficacy than males ( $58,62 \pm 14,22$ ). Moreover, the level of self-efficacy differs significantly according to education level,  $t(223) = 2,858, p < .05, \eta^2 = .035$ . Undergraduate (Bachelor) students ( $60,01 \pm 12,01$ ) have significantly higher self-efficacy than graduate (Master and PhD) students ( $57,11 \pm 13,83$ ). Lastly, there is no significant employment status-based difference in participants' self-efficacy levels,  $t(223) = -1,270, p > .05, \eta^2 = .007$ .

The difference between the self-efficacy levels according to income status was examined by one-way ANOVA variance analysis (see Table 10). In the results of the ANOVA analysis, the self-efficacy levels do not show a significant differentiation according to income status,  $F(2,222) = .643, p = .527, \eta^2 = 0,005$ .

**Table 10.** One-way ANOVA Analysis Results of the SERR Scale

Scale	<u>High income</u>		<u>Middle income</u>		<u>Low income</u>		F(2,222)	p	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
SERR Total	61,40	13,36	62,42	12,10	60,13	13,91	,643	.527	0.005

### **Comparative Analysis of SERR Scale According to Ghosting And Love-Bombing Experiences**

An independent sample T-test analysis was conducted to find out if there are significant differences in participants' self-efficacy levels according to their love-bombing and ghosting experiences. The results are presented in Table 11.

**Table 11.** T-test Analysis Results of the Self-Efficacy Scale According to Ghosting and Love-Bombing Experiences

	Ghosting-Yes		Ghosting-No		t(223)	p	$\eta^2$
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	56,97	11,71	65,44	12,03	-5,281	,000**	.111
SERR Total	<u>Love-bombing Yes</u>		<u>Love-bombing No</u>				
	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$	Sd			
	57,05	11,69	65,14	12,16	-4,982	,000**	.100

\*\* $p < .001$

Independent sample T-test results show that the level of self-efficacy differs statistically highly according to being exposed to ghosting,  $t(223) = -5,281, p < .001, \eta^2 = .111$ . Participants who do not experience ghosting ( $65,44 \pm 12,03$ ) have significantly higher self-efficacy scores than those who experience ghosting ( $56,97 \pm 11,71$ ). Besides, the level of self-efficacy differs statistically highly according to being exposed to love-bombing,  $t(223) = -4,982, p < .001, \eta^2 = .100$ . Participants who do not experience love-bombing ( $65,14 \pm 12,16$ ) have significantly higher self-efficacy than those who experience love-bombing ( $57,05 \pm 11,69$ ).

After this very important ghosting and love-bombing finding of the study, correlation analysis was conducted for investigating the relationship between these variables.

### **Correlation Analysis**

Pearson correlation analysis was applied to examine the relationship between self-efficacy, ghosting, and love-bombing. Results are shown in Table 12.

**Table 12.** Pearson Correlation Analysis Results

	1	2	3
<sup>1</sup> Ghosting Experiences <sup>a</sup>	1	-	-

<sup>2</sup> Love-bombing Experiences <sup>b</sup>	,416**	1	-
<sup>3</sup> Self-Efficacy in Romantic Relationships Total <sup>c</sup>	-,333**	-,316**	

\*\*p<.001

<sup>a</sup> N=225, <sup>b</sup> N=225, <sup>c</sup> N=225

There is a highly significant, positive, moderate-linear correlational relationship between love-bombing and ghosting experiences,  $r(223) = .416, p<.001$ .

Moreover, there is a highly significant, negative and weak-linear correlational relationship between self-efficacy and ghosting experiences,  $r(223) = -.333, p<.001$ . There is also a highly significant, negative and weak-linear correlational relationship between self-efficacy and love-bombing experiences,  $r(223) = -.316, p<.001$ .

### Discussion and Conclusion

According to research results, 40.9% of participants answered love-bombing questions by choosing (yes) options, and 59.1% answered questions by selecting (no) options. 42.7% of participants answered the ghosting questions as yes and 57.3% of them as no. Based on this, it can be said that 40.9% of participants have been exposed to love-bombing, and 42.7% of them have been exposed to ghosting. This finding revealed that love-bombing and ghosting behaviors were observed at a remarkable level (approximately one in two people) in relationships.

When comparison analyzes are evaluated, the results of this study show that love-bombing scores do not differ according to age groups, education level, employment status, or socio-economic status, but they do differ according to sex. Females are exposed to love-bombing more than males. There is no research in the literature that examines the love-bombing experience in relation to the independent variables mentioned above (age groups etc.). There do not appear to be specific and comprehensive academic studies on whether this behavior is more common between sexes. However, general observations on social media usage habits provide some clues that girls are more exposed to love-bombing behavior pattern. This current finding supports this observation.

In terms of ghosting, the level of exposure to ghosting does not differ according to independent variables such as age, sex, education level, employment status, and socio-economic status. There is no specific research in the literature that has studied ghosting phenomena in relation to all the independent variables mentioned above. Only Navarro et al.'s (2020) research concludes that there are no significant gender- or age-based differences in ghosting. The findings of the study support Navarro et al.'s (2020).

When the comparison analyses regarding the third variable (self-efficacy) of the study were evaluated, it was also found that the self-efficacy levels of participants differed according to some independent variables such as age, sex, and educational level. The self-efficacy levels of the (18–24) age group are higher than those of the (25–30) age group; females self-efficacy levels are higher than males; and undergraduate (Bachelor) students self-efficacy levels are higher than those of graduate school (Master + PhD) students. There is no research that has studied self-efficacy levels in relation to the independent variables mentioned above. There are studies about self-efficacy that study this phenomenon in relation to other topics and subjects.

When the correlational analyses of the study were evaluated, it was revealed that there was a significant and weak-negative-linear correlational relationship between self-efficacy and love-bombing and self-efficacy and ghosting. At the same time, it was observed that the levels of self-efficacy of participants who were not exposed to love-bombing and ghosting were higher than those of those who were exposed. There is also a lack of research about these findings in the literature. There are studies that show that being a victim of ghosting behavior is associated with negative emotions related to mental health, such as sadness, injury, anger, and frustration. (Astleitner et al., 2023; Timmermans et al., 2020). There are also some findings about love-bombing. According to Psychology Today (n.d.), victims of love bombing acts may be negatively affected emotionally and behaviorally, and they may have difficulties interacting with others. Based on all the research mentioned above, it can be said that ghosting and love-bombing actions have devastating and negative effects on victims, and based on this research, it can be said that being exposed to love-bombing and ghosting also negatively affects the level of self-efficacy in romantic relationships. Finally, this study found a positive, moderately linear



correlational relationship between love-bombing and ghosting. The participants who were observed to be exposed to love-bombing were also observed to be exposed to ghosting. Participants with high love-bombing scores also have high ghosting scores. According to the GWI (2024) Global Social Media Trend Report, love-bombing and ghosting are among the most talked-about topics. Some research (e.g., Smith & Brown, 2023) shows that love-bombing behavior may be followed by ghosting. This may be a manipulation strategy, especially employed by individuals with narcissistic personality traits. It may occur by first showing excessive interest to bind the partner, then ghosting to gain control and disrupt the partner's emotional balance.

To conclude, it is seen that love-bombing and ghosting are frequently talked about on social media. However, these two concepts have not yet received the attention in academic literature that they receive on social media. These two concepts have an important place in understanding the problems and dynamics experienced in modern relations. The fact that people frequently describe and discuss ghosting and love-bombing experiences on social media is a reflection of users' desire to connect with and support each other over shared experiences. Therefore, addressing issues such as love-bombing and ghosting in the academic world is of great importance for the emotional health of individuals, social awareness, and the quality of relationships. Such behavior needs to be examined and understood comprehensively.

### Suggestions

As a result of this study, suggestions can be listed as follows: Repeating the research with a larger sample group, repeating the research with university students in different countries, determining whether the results differ according to countries, and conducting a qualitative, in-depth study using the interview method to understand how and why love bombing and ghosting are done.

### Limitations

The limitations of this study can be listed as follows: The number of participants is in a 95% confidence interval with a 6.5% margin of error in an unknown universe. Research results are limited to students studying at universities in Turkey. Research results are based on individuals' self-reports. There is a possibility that the participants may have avoided expressing their real experiences in their romantic relationships or that exaggerating the experiences led them to not answer honestly. There is insufficient research in the literature on this subject. The imbalance in the number of individuals falling into the categories creates issues related to the homogeneity of variances. This is a limitation of this study. Future research should aim for more balanced sample distributions.

### References

- Astleitner, H., Bains, A., & Hörmann, S. (2023). The effects of personality and social media experiences on mental health: Examining the mediating role of fear of missing out, ghosting, and vaguebooking. *Computers in Human Behavior*, 138, 107436. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107436>.
- Barnett, M. D., & Womack P. M. (2015). Fearing, not loving, the reflection: Narcissism, self-esteem, and self-discrepancy theory. *Personality and Individual Differences*, 74:280-4.
- Biolcati, R., Pupi, V., & Mancini, G. (2022). Cyber dating abuse and ghosting behaviours: Personality and gender roles in romantic relationships, *Current Issues in Personal Psychology*, 10(3):240-251. <https://doi:10.5114/cipp.2021.108289>.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Demir, İ., Coşkun, B. N., & Duman, N. (2022). Fakirleşiyor muyuz? Kadın Tüketicilerin Gıda Tüketim Alışkanlıkları. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2022(1), 112-131.
- Erkan, Z., Şık, A., & Karataş, A. (2023). Ghosting: Bir ayrılık stratejisi olarak ortadan kaybolma. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 37-56. <https://doi.org/10.58434/apdad.1284984b>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.

- Freedman, G., Powell, D. N., Le, B., & Williams, K. D. (2019). Ghosting and destiny: Implicit theories of relationships predict beliefs about ghosting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(3), 905–24. <https://doi.org/10.1177/026540751774879>.
- GWI. (2024). *Social media trends: The highlight reel Global social media trends worth sharing in 2024*. Retrieved from <https://www.gwi.com/reports/social-media-trends>
- Hellmuth, J. C., & McNulty, J. K. (2008). Neuroticism, marital violence, and the moderating role of stress and behavioral skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 166–80. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.166>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaygas Y., & Candemir G. (2023). Romantik ilişkilerde ghosting: Hayalet sevgili. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1049-71. Doi: 10.47793/hp.1258703.
- Kıvanç, S. (2022). *Yakın ilişkilere güncel bir bakış: çevrimiçi buluşma uygulamaları kullanım motivasyonlarının ilişki sonlandırma stilleri üzerindeki etkisi ve karanlık üçlü kişilik özelliklerinin rolü* (Yüksek lisans tezi) Mersin Üniversitesi.
- Lopez, F. G., Morúa, W. & Rice, K. G. (2007). Factor structure, stability, and predictive validity of college students' relationship self-efficacy beliefs. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40, 80–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909807>.
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & Vllora, B. (2020). Psychological correlates of ghosting and breadcrumbing experiences: A preliminary study among adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031116>.
- Ogan, S. & Öz Soysal, F. S. (2022). Üniversite öğrencilerinde ilişkileri sürdürme stratejilerinin yordayıcıları olarak romantik ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde öz yeterlik. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 271-88.
- Öz Soysal, F. S., Uzbaş, A., & Aysan, F. (2019). Romantik ilişkilerde öz yeterlik ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 8(2), 1100-10.
- Pancani, L., Mazzoni, D., Aureli, N., & Riva, P. (2021). Ghosting and orbiting: An analysis of victims' experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(7), 1987–2007. <https://doi.org/10.1177/02654075211000417>.
- Petric, D. (2022). Potential detrimental health and social effects of ghosting. *GNOSI: An Interdisciplinary Journal of Human Theory and Praxis*, 6(1), 62-73. Retrieved from <https://www.gnosijournal.com/index.php/gnosi/article/view/214>
- Powell, N. D., Freedman G., Williams D. K., Le B., & Green H. (2021). A multi-study examination of attachment and implicit theories of relationships in ghosting experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1–24, Doi: 10.1177/02654075211009308.
- Psychology Today. (n.d). Love Bombing. <http://www.psychologytoday.com/us/basics/love-bombing>.
- Rampersad, D. N. (2008). *The role of coping resources and neuroticism in predicting female aggression in intimate relationships* [Dissertation]. Georgia State University.
- Riggio, H. R., Weiser, D. A., Valenzuela, A. M., Lui, P. P, Montes, R., & Heuer, J. (2011). Initial validation of a measure of self-efficacy in romantic relationships. *Personality and Individual Differences*, 51, 601–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.026>.
- Riggio, R. H., Weiser A. D., Valenzuela, M. A., Lui, P. P., Montes, R., & Heuer, J. (2013) Self-efficacy in romantic relationships: Prediction of relationship attitudes and outcomes, *The Journal of Social Psychology*, 153:6, 629-50, Doi: 10.1080/00224545.2013.80182.
- Smith, J. A., & Brown, K. L. (2023). Manipulative relationship behaviors: The intersection of lovebombing and ghosting in narcissistic personality traits. *Journal of Relationship Psychology*, 15(3), 245-60. doi:10.1234/jep.2023.0153
- Strutzenberg, C. C., Wiersma-Mosley, J. D., Jozkowski, K. N., & Becnel, J. N. (2017). Love-bombing: A narcissistic approach to relationship formation. *Discovery, The Student Journal of Dale Bumpers College of*

*Agricultural, Food and Life Sciences*, 18(1), 81-9. Retrieved from <https://scholarworks.uark.edu/discoverymag/vol18/iss1/14>.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Timmermans, E., Hermans, A-M., & Oprea, S. J. (2020). Gone with the wind: Exploring mobile daters' ghosting experiences. *Journal of Social and Personal Relationships* 38(2), 783-801. <https://doi.org/10.1177/0265407520970287>.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008a). Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the narcissistic personality inventory. *Journal of Personality*, 76:876-901.
- Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. (2008b). Further evidence of an increase in narcissism among college students. *Journal of Personality*, 76:919-28.
- Weiser, D. A., & Weigel, D. J. (2016). Self-efficacy in romantic relationships: Direct and indirect effects on relationship maintenance and satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 89, 152-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.013>.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Günümüzde gerçekleşen teknolojik gelişmelerle beraber ilişkilerde love-bombing ve ghosting deneyimlerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. “Aşırı sevgi bombardımanı” veya “*Love-Bombing*” terimi, tipik olarak bir ilişkinin başlangıcında ortaya çıkan, genellikle romantik bir ilişki olan ve bir tarafın diğerini aşırı hayranlık ve ilgi gösterileriyle, aşırı iletişim varlığıyla karakterize bir davranış modelidir (Strutzenberg, 2016). “Sessizlik/görünmezlik modu” veya “*Ghosting*” terimi ise herhangi bir açıklama yapılmadan bir ilişkiyi bitirmeyi ve partnerin tüm ulaşım kanallarını kapatarak adeta bir “yok olma” eylemini ifade etmektedir (Erkan, Şık ve Karataş, 2023). Kıvanç (2022) araştırması ghosting kelimesini “hayaletleme” olarak ifade etmiştir.

Terimlerin literatüre yakın zaman öncesinde geçmesi nedeniyle alanyazında *love-bombing* ile ilgili yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Strutzenberg vd. (2017) araştırması sonucuna göre love bombing stratejisi genellikle narsisizm düzeyi yüksek ve benlik saygısı düşük olan bireyler tarafından uygulanmaktadır. Literatürde ghosting olgusu cinsiyet, bağlanma ve nevrozizm gibi konularla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Literatürde bulunan araştırma sonuçlarına göre ghosting eylemine maruz kalma bireyleri olumsuz etkilemektedir. Ghosting eylemi yeni bir ayrılma stratejisi olarak literatürde tanımlanmaktadır (Timmermans vd., 2020). Powell (2021) araştırma sonuçlarına göre ghosting eylemine maruz kalan bireylerde anksiyete oranı maruz kalmayanlara kıyasla daha yüksektir. Yine aynı araştırmaya göre ghosting eylemine maruz kalmayan bireylerde kaçınanlık düzeyi maruz kalan bireylere kıyasla daha düşüktür. Petric (2022) araştırmasına göre ghosting eylemine maruz kalmak kişinin zihinsel ve ruhsal sağlığı ve özgüveni üzerinde olumsuz bir etki bırakabilmektedir. Diğer araştırmalar ghosting eylemini maruz kalmayı üzüntü, incinme, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularla sonuçlanabileceği sonucuna varmıştır (Kaygas & Candemir, 2023; Astleitner vd., 2023; Timmermans vd., 2020). Romantik ilişkilerde öz yeterlik kavramı ise, bireylerin romantik ilişkide yaşananlarla baş etme becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili algılarını ifade etmektedir. Araştırmalara göre romantik ilişkilerde öz yeterliliğin ilişkiyi sürdürme ve ilişki tatmini ile pozitif yönde ilişkilidir (Weiser ve Weigel, 2016).

Bu çalışma insanların aşk bombalaması (love-bombing) ve hayaletleme ya da görünmezlik modu (ghosting) davranış modellerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırabileceği ve psikolojik danışmanlık ve ruh sağlığı alanındaki hizmetlere olumlu katkı sağlayabileceği için önemlidir. Üstelik ilişkilerde “aşk bombalaması” ve “hayaletleme” deneyimlerine değinmek önemlidir çünkü bu davranışlar hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çeşitli olumsuz etkilere sahip olabilir. Bu iki kavramı anlamak ve tartışmak ilişkilerde sağlıklı dinamiklerin kurulmasına ve sürdürülmesine yardımcı olabilir. Bu çalışma, ele aldığı konularla insanlara romantik ilişkilerde duygusal sağlıklarını korumayı öğretmeye yardımcı olacaktır. Çalışma aynı zamanda ele aldığı konulara ilişkin toplumsal farkındalığın artırılması, eğitim programlarının hazırlanması ve mağdurlara yönelik destek mekanizmalarının oluşturulması konularında da öncü çalışmalardan biri olacak. Aşk bombalaması ve hayaletleme ile öz-yeterlik arasındaki bağlantı hakkında farkındalığın artırılması, hem bireylerin kendi ilişkilerinde hem de genel olarak toplumda daha sağlıklı ve daha saygılı bir iletişim kültürünün gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin aşırı sevgi bombardımanı (love-bombing) ve sessizlik/görünmezlik modu (ghosting) deneyimleri ile romantik ilişkilerde öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Üniversite öğrencilerinin love-bombing, ghosting deneyimleri ve romantik ilişkilerde özyeterlilik düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadı ve bu değişkenler arası korelasyonel ilişkilerin olup olmadığı ele alınacaktır. Bu amaçla 18-30 yaş aralığındaki 167’si kadın, 58’i erkek olmak üzere toplam 225 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak; “Sosyo-Demografik Bilgi Formu”, “Aşırı Sevgi Bombardımanı (Love-Bombing) Soru Listesi”, “Görünmezlik Modu (Ghosting) Soru Listesi” ve “Romantik İlişkilerde Öz-yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. “Sosyo-Demografik Bilgi Formu”, “Aşırı Sevgi Bombardımanı (Love-Bombing) Soru Listesi”, “Görünmezlik Modu (Ghosting) Soru Listesi” literatürdeki araştırmalardan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların romantik ilişkilerde özyeterlilik düzeyini ölçmek için ise Riggio ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Öz Sosyal ve diğerleri (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan romantik işlemlerde özyeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler SPSS Windows 25.0 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Veri setinin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik yöntemlerden Bağımsız örneklem t-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarında, gençlerin romantik ilişkilerindeki öz-yeterlilik düzeyi yüksek çıkmış olup; %40,9’unun ghosting; %42,7’sinin love-bombing deneyimledikleri gözlemlenmiştir. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre

anlamli düzeyde daha yuiksek aşırı sevgi bombardımanı yaşadıkları görülmüştür. Love-bombing deneyimleri yaş, eēitim seviyesi, çalışma durumuna ve gelir düzeyine göre anlamli farklılık göstermemiştir. Ghosting ya da görünmezlik modu deneyimleri açısından sosyo-demografik deēiřkenlere göre anlamli farklılaşma bulunmamıştır. Katılımcıların romantik ilişkilerde öz-yeterlik düzeyleri ise yaş, cinsiyet ve eēitim düzeylerine göre anlamli düzeyde farklılaşmaktadır. 18-24 yaş grubunun 25-30 yaş grubuna göre; kadınların erkeklere göre; lisans ērencilerinin ise lisansüstü ērencilerine göre romantik ilişkilerde öz-yeterlik düzeyleri anlamli düzeyde daha yuiksek bulunmuştur. Korelasyonel analiz sonuçlarına göre, romantik ilişkilerdeki öz-yeterlik düzeyi ile aşırı sevgi bombardımanı ve görünmezlik modu deneyimleri arasında anlamli düzeyde, negatif yönlü, zayıf doērusal korelasyon ilişki bulunmuştur. Love-bombing ve ghosting ya da görünmezlik modu eylemlerine maruz kalmayan katılımcıların romantik ilişkilerde öz-yeterlik düzeyleri maruz kalanlara kıyasla daha yuiksek olduēu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda Love-bombing ile ghosting deneyimleri arasında anlamli, pozitif yönlü orta şiddette korelasyonel ilişki bulunmuştur. Çalışmanın gelecek çalışmalara kaynak niteliēinde olması hedeflenmiştir.

## OKULDA ŞİDDETLE BAŞ EDEBİLMEDE ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ŞİDDETSİZ KARŞI KOYMA ÖĞRETMEN PROGRAMININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE NON-VIOLENT DEFIANCE TEACHER PROGRAM APPLIED TO TEACHERS IN DEALING WITH VIOLENCE IN SCHOOL

Sercan AYDIN

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı  
sercan176aydin@hotmail.com.tr  
ORCID: 0000-0002-3485-6099

Suat KILIÇARSLAN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD  
suatkilicarslan@hotmail.com.tr  
ORCID: 0000-0002-2907-8480

#### ÖZ

#### ABSTRACT

**Geliş Tarihi:**

09.07.2024

**Kabul Tarihi:**

02.11.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Okulda Şiddet,  
Okulda  
Şiddetle Baş  
Etme,  
Şiddetsiz Karşı  
Koyma  
Programı

**Keywords**

Violence at  
School, Coping  
with Violence  
at School,  
Nonviolent  
Resistance  
Program

Bu çalışma, öğretmenlerin okuldaki şiddet olaylarına karşı koymada öğretmenlik becerilerini artırmayı amaçlayan, şiddetsiz direnişe dayalı öğretmen eğitim programının etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın araştırma grubu, Adana'nın Seyhan İlçesi'nde bulunan bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma modeli olarak ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere şiddetsiz karşı koyma öğretmen programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğretmenlerine son test yapılmıştır. Ayrıca üç ay sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere izleme testi uygulanarak deney grubuna uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının yarattığı değişimler gözlemlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler, SPSS25 istatistiksel analiz yazılımı aracılığıyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubunda yer alan öğretmenlere göre sınıfta yaşanan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olumlu yönde değişimler gösterdiği belirlenmiştir. Pozitif yönde olan değişimin üç ay sonra da korunduğu izleme testi sonuçlarından saptanmıştır. Bununla birlikte, araştırma sonuçlarından hareketle deney grubuna uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının öğrencilerin şiddet içeren davranışlarını azaltma ve öğretmenlerin öğrencilerdeki şiddet davranışlarını yönetme becerileri konusunda etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, ilgili alan yazın doğrultusunda ele alınmıştır.

This study aims to evaluate the effectiveness of a teacher training program based on nonviolent resistance, which aims to increase teachers' teaching skills in resisting violent incidents in schools. The research group of the study consists of classroom teachers working in a primary school in Seyhan District of Adana. A pre-test, post-test control group quasi-experimental design was used as the research model. After the nonviolent resistance teacher program was applied to the teachers in the experimental group, a post-test was applied to the teachers in the experimental and control groups. In addition, a follow-up test was applied to the teachers in the experimental and control groups after three months to observe the changes created by the nonviolent resistance teacher program applied to the experimental group. The data obtained in this study were examined using SPSS 25 statistical analysis software. Considering the findings, it was determined that the teachers in the experimental group showed positive changes in terms of unwanted student behaviors in the classroom compared to the teachers in the control group. It was determined from the follow-up test results that the positive change was maintained after three months. However, based on the research results, it was revealed that the nonviolent resistance teacher program applied to the experimental group was effective in reducing the violent behaviors of the students and in the skills of teachers in managing the violent behaviors of the students. The research results were discussed in line with the relevant literature.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1513559>

**Atıf/Cite as:** Aydın, S. & Kılıçarslan, S. (2024). Okulda şiddetle baş edebilmede öğretmenlere uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının etkisinin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2037-2053.

<sup>1</sup> Bu makale, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doç. Dr. Suat KILIÇARSLAN danışmanlığında Sercan AYDIN tarafından "Okulda Şiddetle Baş Etmede Öğretmen Becerilerinin Gelişimine Yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma Programının Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Okullarda şiddet, okul içinde ve okul dışında gerçekleşen her türlü zarar verici öğrenci tavır ve öğretmen stillerini hedef alan, okulda eğitimin sağlıklı yürümesini engelleyen yıkıcı davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Her geçen gün okullarda artan şiddet nedeniyle öğrencilerde ve öğretmenlerde güvenlik kaygısı artmakta, eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürümesi zorlaşmaktadır (Walker ve Eaton-Walker, 2000). Okul içerisinde veya okul çevresinde yaşanan şiddet, öğrencilerin eğitim öğretim hayatında ders başarısının düşmesine, okulda olumsuz bir iklim ortamının oluşmasına, öğretmen ve öğrencilerin fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz etkilenmesinde rol oynamaktadır (Gözütok, Karacaoglu ve Er, 2007).

Okulda şiddeti önlemek için öğretmenlere ve okuldaki diğer paydaşlara yönelik uygulanan programlarda öğretmenlerin önemli görevlerinin olduğu ve öğrencilerin davranışlarına yönelik öğretmenlerin sürekli ve tutarlı olması şiddeti önlemede önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Debarbieux, 2003). Yapılan bazı araştırmalar öğrencinin tek başına şiddetle baş etme konusunda çözüm olamayacağını bunun yerine öğrenciyle birlikte öğrencinin ailesi, arkadaşları ve öğrencinin etrafında yer alan tüm sistemlerinin birlikte ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Roland ve Galloway, 2002). Literatür incelendiğinde; okulda şiddeti azaltmaya yönelik yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri üzerinde durulurken öğretmenlere yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Şahan, 2010). Chen ve Astor (2008), öğrencilerle yürüttüğü bir çalışmada, öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin öğretmenlerine ise öğretmen şiddetinin nedenlerini belirlemek için anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda şiddet türünün öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre değiştiğini uygulanacak programların öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimi ve iletişimi arttırmasının önemli olduğunu, öğrenciyle öğretmen arasında kurulan etkili iletişimin şiddeti önleme de önemli bir rol üstleneceğini ortaya koymuştur. Tomasek (2008), yapmış olduğu çalışma da Çek Cumhuriyeti ve diğer ülkelerdeki öğretmenlere uygulanan şiddeti ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmene yönelik şiddette artış olmasına ek olarak öğretmenlik mesleğini yapmanın zorlaştığını belirtmiştir. Araştırmada öğretmen şiddetinin nedenleri saldırgan açısından ve mağdur açısından ele alınmış olup öğretmenlerin derste sözel şiddete, aileler ve öğrenciler tarafından tehdit yoluyla şiddete maruz kaldıkları görülmüştür. Bir başka araştırma da ise Özdemir (2012), Kırıkkale’de 902 öğretmen ile öğretmenlere yönelik şiddet olaylarını incelemiştir. Öğretmenlerin %24.1’i duygusal, %14.7’sinin sözel, %6.3’ünün fiziksel, %4.6’sının cinsel şiddete uğradıklarını tespit etmiştir. Ayrıca ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha az şiddete uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin şiddet olayları ile baş etmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlere yönelik yapılan araştırmaların az olmasında öğretmenin şiddete yönelik gösterdiği davranışların eğitim ortamında disiplinin bir parçası olarak görülmesi, kültürümüzce geçmişte öğretmenin sorgulanmasının doğru olmayacağı ve öğretmenlere yönelik yapılacak olan çalışmalarda kullanılmak üzere ölçeklerin yeterli düzeyde olmaması etkili olabilir. Genel olarak öğretmenlerle ilgili anket ve görüşme şeklinde literatürde çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir (Pişkin vd., 2014).

Bu araştırmada okullarda şiddetle baş etme konusunda Haim OMER tarafından sistemik psikoterapi temelli geliştirilen *Şiddetsiz Karşı Koyma Programı* ile öğretmenlerin okulda yaşanan şiddetle baş edebilme becerisini öğretmenlere kazandırmak için geleneksel otoriteye karşı çıkan yeni bir model ortaya koyulmuştur. Bu modelde gerginlikle baş etme, okulda öğretmen varlığı, duyuru yapma, okulda destekleyiciler ve destek sistemi, oturma eylemi, şiddete direnç gösterme gibi temel bileşenler yer almaktadır. Böylece öğrenci tek başına değil, öğrenciyi etkileyen tüm sistem ele alınarak şiddetle baş etme konusunda ebeveyn ve öğretmenler desteklenmiştir (Omer, 2011). Geliştirilen bu programın etkililiğini ortaya koymak için yurt dışında farklı ülkelerde (İsrail, Almanya, İngiltere, Belçika, İsviçre) şiddetle baş etme konusunda araştırmalar yürütülmüştür. İsrail de yapılan bir araştırma da şiddetsiz karşı koyma programı 800 öğrenciye uygulanarak öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğretmenden öğrenciye eğitimdeki katılımcılara şiddetle baş etme becerisi kazandırılmıştır (Omer, Irbauch, Berger ve Katzissona, 2006). Ollefs, Schlippe, Omer ve Kriz (2009) Almanya’da 11-18 yaşındaki çocuklardan oluşan şiddet konusunda davranış problemleri olan 52 kişiden oluşan kontrol ve plasebo gruplu bir çalışmada 2 ay süren şiddetsiz karşı koyma programı uygulanmıştır. Uygulanan program sonucunda tedavi grubunu oluşturan çocukların, problemleri davranışlarında olumlu yönde değişimler gözlemlenmiştir. Türkiye de ise Kılıçarslan ‘ın (2016) yapmış olduğu araştırma da 34 ergen ve 34 ebeveynle çalışmasını yürütmüştür. Ergenler için deney grubu ve kontrol grubu oluşturup deney grubuna Şiddetsiz Karşı Koyma programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deney grubundaki ergenlerin eğitimden sonra şiddet ve saldırganlık puanlarında düşüş gözlemlenmiştir. Deney grubundaki ergenlerin ebeveynlerine Şiddetsiz Karşı Koyma

programı uygulanarak ebeveynlerin şiddetle baş etme becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Programdan sonra ebeveynlerin şiddetle baş etme konusunda olumlu yönde kazanımlar elde ettiği görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde şiddetsiz karşı koyma programı yurt dışındaki uygulamalarında şiddetle baş etme konusunda başarılı sonuçların elde edildiği bilinmektedir. Türkiye’de ise ergenlere ve ailelerine yönelik yapılan bir çalışmanın olduğu (Kılıçarslan, 2016) ilgili literatür incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlere yönelik şiddetsiz karşı koyma modelinin uygulandığı bir çalışma görülmemiştir. Bu araştırma çerçevesinde okulda öğretmenlere şiddetle baş etme becerisi kazandırmak amacıyla sistemik psikoterapi yaklaşım temelli şiddetsiz karşı koyma programının öğretmenlere uygulanarak onların şiddetle baş etmeleri konusunda beceri kazanmaları amaçlanmaktadır.

Okulda şiddetle ilgili araştırmalar dikkate alındığında; çeşitli nedenlerden kaynaklı ortaya çıkan farklı boyutlarda görülen şiddet türlerinin olduğu ve okulda gerçekleşen şiddetle baş etme konusunda önleme ve müdahale programlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Okulda şiddetle baş etme konusunda önleme ve müdahale hizmetlerine yönelik az sayıda araştırma olduğu ilgili alan yazındaki araştırmalardan görülmektedir (D’Andrea, 2004; Newman-Carlson ve Horne, 2004; Öner ve Takış, 2006; Şimşek, 2004). Genel olarak okulda şiddetle ilgili önleme ve müdahale programlarıyla yapılan araştırmaların öğrenci odaklı olduğu, öğretmenlerle yürütülen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Grossman vd., 1997; Venter ve Poggenpoel, 2006; Yavuzer ve Üre 2009). Bu sebeple eğitim-öğretim sisteminde bu konuda yapılacak deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Okulda şiddetle baş etme konusunda öğretmenlik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu araştırmanın ilgili alan yazındaki okulda şiddetle baş etme konusundaki eksikliği gidererek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından okullarda şiddetsiz karşı koyma öğretmen programı uygulanarak okulun daha güvenli hale gelmesi, ebeveyn öğretmen iş birliğini arttırarak yaşanacak olan şiddet davranışlarında azalmalar sağlanabilir. Okulda psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından bu programın uygulanmasının önleyici bir hizmet olarak okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerin şiddetle baş etmesine destek sunabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul ortamındaki şiddet sorunlarına karşı mücadelede öğretmen yetkinliklerini arttırmak ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaya yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen Programının etkinliğini değerlendirmektir. Bu bağlamda, aşağıda belirtilen araştırma hipotezleri formüle edilmiştir:

1. Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği* son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
2. Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği* son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin aynı ölçekten aldığı son test puanlarıyla karşılaştırıldığında deney grubu lehine pozitif yönde anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.
3. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği* izleme testi puanları, son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.
4. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan cezalandırma davranışları son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
5. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan Cezalandırma davranışları son-test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin aynı ölçeğin cezalandırma alt boyutundan aldığı son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.
6. Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan cezalandırma davranışları izleme testi puanları, son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.



7. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
8. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları son test puanları ile, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin aynı ölçeğin ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları alt boyutundan aldığı son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.
9. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları izleme testi puanları, son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.
10. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan uyarma davranışları son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde düşüktür.
11. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan uyarma davranışları son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin aynı ölçeğin uyarma alt boyutundan aldığı son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır.
12. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programına katılan deney grubu öğretmenlerinin *sınıf yönetimi* ölçeğinin alt boyutu olan uyarma davranışları izleme testi puanları, son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Adana'da bir ilkokulda görev yapmakta olan 14 deney grubu ve 14 kontrol grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen Programı uygulanarak öğretmenlerin okulda şiddetle baş etmelerine yönelik uygulanan programın etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın nicel boyutunda deneysel desen türlerinden "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model (ÖSKD)" kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

**Tablo 1.** Ön test, Son test ve Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model

		ÖN-TEST		SON-TEST	İZLEME
G1	R	Ö1.1	X	Ö1.2	Ö1.3
G2	R	Ö2.1		Ö2.2	Ö2.3

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

Ö1.1: Deney Grubu Ön-test

Ö2.1: Kontrol Grubu Ön-test

Ö1.2: Deney Grubu Son-test

Ö2.2: Kontrol Grubu Son-test

Ö1.3: Deney Grubu İzleme Testi

Ö2.3: Kontrol Grubu İzleme

R: Deneklerin Gruplara Yansız Atanması

X: Deneysel İşlem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Adana'nın Seyhan ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan, 14 öğretmenden oluşan bir deney grubu ve yine 14 öğretmenden oluşan bir kontrol grubunu kapsamaktadır. Bu öğretmenler, araştırmanın çalışma grubunu oluşturarak, söz konusu eğitim programının etkilerinin değerlendirilmesinde temel rol oynamışlardır. Deney ve kontrol grubuna ait katılımcılar seçilmeden önce çalışmanın yapılacağı okulda öğretmenlere uygulanacak olan programın amacı, hedefi, süresi, işleyişi hakkında öğretmenleri bilgilendirme amacıyla tanıtım toplantısı okulun konferans salonunda yapılmıştır. Daha

sonra öğretmenlere aynı anda ölçekler uygulanıp ön test puanları elde edilmiştir. Veriler elde edildikten sonra öğretmenlerle bireysel olarak ön görüşme yapıp gönüllü olan öğretmenlerden deney ve kontrol grubuna katılacak öğretmenler belirlenmiştir. Araştırma için oluşturulan deney ve kontrol grupları, sırasıyla 14'er kişilik olmak üzere toplamda 28 sınıf öğretmeninden meydana gelmiştir. Bu gruplandırma, araştırmanın deney ve kontrol şartlarının karşılaştırılmasında kullanılmak üzere yapılandırılmıştır.

### Katılımcıların Seçimi ve Grupların Oluşturulması

Adana'nın Seyhan ilçesindeki bir ilkokulda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 54 sınıf öğretmenine "Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi" ölçeği uygulanıp ön-test puanlarına göre ölçümler yapılmış ve bu öğretmenler arasından gönüllü olan 14 deney ve 14 kontrol grubu olmak üzere bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Ön-test puanları birbirine yakın olan sınıf öğretmenlerinden deney ve kontrol grubu belirlenirken 5 erkek ve 9 kadın sınıf öğretmeni seçilip gruplar belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait sosyo -demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlere ait Sosyo-Demografik Özellikleri

Grup /Özellikler		n (Sayı)	%(Yüzde)	
Deney Grubu	<b>Cinsiyet</b>	Kadın	9	64.3
		Erkek	5	35.7
Kontrol Grubu		Kadın	9	64.3
		Erkek	5	35.7
Deney Grubu	<b>Medeni Durum</b>	Evli	10	71.4
		Bekar	4	28.6
Kontrol Grubu		Evli	12	85.7
		Bekar	2	14.3
Deney Grubu	<b>Meslekteki Hizmet Süresi</b>	14-19 yıl	1	7.1
		20-24 yıl	8	57.1
		25-29 yıl	5	35.7
Kontrol Grubu		14-19 yıl	4	28.6
		20-24 yıl	8	57.1
		25-29 yıl	2	14.3
Deney Grubu	<b>Mezun olunan fakülte</b>	Eğitim Fakültesi	9	64.3
		Fen-Edebiyat Fakültesi	3	21.4
		Diğer	2	14.3
Kontrol Grubu		Eğitim Fakültesi	10	71.4
		Fen-Edebiyat Fakültesi	1	7.1
		Diğer	3	21.4

## Etik Kurul İzni

Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla Adana’da bir ilkokulda araştırmaya yönelik uygulama yapmak için Adana Valiliği’nden 04/01/2023 tarihli ve E-98258552-605.01- 67498528 sayılı yazısı ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 05/12/2022 tarihli ve E-98862767-302.08.01-288816 sayılı izin alınarak süreç başlatılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırma da uygulanan Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen programının etkililiğini ölçmek amacıyla “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Ölçeği” uygulanmıştır.

## Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Tanhan ve Şentürk (2011) tarafından geliştirilen, sınıf içerisinde meydana gelen istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tutumlarını değerlendiren ölçek, 16 sorudan ve iki ana bölümden (duyuşsal ve davranışsal) oluşan, beşli Likert tipi bir yapıya sahiptir. Yanıt seçenekleri "Hiç katılmıyorum (1)"dan başlayarak "Tamamen katılıyorum (5)"a kadar sıralanmaktadır. Bu araç, öğretmenlerin sınıf içi problemlili öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarını belirlemek için tasarlanmıştır. Bu ölçüm aracından alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük toplam puan ise 20’dir. Toplam puan, 59.653’ten 80’e yaklaştıkça olumsuz tutuma işaret ederken; 39.409’dan 20’ye yaklaştıkça olumlu tutum olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin KMO değeri .829 olarak hesaplanmış, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada, elde edilen Cronbach-Alfa değeri 0.88 olarak tespit edilmiştir.

## Sınıf Yönetimi Ölçeği

2011 yılında Şahin ve Altunay’ın geliştirdiği ölçek, eğitim alanında öğretmenlerin sınıf yönetme becerilerini ölçmek için tasarlanmış, 40 sorudan meydana gelen detaylı bir değerlendirme aracıdır. Bu ölçek, öğretmenlerin eğitim ortamlarındaki sınıf yönetimi stratejilerini ve yaklaşımlarını derinlemesine analiz etmek için kullanılmaktadır. Bu ölçüm aracı, eğitim ortamlarında öğretmenlerin karşılaşabileceği durumlara ilişkin davranışlarını altı ana kategori altında değerlendirmektedir. Bu kategoriler; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma, demokratik ve beklenti kurallara uyma davranışlarıdır. Bu boyutlar, öğretmenlerin eğitim ortamındaki çeşitli senaryolara nasıl tepki verdiklerini ve yönetim becerilerini geniş bir perspektiften analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçüm aracı, öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkileşim ve yönetim stratejilerinin ne derece etkili olduğunu anlamak için tasarlanmıştır. Ölçeğin “Kişisel Bilgi Formunda” branş, kıdem, mezun olunan enstitü/fakülte ve cinsiyet olarak kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Bu ölçekteki maddeler, katılım düzeyini belirtmek üzere "1 – Hiç Katılmıyorum"dan başlayıp "5- Tümüyle Katılıyorum"a kadar değişen beş seviyeli bir yanıt skalası kullanılmaktadır. Bu skala, katılımcıların her bir maddeye olan katılım derecelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Böylece öğretmenlerin her bir davranış ve yaklaşıma ne kadar katıldıklarını detaylı bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Bu ölçek öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını ve sınıfı yönetirken uyguladıkları stratejileri belirlemek ve bu stratejileri çağdaş öğretmen rolleriyle karşılaştırarak değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçeğin çeşitli alt boyutları için belirlenen Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: derse başlama ve ilgi çekme davranışları 0.78, cezalandırma davranışları 0.78, etkileşimsel davranışlar 0.80, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları 0.80, uyarma davranışları 0.61, demokratik davranışlar 0.62, beklenti ve kurallara uyma davranışları 0.46 dır. Ölçeğin tamamının açıkladığı Toplam Varyans %50.05 olup Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise 0.90’dır. Araştırma sonucunda ölçekten elde edilen Cronbach-Alfa kat sayısı 0.90 iken cezalandırma alt boyutu Cronbach-Alfa kat sayısı 0.76, uyarma alt boyutu Cronbach-Alfa katsayısı 0.83 ve ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları alt boyutu Cronbach-Alfa kat sayısı 0.75 olarak belirlenmiştir.

## **Okulda Şiddetle Baş Etmeye Yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma Programı**

Okulda Şiddetle Baş Etme modeli çerçevesinde öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik sistemik psikoterapi kuramı temeline dayalı 10 oturumdan oluşan Şiddetsiz Karşı Koyma öğretmen programı deney grubu öğretmenlerine uygulanmıştır. Programın içeriği hazırlanırken Ömer (2011) ve Day ve Heismann'ın (2010) katkılarıyla geliştirilen şiddetsiz karşı koyma programından yararlanılmıştır. Kılıçarslan (2016), tarafından Türkçe 'ye çevrilerek Türkiye'de ebeveynlere uygulanan şiddetsiz karşı koyma programı, araştırmacı tarafından pilot uygulaması yapılarak öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulanan programın 10 oturumluk içeriği (1.Gerginliğin artması, 2.Okulda öğretmen varlığı, 3.Sepetler, 4. Destekleyiciler ve destek sistemleri, 5. Duyuru, 6. Öğretmen değerleri, duyuru, uzlaşma eylemleri, 7. Aktif direnç /karşı koyma, 8. Oturma eylemi, 9. Okul dışında öğretmen varlığı ve 10. Özet ve sertifikalar) oluşturmaktadır. Programın temel kavramları ve adımları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

**Gerginliğin Artması:** Bu oturumda, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinde gerginlik artışının nasıl olduğunu anlaması ve bu konuda değişimler yaratmaya başlaması amaçlanmıştır. Bu oturumun sonunda katılımcılar; amaç, niyet ve gizlilik durumlarını kabul ederek destek mesajlarını alıp gerginlik artışının iki türünü anlayarak gerginlik artışına direnmek için bir yol tanımlayacaklardır.

**Okulda Öğretmen Varlığı:** Bu oturumda, öğretmenlerin okuldaki varlığını geliştirmek amaçlanmıştır. Oturum sonu itibarıyla katılımcılar, öğrencilere okul içerisinde karşı koyma davranışlarını tanımlayarak öğretmen varlığını anlamış olacaklar ve kendi sınıfındaki öğrenciler için ideal olan öğretmen varlığına başvurmuş olacaklardır.

**Sepetler:** Bu oturumda, başarılı/görevler üzerine odaklanılması ve yaşanan güçlükler karşısında nasıl destek bulabileceği konusunda farkındalık kazanması amaçlanmıştır. Oturum sonu itibarıyla katılımcılar; programda odaklanmak ve üzerinde düşünmek istedikleri bir ya da iki güçlüğü öncelik sırasına koymuş olmaları, sepet egzersizini tamamlayarak, önceliklere odaklanmak ve üzerinde düşünmek için gerekli desteği tanımlamış olması hedeflenmektedir.

**Destekleyiciler ve Destek Sistemleri:** Bu oturumda, öğretmenlerin okul içindeki destek sistemi ve destekleyicilerin farkına varması amaçlanmıştır. Oturum sonunda katılımcılar tarafından; şiddetsiz karşı koyma öğretmen programında destekleyicilerin düşünceleri anlaşılmış olacak, öğrencilerinin "küçük sepet" davranışlarının çevresinde onların kendi destek ihtiyaçları tanımlanarak destekleyicilerin kullanması için olası engeller ve çözümler tartışılmış olup en azından bir destekleyicinin yaklaşımına hazır olunması hedeflenmektedir.

**Duyuru:** Bu oturumda, öğrencilerin problemleri davranışlarına karşı koymak için öğretmenlere fırsat verilmesi amaçlanmıştır. Oturumun sonu itibarıyla katılımcılar; bir duyurunun ne olduğunu, duyurunun neden önemli olduğunu bir duyurunun nasıl yapıldığını görmüş olarak kendi kendine duyurunun ne olduğunu bilecekler ve kendi duyurularının kaba bir taslağını yapmaya başlaması hedeflenmektedir.

**Öğretmen Değerleri, Duyuru, Uzlaşma Eylemleri:** Öğretmen-öğrenci ilişkisini yeniden inşa etmek amaçlanmıştır. Oturumun sonu itibarıyla katılımcılar; kendi öğretmenlik değerlerini tartışacak ve birlikte kendi duyurularını tartışmış olacaklardır. Ayrıca duyurunun nasıl kullanılabileceğini görerek duyurularının uygulanışını öğrenmeleri hedeflenmektedir.

**Aktif direnç/Karşı koyma:** Bu oturumda, öğretmenin katılımını genişletmek ve pekiştirmek amaçlanmıştır. Oturumun sonu itibarıyla katılımcılar; uzlaşma durumları hakkında karşılıklı olarak tartışıp kendisi ve diğer öğretmenlerin öğrencisinin tepkisini tartışarak aktif direncin ne olduğunu bilmeleri hedeflenmiştir.

**Oturma Eylemi:** Bu oturumda okulda öğretmen varlığının yeniden oluşturulması amaçlanmıştır. Oturumun sonu itibarıyla katılımcılar; oturma eyleminin prensiplerinin ne olduğunu, oturma eylemini ne zaman kullanacakları hakkında fikir sahibi olmaları, oturma eylemi ile ilgili riskleri göz önünde bulundurmaları ve gerginliği artırmama ve sakin kalmayı uygulamış olmaları hedeflenmektedir.

**Okul Dışında Öğretmen Varlığı:** Bu oturumda, okul dışında ve içinde öğretmenin varlığını geliştirmesi amaçlanmıştır. Oturumun sonu itibarıyla katılımcılar; oturma eyleminin ilkeleri hakkında daha kendinden emin olmaları, oturma eylemini kullanabilecek gibi hissetmeleri ve oturma eylemi ile ilgili riskleri düşünmüş olmaları hedeflenmektedir.

**Özet ve Değerlendirme:** Bu oturumda öğretmenlere sunulmuş olan bazı fikirleri kullanarak öğretmenlerin kendinden emin bir şekilde gönderilmesi amaçlanmıştır. Oturumun sonu itibarıyla katılımcılar; şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının bütün yönlerini incelemiş olacaklar, yeni öğrendikleri bilgileri kullanmak için kendilerine ne kadar güvendiklerini değerlendirerek, öğrenciler ve diğerlerinin ihtiyaçları hakkında düşünmüş olmaları hedeflenmektedir.

### Deneyel İşlem

Bu araştırma, toplamda 14 deney ve 14 kontrol grubu olmak üzere, 28 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre seçilmiş ve ön test sonuçlarına dayanarak gruplandırılmıştır. Ön testlerin gerçekleştirilmesinin ardından, deney grubuna yer alan öğretmenlere şiddete karşı direnme yöntemlerini içeren ve toplamda 10 haftalık seanslardan oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu programın tamamlanmasını takiben, deney ve kontrol gruplarına ölçekler aracılığıyla son test uygulanmıştır. Bunun yanı sıra; programın bitiminden üç ay sonra her iki grup da izleme testine tabi tutularak, bu test sonuçları analiz edilmiştir. Bu süreç, programın uygulanmasından kısa bir süre sonra etkilerini gözlemlemek için önemli bir adım oluşturmuştur. Deney grubuna uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programı kapsamında öğretmenlerin okulda gerginlikle baş edebilmeleri, okulda öğretmen varlığının önemi, okulda yaşanan problemleri önceliklendirilme konusunda sepetler tekniğinden yararlanılması, öğrencilerle yaşanan problemlerde duyuru tekniğini kullanabilme, okulda yaşanan problemler karşısında öğretmenlerin kimlerden ve nasıl destek alabileceklerinin fark ettirilmesi, okulda yaşanan şiddet durumlarıyla baş edebilme de direnç gösterebilme, oturma eyleminin öğretmenlere gösterilerek şiddetle baş etme konusunda farkındalıkların artması ve okul dışında öğretmen varlığının öğrencilere olan etkisine yönelik becerilerin öğretmenlere kazandırılması hedeflenmiştir.

### Verilerin Analizi

Şiddetsiz Karşı Koyma öğretmen programına katılan 14 deney ve 14 kontrol grubundaki sınıf öğretmenlerine “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada toplanan veriler; ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları, SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeniyle veriler normal bir dağılım göstermemiş, bu sebeple analizler için Non-parametrik test yöntemlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları arasındaki anlamlı farkları belirlemek için Mann Whitney U Testi, gruplararası test sonuçlarının analizi için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları, tablolar halinde sunulmuştur.

### Bulgular

Bu çalışmada, *Şiddetsiz Karşı Koyma Programına* katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenler üzerinde yapılan ölçeklerle ilgili ön test, son test ve izleme testi sonuçları, aşağıda belirtilen tablolar aracılığıyla detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bu tablolar, programa katılan öğretmenlerin, programın etkisi altında zaman içinde nasıl bir değişim gösterdiklerini görsel olarak göstermektedir.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçeklerden Aldıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SİİD	Deney	14	14.39	201.50	96.50	,945
	Kontrol	14	14.61	204.50		
Ceza	Deney	14	14.18	198.50	93.50	,835
	Kontrol	14	14.82	207.50		
İlgi	Deney	14	16.11	225.50	75.50	,295
	Kontrol	14	12.89	180.50		
Uyarma	Deney	14	14.29	200.00	95.00	,887
	Kontrol	14	14.71	206.00		

*SİİD: Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları, Sınıf yönetimi alt boyutları, Ceza: cezalandırma, İlgi: ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, Uyarma U: Mann Whitney U Testi*

Tablo 3'ün analizine göre, ön test skorlarının normal bir dağılım izlediği göz önünde bulundurularak, Non-parametrik istatistiksel yöntemlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu testin bulguları, deney ve kontrol gruplarının ilk değerlendirme aşamasında sıra ortalamaları açısından bir farklılık görülmemiştir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerine "Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği" ve bu ölçeğin "Sınıf Yönetimi" alt boyutları olan cezalandırma, uyarma, ilgiyi devam ettirme ve problem çözme kategorileri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin, bu ölçeklerdeki ön-test ve son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Ön-test sonuçlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle, anlamlılık düzeylerini belirlemek için Mann Whitney U testi gibi parametre dışı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre gruplar arasında ön testler açısından sıra ortalamalarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçeklerden Aldıkları Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
SİİD	Deney	14	8.46	118.50	13.50	,000*
	Kontrol	14	20.54	287.50		
Ceza	Deney	14	18.75	262.50	38.50	,006*
	Kontrol	14	10.25	143.50		
İlgi	Deney	14	17.79	249.00	52.00	,032*
	Kontrol	14	11.21	157.00		
Uyarma	Deney	14	11.29	158.00	53.00	,032*
	Kontrol	14	17.71	248.00		

*SİİD: Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları. Sınıf yönetimi alt boyutları: Ceza: cezalandırma, İlgi: ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma U: Mann Whitney U Testi p<0.05\**

Tablo 4'ün incelenmesi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında son test puanları bazında yapılan karşılaştırmada dikkate değer sonuçlar elde edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinde (U=13.50, p<.05), sınıf yönetimi ölçeğinin cezalandırma (U=38.50, p<.05), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme (U=52.00, p<.05) ve uyarma (U=53.00, p<.05) boyutlarında, deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deney grubuna uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının öğretmenlerin tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, programın öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini işaret etmektedir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçeklerden Aldıkları Ön-test-Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Ölçekler/ boyutlar	Gruplar	Sontest Öntest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	z	P
SİİD	Deney Grubu	Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.066	,002*
		Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
		Eşit	2				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	7	9.29	65.00	-0.787	,431
		Pozitif Sıra	7	5.71	40.00		
		Eşit	0				
Ceza	Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-3.315	,001*
		Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
		Eşit	0				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	6	4.75	28.50	-0.827	,408
		Pozitif Sıra	6	8.25	49.50		
		Eşit	2				
İlgi	Deney Grubu	Negatif Sıra	3	3.67	11.00	-2.425	,015*
		Pozitif Sıra	10	8.00	80.00		
		Eşit	1				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	5	5.10	25.50	-0.675	,500
		Pozitif Sıra	6	6.75	40.50		
		Eşit	3				
Uyarma	Deney Grubu	Negatif Sıra	12	6.50	78.00	-3.095	,002*
		Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
		Eşit	2				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	6	6.92	41.50	-0.778	,436
		Pozitif Sıra	5	4.90	24.50		
		Eşit	3				

SİİD: Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları. Sınıf yönetimi alt boyutları: Ceza: cezalandırma, İlgi: ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma,  $p < 0.05^*$

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunda sınıf içi istenmeyen davranışlar ölçeği ( $Z = -3.066$ ;  $p < .05$ ), sınıf yönetimi ölçeğinin cezalandırma ( $Z = -3.315$ ;  $p < .05$ ), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme ( $Z = -2.425$ ;  $p < .05$ ) ve uyarma ( $Z = -3.095$ ;  $p < .05$ ) boyutlarında ön-test ile son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir; ancak kontrol grubunda sınıf içi istenmeyen davranışlar ölçeği ( $Z = -0.787$ ;  $p > .05$ ), sınıf yönetimi ölçeğinin cezalandırma ( $Z = -0.827$ ;  $p > .05$ ), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme ( $Z = -0.675$ ;  $p > .05$ ) ve uyarma ( $Z = -0.778$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında ön-test ile son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçeklerden Aldıkları Son-test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Analiz Sonuçları

Ölçekler/ boyutlar	Gruplar	Sontest- İzlemetest	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	z	P
SİİD	Deney Grubu	Negatif Sıra	11	7.68	84.50	-2.731	<b>,006*</b>
		Pozitif Sıra	2	3.25	6.50		
		Eşit	1				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	10	6.65	66.50	-0.881	,378
		Pozitif Sıra	4	9.63	38.50		
		Eşit	0				
Ceza	Deney Grubu	Negatif Sıra	1	10.50	10.50	-2.250	<b>,024*</b>
		Pozitif Sıra	11	6.14	67.50		
		Eşit	2				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	9.38	37.50	-0.569	,569
		Pozitif Sıra	9	5.94	53.50		
		Eşit	1				
İlgi	Deney Grubu	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.297	<b>,001*</b>
		Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
		Eşit	0				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	6	5.83	35.00	-0.316	,752
		Pozitif Sıra	6	7.17	43.00		
		Eşit	2				
Uyarma	Deney Grubu	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.302	<b>,001*</b>
		Pozitif Sıra	14		105.00		
		Eşit	0				
	Kontrol Grubu	Negatif Sıra	4	6.13	24.50	-0.310	,756
		Pozitif Sıra	6	5.08	30.50		
		Eşit	4				

*SİİD: Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları. Sınıf yönetimi alt boyutları: Ceza: cezalandırma, İlgi: ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma, p<0.05*

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubunda sınıf içi istenmeyen davranışlar ölçeği ( $Z=-2.731$ ;  $p<.05$ ), sınıf yönetimi ölçeğinin cezalandırma boyutunda ( $Z=-2.250$ ;  $p<.05$ ), sınıf yönetimi ölçeğinin ilgiyi sürdürme ve sorun çözme ( $Z=-3.297$ ;  $p<.05$ ) ve uyarma ( $Z=-3.302$ ;  $p<.05$ ) son-test-izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca kontrol grubunda sınıf içi istenmeyen davranışlar ölçeği ( $Z=-0.881$ ;  $p<.05$ ) ve sınıf yönetimi ölçeğinin cezalandırma ( $Z=-0.569$ ;  $p<.05$ ), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme ( $Z=-0.316$ ;  $p>.05$ ) ve uyarma ( $Z=-0.310$ ;  $p>.05$ ) boyutunda son-test izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, okulda şiddetle baş etme konusunda ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlik becerilerini geliştirmede "Şiddetsiz Karşı Koyma Öğretmen Programının" etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere on oturumluk beceri programı uygulandıktan sonra elde edilen bulgular araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu araştırmada öne sürülen hipotez, "Şiddetsiz Karşı Koyma" programının deney grubu öğretmenlerinin "Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumları" üzerinde anlamlı bir değişiklik yaratacağı yönündedir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğretmenlerin bu ölçek üzerinde aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğretmenlere kıyasla hem ön test hem de son test durumlarında pozitif yönde anlamlı bir değişiklik göstermiştir. Daha da önemlisi, bu pozitif değişimin üç ay sonra yapılan izleme testi sonuçlarında da sürdüğü gözlemlenmiştir. Bu bulgular, programın öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarında kalıcı ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Deney grubuna uygulanan beceri programının öğretmenlerin okulda şiddetle baş edebilmelerine



olumlu yönde katkı sağladığı, okul içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik farklı yöntem ve teknikler uygulayarak öğrencilerde istendik yönde davranışlar geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır. Uygulanan programın öğretmenlerin okulda yaşanan şiddet durumlarına yönelik farkındalıklarını arttırarak öğretmenlik becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlere yönelik yapılan araştırmaların deneysel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda ve okulda şiddet ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmış araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Elban (2009) çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda öğrenciyle birebir ilgilenmek, dersi dikkat çekici şekilde işlemek, öğrenciyle olumlu iletişim kurarak istenmeyen davranışları azaltmaya çalıştıkları sonucuna varmıştır. Sun ve Shek (2012) yaptıkları bir diğer çalışmada; sınıf içi öğrencilerin istenmeyen davranışlarının neler olduğunu ve bu davranışlara yönelik öğretmenlerin bakış açılarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 12 öğretmenle nitel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesi nedeniyle öğrenme ve öğretme etkinliklerinin olumsuz etkilendiğini ve öğretmenlerin öğrencilere müdahale etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Çetin (2013), yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini ele aldığı araştırmasında sınıfta öğrencilerin sınıf düzenini bozucu davranışlarda bulunarak kurallara uymama, izinsiz konuşma, küfürlü sözler söyleme gibi olumsuz davranışlarda bulunduğunu tespit etmiştir. 37 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda uyarma, ödüllendirme veya cezalandırma, yapılan davranışı görmezden gelme, öğrencilerle samimice bir ilişki kurma, öğrencilerle oyun oynayarak etkinlik yaptırma, rehberlik servisine yönlendirme gibi çözüm önerilerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Gangal ve Öztürk (2019), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlarla başa çıkabilme yollarını ele aldığı araştırmasında ise üç anaokulu öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıftaki istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşleri ve sınıftaki davranışları incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi davranışlarıyla ortaya koyduğu görüşleri arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin okulda ve sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının okulda şiddetle baş etmede önemli bir rolünün olduğu yapılan nicel boyutlu deneysel araştırma sonuçlarından görülmektedir (D'Andrea, 2004; Keskin, 2002; Mursal, 2005; Newman-Carlson ve Hone, 2004; Öner ve Takış, 2006; Türnüklü ve Yıldız, 2002; Yavuzer, 2011). Şimşek (2004), tarafından öğretmenlere uygulanan eğitim programının öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklik yarattığı görülmektedir. Bu araştırma da uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili elde edilen sonuçlarla yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Çalışma sonuçlarının uygulanan beceri programının öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlere sınıf yönetimi ölçeği ön test son test ve izleme testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Şiddetsiz Karşı Koyma programı öğretmenlerin “Sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan cezalandırma boyutunda” anlamlı düzeyde bir farklılık olacaktır denencesi öne sürülmüştür. Deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundaki öğretmenlere göre ölçeğin cezalandırma alt boyutunda pozitif yönde bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu olumlu düzeydeki farklılığın üç ay sonra uygulanan izleme testi sonuçlarına göre de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde; sınıf yönetimi alt boyutu olan cezalandırma boyutunun ele alındığı öğretmenlere yönelik deneysel bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Öğretmenlere yönelik sınıf yönetimiyle ilgili genellikle literatürde nitel veya nicel çalışmaların olduğu görülmektedir. Kayhan ve Kozikoğlu (2017), yaptıkları bir araştırma da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde cezalandırma davranışının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Sadık ve Aslan'ın (2015) yaptıkları araştırmasında, öğretmenlerin çoğunlukla karşılaştığı disipline yönelik sorunlar, nedenler, baş etme yöntemlerini ve etkililiğini belirlemektir. Öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı öğrencilere en az cezalandırma davranışının etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin ve Altunay (2011), yaptıkları araştırma da sınıf öğretmenlerinin en az sergilediği davranış olarak cezalandırma davranışını ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Başar (2011), araştırmasında sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik uygulanan örtük programın etkisini ele almıştır. Sınıf öğretmenlerinin cezalandırma davranışını diğer davranışlara göre daha az kullandığı sonucunu elde etmiştir. Roache ve Lewis (2011), yaptıkları çalışma da sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarına yönelik tepkilerinde ödüllendirme ve cezalandırmanın öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş

etmede önemli bir yere sahip olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Deney grubundaki öğretmenlere uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı cezalandırmayı azaltarak farklı çözüm yolları uyguladıkları görülmektedir. Deney grubuna uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programı ile öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirirken öğrencilere daha az ceza vermeye çaba harcadıkları elde edilen bulgulardan yola çıkılarak söylenebilir. Bu yönüyle yapılan araştırmalarla uygulanan programın sınıf yönetiminde öğretmenlerin olumlu yönde gelişimine katkıda bulunduğu sonucuyla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada, sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme alt boyutuna yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma programı öğretmenlerin “Sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları boyutunda” anlamlı düzeyde bir farklılık olacaktır denencesi öne sürülmüştür. Ölçekten elde edilen bulgular dikkate alındığında deney grubu öğretmenlerin kontrol grubu öğretmenlerine göre ilgiyi sürdürme ve sorun çözme alt boyutundan aldıkları puanların deney grubu lehine pozitif yönde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu pozitif yönde kalcılığın üç ay sonra yapılan izleme testi sonuçlarının da ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde; sınıf yönetimi alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme boyutunun ele alındığı öğretmenlere yönelik deneysel bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Öğretmenlere yönelik sınıf yönetimiyle ilgili genellikle literatürde nitel veya nicel çalışmaların olduğu görülmektedir. Yılmaz’ın (2021), yaptığı çalışmada; ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu tespit etmiştir. Kayhan ve Kozikoğlu (2017), 223 öğretmenle yapılan araştırma da sınıf yönetiminin alt boyutu olan ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin ve Altunay (2011), yapmış oldukları çalışma da sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde diğer branş öğretmenlere göre ilgiyi sürdürme ve sorun çözme alt boyutu puanları daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Programa katılan öğretmenlerin okul içinde yaşanan problemler karşısında daha rahat çözümler üretebildikleri, öğrencilerle kurulan etkili iletişimle sorunların çözümünün kolaylaştığını, uygulanan program sayesinde yaşanan olumsuz durumlara karşı farkındalıklarının arttığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan uyarma davranışına yönelik Şiddetsiz Karşı Koyma programı öğretmenlerin “Sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan uyarma davranışı boyutunda” anlamlı düzeyde bir farklılık olacaktır denencesi ileri sürülmüştür. Deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre uyarma alt boyutundan aldıkları puanlar dikkate alındığında deney grubu öğretmenlerinin lehine anlamlı bir düzeyde düşüş olduğu görülmektedir. Bu anlamlı düzeydeki düşüş üç ay sonra yapılan izleme testi sonuçlarında da devam ettiği görülmektedir. Programa katılan öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerini daha az uyardıkları, öğrencilerle daha sakin ve sabırlı bir şekilde iletişim kurabildikleri, öğrencilerin istenmeyen davranışlarında azalmalar olduğu ve bu süreçte uygulanan programın etkili olduğu söylenebilir.

Şiddetsiz Karşı Koyma öğretmen programının öğretmenlere Türkiye’de ilk defa deneysel olarak uygulanması ve uygulanan program sonunda öğretmenlerin okulda şiddetle baş etme ve sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı baş etme yollarını keşfetmelerine yardımcı olduğundan bu araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmada okulda şiddetle baş etme konusunda Şiddetsiz Karşı Koyma öğretmen programının öğretmenlik becerilerini geliştirdiği ve öğretmenlerin şiddeti azaltma konusunda yeni bir bakış açısı kazandığı görülmektedir. Okulda şiddetle baş etmede Şiddetsiz Karşı Koyma programının öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı araştırmalar yapılarak deneysel çalışmaların artırılmasıyla öğretmenlik becerilerinin gelişimine ve bununla ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sonuç, Sınırlılık ve Öneriler**

Araştırma da okulda şiddetle baş etme konusunda ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlik becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının öğretmenler üzerinde olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Uygulanan program sayesinde öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle daha etkili iletişim kurdukları, istenmeyen davranışlara karşı öğrencilerde istedik yönde davranış geliştirebildikleri, öğrencileri sınıfta daha az uyararak ve daha az cezalandırma davranışlarına gittikleri, ailelerle iş birliğini arttırarak şiddetle baş etme konusunda farkındalıklarının arttığı elde edilen sonuçlarda görülmektedir.

Araştırma, Adana İlinin Seyhan ilçesinde yer alan bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen sonuçlarla, araştırmanın deney grubuna uygulanan “Şiddetsiz Karşı Koyma” öğretmen programının etkisiyle ilgili

bulguları, araştırmacının uygulama konusundaki etkililiği ile sınırlıdır. Ayrıca bu araştırmada uygulanan şiddetsiz karşı koyma öğretmen programı, farklı kültürde geliştirildiğinden kültürümüze uygunluğu açısından sınırlılık taşımaktadır. Araştırma verileri dikkate alınarak yeni yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına ders olarak verilerek öğretmen adaylarının şiddet ile baş etme konusunda yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanmaları sağlanabilir. MEB tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek görev yapan tüm öğretmenlere şiddetsiz karşı koyma öğretmen programı verilerek öğretmenlerin okulda karşılaştıkları şiddet ve istenmeyen davranışlara yönelik baş etmede öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesiyle okullarda yaşanan şiddet davranışlarının azaltılması sağlanabilir. Şiddetsiz karşı koyma öğretmen programının aynı anda öğretmen -veli ve öğrencilere yönelik uygulandığı deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Başka araştırmacılar bu programı öğretmen -veli ve öğrenci gruplarına uygulayarak literatüre katkı sağlayabilirler. Bu konuda yapılacak farklı çalışmalarla bu araştırmanın sonuçları değerlendirilebilir. Uygulanan programla ilgili farklı kültürlerden deneysel olarak çalışmalar yapılarak elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

### Kaynakça

- Aktaş, A. M. (2006). Aile içi şiddet. *Kadının ve Çocuğun Korunması*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak İli Örneği)* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2-17. <https://doi.org/10.1080/15388220802067680>
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1),255-269.
- D'Andrea, M. (2004). Comprehensive School-Based Violence Prevention Training: A Developmental-Ecological Training Model. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 277-286. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00311.x>
- Day, E. M., & Heismann, E. (2010). Non-violent resistance programme: Guidelines for parents, care staff and volunteers working with adolescents with violent behaviours. *Publisher: Pavilion Publishing (Brighton) Ltd.*
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of educational administration*, 41(6), 582-602. <https://doi.org/10.1108/09578230310504607>
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Gangal, M., & Öztürk, Y. (2019). Undesired Behaviours in Preschool Classrooms and the ways for Coping with these Behaviours. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3). <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.9m>
- Gözütok, D., Karacaoğlu, Ö. C., Er, O. (2007). *Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu*. (Ed: A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları, ss. 133-149.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., ... & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School', *JAMA*, 277(20), 1605-1611. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03540440039030>.
- Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 72-103.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatma yolları (Ankara ili Altındağ ilçesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Kılıçarslan, S. (2016). *Ergenlerde görülen saldırgan davranışlarda ebeveyn ve ergenlere uygulanan psiko eğitim programının etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi]

- Korkusuz, M. (2021). *İlköğretim okulları ikinci kademe görev yapan beden eğitimi ve diğer branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Siirt örneği)*. [Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Mursal, E. (2005). *İlköğretim 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling Development*, 82(3), 259-267. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x>
- Ollefs, B., Schlippe, A. V., Omer, H., & Kriz, J. (2009). Youngsters with externalizing behavior problems: Effects of parent-training. *Familiendynamik*, 34(256), e265.
- Omer, H. (2010). *The new authority: Family, school, and community*. Cambridge University Press.
- Omer, H. (2004). *Non-violent resistance: A new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge University Press. Doi: [10.1017/CBO9780511550652](https://doi.org/10.1017/CBO9780511550652)
- Omer, H., Irbauch, R., Berger, H., Katzitsona, R., (2006). *Non violent resistance and scholl violence*. Paperpre-sentedat the Mifgash Leavodah Hinukhit Sotzialit , Israel.
- Ozdemir, S. M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1).51-62.
- Öner, U. & Takıs, Ö. (2006). *Çatışma çözme ve arabuluculuk hizmet içi eğitim programı*. I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi Bildiri Özetleri, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C., Çokluk, Ö. (2014). The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.56.3>
- Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian journal of education*, 55(2), 132-146. <https://doi.org/10.1177/000494411105500204>
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7585>.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The scientific world Journal*, 2012. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>.
- Şahan, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin şiddet algusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey)).
- Şahin, İ., & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000095](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000095).
- Tanhan, F. & Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 62-73.
- Tomasek, J. (2008). *A teacher as a victim of violence*. [Unpublished Doctoral Dissertation. Prag: Univerzita Karlova Praze Filozoficka Fakulta Katedra Pedagogika].
- Türnüklü, A., & Yıldız Demirtaş, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(284), 22-27.
- Venter, M. ve Poggenpoel, M. (2006). The Phenomenon of Aggressive Behavior of Learners in The School Situation. *Phenomenom of Aggressive Behavior*, 126 (2): 312-315.
- Walker, H. M., & Eaton-Walker, J. (2000). Key questions about school safety critical issues and recommended solutions. *NASSP Bulletin*, 84(614), 46-55. <https://doi.org/10.1177/019263650008461406>.

- Yavuzer, Y. & Üre, Ömer(2009). *Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerindeki etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yılmaz, İ. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).

## EXTENDED SUMMARY

This study aimed to examine the effect of the nonviolent resistance teacher program on teaching skills in dealing with violence at school and students' undesirable behavior. Within the scope of the research, the nonviolent resistance program developed abroad by Haim OMER in the early 2000s was experimentally applied to teachers for the first time in Turkey. The nonviolent resistance program was translated into Turkish by Kılıcarslan (2016) for experimental application to adolescents and their parents. The nonviolent resistance program translated into Turkish was applied to the teachers by the researcher. In order to conduct the research, the necessary permissions were obtained from the Niğde Ömer Halis Demir University ethics committee and the necessary application permissions were obtained from the Adana governorship. The research was conducted in a primary school affiliated with the Seyhan District Directorate of National Education in Adana Province in the 2022-2023 academic year. The study group of the research consists of a total of 28 classroom teachers, including an experimental group of 14 people and a control group of 14 people working in a primary school affiliated with the Seyhan District Directorate of National Education in Adana Province. In the research, the quasi-experimental model with pre-test and post-test groups was used. "Teacher attitudes towards undesirable student behaviors in the classroom scale" and "Classroom management scale" were applied to the experimental group teachers and the control group teachers as pre-test, post-test and follow-up test, and the findings were analyzed with the SPSS 25 package program. Since the total number of participants in the research was 28 people, non-parametric tests were performed. While analyzing the data, Mann Whitney U test and Wilcoxon tests were used to analyze the data. While a nonviolent resistance teacher program consisting of ten sessions, one session per week, was applied to the teachers in the experimental group, no intervention was made to the teachers in the control group. When the data obtained was examined, the post-test scores of the experimental group teachers compared to the control group teachers from the scale of teacher attitudes towards undesirable student behaviors in the classroom showed a positive difference compared to the pre-test scores. It is seen that this positive persistence continues in the follow-up test results three months later. It is seen that there is a positive difference in favor of the experimental group teachers in the dimensions of punishment, maintaining interest and problem solving, which are the sub-dimensions of the classroom management scale applied within the scope of the research, and this positive difference continues in the follow-up test results three months later. It was concluded that there was a significant decrease in the warning behaviors sub-dimension, which is the sub-dimension of the classroom management scale, in favor of the experimental group teachers. This significant decrease continued in the follow-up test results three months later. It can be said that the applied skill program contributed positively to teachers' ability to cope with violence at school and to develop desired behavior against students' undesirable behavior. The nonviolent resistance teacher program applied to the teachers in the experimental group explained how teachers can react to students in situations of tension, the importance of teacher presence at school, the ability to prioritize problems at school and produce solutions to these problems, making announcements against students' negative behaviors, awareness of supporters and support system at school, and actively responding to violence. It is thought to be effective in resistance and awareness of the teacher's presence at school and outside of school.

While studies are being carried out for teachers on topics such as anger management, conflict resolution, and coping with problems regarding coping with violence at school, it is seen that experimental studies with teachers are limited in Turkey. It is thought that the systemic approach-based nonviolent resistance teacher program has made a significant contribution to the literature, as the Nonviolent Resistance teacher program has been applied experimentally to teachers for the first time in Turkey, and at the end of the applied program, it has contributed to teachers discovering ways to cope with violence at school and to deal with students' undesirable behaviors in the classroom. The research shows that the nonviolent resistance teacher program in dealing with violence at school improves their teaching skills and teachers gain a new perspective on reducing violence. It is thought that it will contribute to studies on the development of teaching skills by conducting different research and increasing experimental studies in order to better understand the importance of the nonviolent resistance teacher program in coping with violence at school.

IN THE PURSUIT OF “SUSTAINABLE” CALL VIA THE DEVELOPMENT OF A COMPUTER-  
ASSISTED LANGUAGE LEARNING COURSE CURRICULUM TO BE OFFERED AT  
UNDERGRADUATE LEVEL

“SÜRDÜRÜLEBİLİR” BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİ (BDDÖ) HEDEFİNE ULAŞMA  
ÇABASINDA LİSANS SEVİYESİNDE VERİLECEK BİR BDDÖ DERS MÜFREDATININ  
GELİŞTİRİLMESİ

Ali BOSTANCIOĞLU

İskenderun Teknik Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu

[ali.bostancioglu@iste.edu.tr](mailto:ali.bostancioglu@iste.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-3901-857X

ABSTRACT

ÖZ

**Geliş Tarihi:**

26.07.2024

**Kabul Tarihi:**

23.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

BDDÖ, Müfredat,  
Öğretmen eğitimi,  
Teknoloji  
entegrasyonu,  
TPAB

**Keywords**

CALL, Curriculum,  
Teacher education,  
Technology  
integration,  
TPACK

In the pursuit of sustainable Computer-Assisted Language Learning (CALL), this study presents a CALL course curriculum for undergraduate level. Recognizing the indispensable role of technology in education, the curriculum aims to equip future language teachers with the skills and attitudes necessary for integrating technology into their teaching practices effectively and sustainably. The course is split into two halves as theory and practice, which balances theoretical knowledge with practical application. The theoretical first half covers topics such as the link between CALL and learning theories, technology standards for language teachers, digital materials development, and assessment and evaluation. The practice-oriented second half focuses on exploring technologies to present language content as well as evaluate appropriateness of technology to teach language skills in different contexts. Initial iteration of the course revealed the importance of fostering collaboration and critical analysis among participants. Consequently, adjustments are proposed to enhance these aspects, promoting a community culture of continuous pedagogical innovation. Through this curriculum, the study contributes to overcoming barriers to the normalization and sustainability of CALL, ultimately aiming to improve the quality of language education.

“Sürdürülebilir” Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ) arayışında, bu çalışma, lisans düzeyinde bir BDDÖ ders müfredatı sunmaktadır. Teknolojinin eğitimdeki vazgeçilmez rolüne odaklanan bu müfredat, gelecekteki dil öğretmenlerine teknolojiyi etkili ve sürdürülebilir bir şekilde öğretim uygulamalarına entegre etmeleri için gerekli beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır. Ders, teorik bilgi ile pratik uygulamayı dengeleyen iki yarıya (teorik ve pratik) ayrılmıştır. Teorik ilk yarıda, BDDÖ ve öğrenme teorileri arasındaki bağlantı, dil öğretmenleri için teknoloji standartları, dijital materyal geliştirme ve değerlendirme gibi konular ele alınmaktadır. Pratiğe yönelik ikinci yarı, yabancı dil içeriğini sunmak için kullanılacak teknolojileri keşfetmeye ve farklı bağlamlarda dil becerilerini öğretmek için teknolojinin uygunluğunu değerlendirmeye odaklanmaktadır. Ders müfredatının ilk uygulaması, katılımcılar arasında işbirliği ve eleştirel analizin önemini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu yönleri geliştirmek ve sürekli pedagojik inovasyon kültürünü teşvik etmek için müfredatta bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu müfredat aracılığıyla, çalışma, BDDÖ'nün normalleşmesi ve sürdürülebilirliği önündeki engellerin aşılmasına katkıda bulunarak dil eğitiminin kalitesini artırmayı hedeflemektedir.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1522979>

**Atf/Cite as:** Bostancıoğlu, A. (2024). In the pursuit of ‘sustainable’ CALL via the development of a computer assisted language learning course curriculum to be offered undergraduate level. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2054-2075.

## Introduction

In the 21st century, technology<sup>1</sup> has become a prominent and indispensable part of our lives and the ubiquity of technology has been reflected in educational contexts. Although a number of researchers were sceptic and adopted a critical view of technology and its integration into educational settings (e.g. Oppenheimer, 2003; Selwyn, 2011), the current state in which the use of technology expanded into everyday aspects of our lives indicates that it will continue its presence in our lives. Thus, authorities' focus around the world shifted from questioning whether we should use technology in education or not to ensuring successful integration to increase the quality of teaching/learning processes. During this process, computer-assisted language learning (CALL) has emerged as an area of scientific inquiry (Levy, 1997; Warschauer & Healey, 1998).

Utilizing CALL can increase the quality of language teaching by providing numerous benefits to learners which include; language skills development (e.g. Lin, Warschauer, & Blake, 2016), increased motivation and engagement (e.g. Ushioda, 2013), and access to more flexible (e.g. Zhao, 2003), personalized (e.g. Stockwell, 2007) and collaborative learning experiences (e.g. Kessler, 2013). However, teachers' successful use and integration of technology into their educational practices is the key to ensure that learners can benefit from CALL. In fact, research has underlined that teachers are the most crucial actors of the integration process (e.g. Scherer, Siddiq, & Tondeur, 2019; Tondeur et al., 2017). Therefore, not only teachers' skills in the use of technology but also their attitudes towards it become crucial (e.g. Ertmer et al., 2012; Tondeur et al., 2017). Teachers can develop the attitudes and skills necessary for the integration process via training opportunities. Nonetheless, the rapid pace in which technology changes can render any such training activity obsolete and obstruct the integration process. This suggests that we should continuously train teachers to keep up with technological change. Such an approach, however, is unlikely to be sustainable since training teachers every time a new technology emerges would require a lot of time and/or resources.

Whilst acknowledging the presence of other factors (i.e. logistics and infrastructure; Chambers & Bax, 2006), it is clear that technology integration, normalization and sustainability of CALL mainly depend on the teacher factor. In other words, as Hubbard (2008, p. 176) pointed out the future of CALL, thus its normalization and sustainability, is "closely tied to the future of language teacher education because language teachers are the pivotal players: they select the tools to support their teaching and determine what CALL applications language learners are exposed to and how learners use them". In relation to this, the aim of the present study is to develop a CALL course curriculum that is focused on developing teacher candidates' attitudes towards and skills in using and integrating technology into their teaching practices in a sustainable way. The significance of this study lies in the fact that it offers a means towards overcoming a number of the barriers that impede normalization in CALL (i.e. developing participants' attitudes towards and skills in integrating technology into language teaching/learning processes). Although there are many CALL courses readily available and offered in higher education institutions across the world, most of those courses fail to meet the purposes of sustainability in CALL since they generally either focus on the use of specific technologies (which indicate that the pace of technological change can render those courses obsolete) or they are offered at Masters and/or PhD level (which makes it difficult for most teachers to attend since not all teacher candidates complete a Masters or PhD degree; Son & Windeatt, 2018, p.11). Different from its counterparts, the CALL course syllabus presented in this paper prioritizes pedagogy over technology and is to be offered at Bachelor level.

## Sustainability in CALL

The concept of sustainability has gained traction since the publication of the "Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future", also known as the Brundtland Report (1987). In

---

<sup>1</sup> The paper adopts the definition of technology as used by the TESOL organization. TESOL defines technology as "the use of systems that rely on computer chips, digital applications, and networks in all of their forms. These systems are not limited to the commonly recognized desktop and laptop computers: almost all electronic devices these days include an embedded computer chip of some sort (DVD players, data projectors, interactive whiteboards, etc.). Mobile devices that employ a computer at their core (cell phones, personal digital assistants [PDAs], MP3 players, etc.) will undoubtedly occupy a more central role in language teaching and learning in the years to come" (Healey et al., 2008, p. 3).



their report, Brundtland (1987) focused on sustainable development and defined it as “development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (p.41). Although this definition allowed the flexibility necessary to apply it in various areas, a specific definition of sustainability for educational contexts can enable clarity and focus. Thus, for the purposes of the present study sustainability is defined as the sum of educational principles and practices aimed at ecological, effective and efficient use of resources and time to provide learners with social and equitable access to education over a long period of time.

The qualities highlighted in the definition above (i.e. ecology, longevity, effectiveness, efficiency, and equity) promote use, re-use, and adaptation of technologies and are also closely related to the concept of normalization in CALL as articulated by Bax (2003). Bax (2003, p. 23) defined normalization in CALL as “the stage when technology becomes invisible, embedded in everyday practice ... [and] ... hardly even recognized as a technology, taken granted in everyday life”. In the normalized and integrated CALL that Bax (2003) envisioned, technology is integrated into the syllabus, adapted to learners’ needs, and readily available for use by both teachers and students. In spite of overlaps in the definitions of normalization and sustainability, those terms are not synonymous. Instead, the former should be treated as a prerequisite for the latter. This is because sustainability should be based on integrated, efficient and effective use of technology (by both teachers and students) in education and such integration is at the heart of the normalization process. There is no merit in trying to sustain educational practices that do not sufficiently contribute towards achieving the desired outcomes. Once normalization is achieved then efforts should be directed towards sustaining the normalized state over time. Nevertheless, considering the pace of technological change, it is clear that efforts should also be directed towards adapting the use of technology in education to overcome new challenges and/or respond to innovations. This highlights that adaptability is one of the key aspects of sustainability in CALL.

Early CALL research focused on the effectiveness of CALL applications without giving much consideration to sustainability. Bax’s (2003) idea of seamless technology integration and normalization was one of the pioneering studies to touch on the idea of integration and use and re-use of technology. In fact, one can argue that Bax’s (2003) work laid the groundwork for further exploration of sustainability. Nevertheless, it was not until around 2010s that CALL researchers started to more explicitly touch upon the issue of sustainability in CALL, which eventually led to conferences being organized on the theme of sustainability and CALL (i.e. the 4th WorldCALL Conference held in Glasgow, UK in 2013) as well as publication of books on this matter (i.e. Sustainability and computer-assisted language learning edited by Gimeno-Sanz et al., 2016).

Chambers and Bax (2006) reported a number of factors impeding the process of normalization in CALL; logistics (i.e. infrastructure, classroom layout), stakeholders’ conceptions and abilities (i.e. teacher/student attitudes towards CALL, teachers’ skills in using technology for language teaching purposes), syllabus and software integration (i.e. development of language teaching materials with the use of technology), and training and support (i.e. teacher professional development in CALL). More recently, Ward (2016) reported similar issues that hindered sustainability in CALL which included; software development issues (i.e. designing software with a focus on learner needs and re-usability), institutional support (i.e. support and encouragement from authorities to use CALL in education), and deployment issues (i.e. considerations of the local context and infrastructure). Different strategies have been proposed to overcome the difficulties encountered in the normalization process towards achieving sustainability. For example, Kennedy and Levy (2009) underlined two crucial factors to the successful maintenance and continuation of CALL practices; 1) institutional support (i.e. funding, infrastructure and technical support) and 2) practitioners’ skills and attitudes towards CALL and its integration. In line with the aim presented above, the focus of the present study is the latter.

### **Teacher education and sustainable CALL**

Teacher education in CALL is crucial since we need to prepare teachers for a constantly changing landscape (i.e. technological change). Although the history of CALL can be dated back to as early as 1970s, it was not until 1980s that courses and/or workshops on CALL started to be offered in teacher training programs (Kessler & Hubbard, 2017). Following the foundation of professional organizations such as the Computer Assisted Language Learning Instruction Consortium (CALICO) and postgraduate degrees focusing on CALL (ibid), teacher education in CALL started and still continuous to receive attention in the academia (e.g. Hubbard &

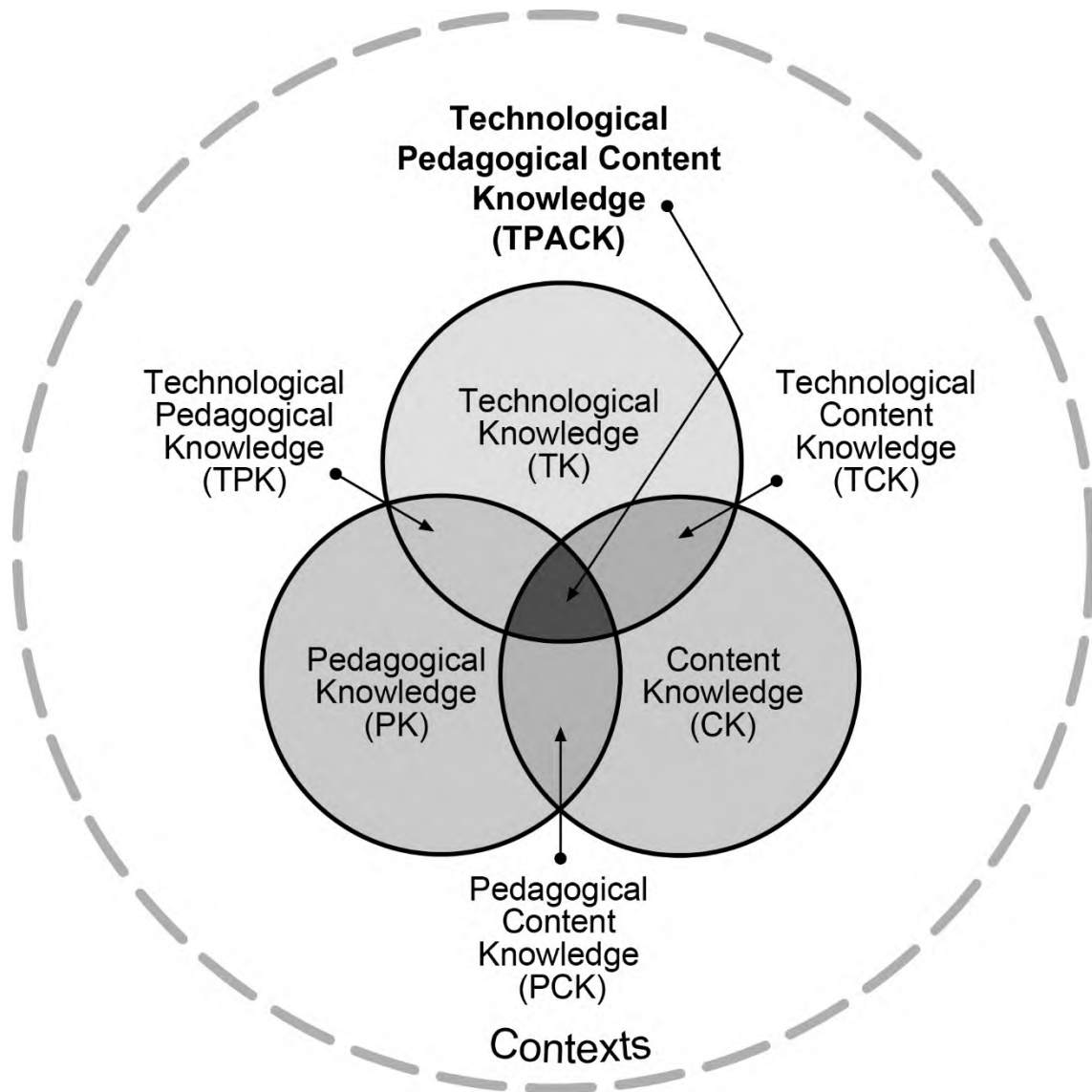
Levy, 2006; Son & Windeatt, 2018). CALL training can help teachers develop the attitudes and skills necessary for integrating technology into their practice. Researchers, nevertheless, are still seeking to find an answer to what the content of a CALL course should be and how it should be delivered (Son, 2018).

In terms of the delivery format, teacher education in CALL was affected by the sociocultural turn in education (Motteram et al., 2013; Schmid, 2017). Likewise, research has underlined the value of language teacher training models that focus on reflection and collaboration and that adopt a hands-on approach to explore and communicate different uses of technology in different environments (Arnold & Ducate, 2015; Guichon & Hauck, 2011). Kessler (2010), for example, reported how the communication opportunities provided to teacher candidates in a CALL program allowed them to overcome their fears related to CALL and have in-depth conversations about the use of technology in language teaching. Murray and McPherson (2005) demonstrated how collaboration among teachers allowed them to share their CALL practices and expand their CALL repertoire. Similarly, Peters (2006) noted that opportunities to experiment with technology increased the chances that teachers would utilize it in their practice. Chao (2015), on the other hand, portrayed how engaging in critical reflections on the use of technology in a CALL course can help teachers transfer the reflection skills to their actual practice. Aiming to encapsulate those qualities that make CALL training efficient and effective, Son (2018) proposed the Exploration, Communication, Collaboration, and Reflection (ECCR) model. According to Son (2018), the elements of the ECCR model are interrelated to one another and allows teachers to develop their skills and expertise as well as build confidence in the use of technology via exploration, collegial and constructive dialogue, teamwork, and critical reflection. Those aspects promote use and re-use of technology in different environments with considerations of the contextual factors and allows the cultivation of a community culture focused on pedagogical innovation and continuous development, which support teachers' development of adaptability skills that is crucial for enabling sustainable teacher development in CALL.

In terms of content, skills of using technology will naturally be a basic part of a training course in CALL. However, knowing how to use a technology does not automatically translate to knowing how to use technology for teaching in general or teaching languages in particular. As such, the importance of grounding CALL training in pedagogy with a focus on second language acquisition (SLA) has been articulated by researchers (e.g. Cesur et al., 2022; Colpaert, 2006; Garrett, 2009; Son & Windeatt, 2018). For successful integration, teachers should be able to recognize both the affordances and constraints of a specific technology for teaching purposes in a given context (Loveless, 2011). Gibson (1977) defined the term affordance as the sum of action possibilities in the environment as perceived by actors (i.e. humans). What is important in the integration process is that teachers realize the affordances (action possibilities) provided by technology and then transform those into educational affordances. Here, the term, educational affordances refer to “the relationships between the properties of an educational intervention and the characteristics of the learner that enable certain kinds of learning to take place” (Lee, 2009, p.151). To provide an example, asynchronous (i.e. posting messages in forums) and synchronous communication (i.e. chatting with individuals in geographically distant parts of the world via video conferencing tools) are affordances provided by technology and a language teacher can transform those into educational affordances by using them to provide learners with language practice (i.e. writing skills practice in a group forum where the teacher asks learners to discuss a particular topic or speaking skills practice via a video conferencing tool where a teacher pairs their students with other students in another country).

Technological pedagogical content knowledge (TPACK; Mishra & Koehler, 2006) is a framework that can be used to help teachers transform technological affordances into educational ones. TPACK consists of three main components represented as circles in the framework; technology knowledge (TK; knowledge about how to operate certain technologies), pedagogy knowledge (PK; knowledge about how learning occurs) and content knowledge (CK; knowledge about the subject domain; i.e. English as a foreign language –EFL-). The overlaps between those three circles create new knowledge bases; pedagogical content knowledge (PCK; knowledge about how to teach EFL or any other subject area), technological content knowledge (TCK; knowledge about how certain technologies can be used to represent EFL content or any other subject area), technological pedagogical knowledge (TPK; knowledge about how technology can be used for teaching purposes) and -at the centre where all circles overlap- technological pedagogical content knowledge (TPCK; knowledge about how technology can be used to teach EFL or any other subject area; see Figure 1). Although the TPACK framework

is generic and suitable for use in different subject areas, researchers encouraged its adaptation for subject-specific domains to facilitate the understanding of the elements that make up the theory (e.g. Graham, 2011) and there has been a number of attempts to apply the framework into EFL settings (e.g. Bostancioglu and Handley, 2018). Training opportunities focusing on subject-specific TPACK knowledge can support the process of building teacher skills to plan activities that incorporate technology, pedagogy and content as well as to analyse the suitability of using certain technologies in various contexts.



**Figure 1.** The framework of TPACK (source: <http://tpack.org/>). Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org

To summarize prioritizing pedagogy over technology can prepare teachers to ask themselves: “How can I use technology X, Y, and/or Z to support my students and engage them actively in the learning process in my particular teaching context?”. Shifting the focus away from technology (especially considering the pace of technological change) is a significant move towards establishing sustainability in CALL teacher education. This is because following an analytical approach that foregrounds pedagogy over technology facilitates adaptability in the sense that it helps teachers recognize that the same tool can be used for different educational purposes and in different ways in different contexts (see for example Hampel & Stickler, 2012) or that different tools can

be used to serve same educational purposes. Such an approach also enables teachers to keep an open-mind about technology and be more prepared for technological change.

### **The context in which the course curriculum was developed**

It was aforementioned that normalization in CALL is a prerequisite of achieving sustainable CALL and the normalization process indicates that all language teachers will integrate technology into their practice. If the goal is to reach all teachers, then CALL training should start to be offered at all levels of teacher training programs (not just at MA or PhD levels but also at undergraduate level). Thus, the CALL course in the present study was developed to be offered in undergraduate English language teacher training programs offered at Turkish higher education institutions. Teacher training programs at Turkish universities last 4 academic years. An academic year in the higher education in Türkiye consists of two semesters and each semester comprises a teaching period of 14 weeks and then an examination period (usually an additional one or two weeks).

The course is planned to be offered during the second term of the third academic year. This means that students who will register to the course will have already taken a number of courses aimed at developing their technology knowledge (i.e. Information and Communication Technologies), pedagogy knowledge (i.e. Introduction to Education, Sociology of Education, Psychology of Education, Philosophy of Education), content knowledge (i.e. Reading Skills, Writing Skills, Listening Skills and Phonology, Oral Communication Skills, Structure of the English Language, English Literature, Linguistics), technological pedagogical knowledge (i.e. Instructional Technologies), and pedagogical content knowledge (i.e. Approaches to English Language Teaching, English Teaching Programs, Language Acquisition, Teaching Foreign Languages to Young Learners, Teaching of Language Skills).

The above list of courses suggests that although there are many courses aiming to develop teacher candidates' pedagogy knowledge (PK), content knowledge (CK), and pedagogical content knowledge (PCK); there are limited opportunities for developing teacher candidates' knowledge and expertise of utilizing technology in teaching/learning processes [i.e. courses aimed at developing candidates technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK), and technological pedagogical content knowledge (TPCK)]. Furthermore, this also confirms the need to offer a CALL course in undergraduate teacher training programs in Türkiye.

The proposed course is split into two halves with a mid-term exam in the middle. The initial half of the course aims to build a theoretical knowledge foundation (i.e. definition of technology, the use of technology to develop language teaching materials, the use of technology for evaluation and assessment purposes) and the second half aims to allow participants to put the theoretical knowledge they learn about into practice (i.e. experimenting with educational uses of technology in the computer lab). The curriculum presented in this article reflects the changes following the first implementation of the course with 22 pre-service teachers in a medium-size state university in central part of Türkiye (Bostancıoğlu, 2017). The first version of the curriculum was inspired by the technological pedagogical and content knowledge framework (TPACK; i.e. focus was directed towards pedagogical considerations of utilizing technology) and Colpaert's (2016) educational engineering approach was used to evaluate the first iteration of the course and make amendments in line with the issues observed in the course. For example, following the first iteration, I realized that while I ensured that participants had ample opportunities to experiment with and critically analyse different uses of technology in different contexts, the level of communication among students and their level of team work and collaboration could be increased to allow students exchange ideas, learn from one another, and expand their repertoire of educational technologies. Where possible, I tried to provide details of any changes with the rationale to do so (see the next section). In this sense, I tried to apply the Exploration, Communication, Collaboration, and Reflection (ECCR) approach proposed by Son (2018). The ECCR approach encourages students to develop a mind-set of adaptability which fits well to the overall aim of this course.

### **Instructional objectives in the developed curriculum**

This section presents weekly course content of the proposed CALL course. Instructional objectives for each week (consisting of 3 teaching hours) and the rationale for including those objectives are also reported below (further details such as Learning experiences, Materials, and Evaluation are included in Appendix 1). The course is divided into two halves; the first half is theoretical and the second is focused on providing practical hands-on experiences with technology and its use in language teaching). The course objectives follow the progressive stages in Bloom's taxonomy focusing on understanding initially and then moving to the stages of apply, analyse, evaluate and, finally, create (the final evaluation is based on the creation of a lesson plan that integrates technology into language teaching and doing a micro teaching activity showcasing the use of technology in the lesson plan). One of the assumptions of the present curriculum is that; as digital natives (Prensky, 2001), the students registered to the course would readily possess technology knowledge (TK, knowledge of how to operate technologies). This assumption allows the lecturer to focus on course content in relation to developing learners' technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK), and technological pedagogical content knowledge (TPCK). This approach fits well with the overall content of the teacher training programs considering that teacher candidates studying in Turkish higher education institutions do not have many options of taking courses that focus on TPK, TCK, and TPCK.

#### **Week 1: Warm-up and course outline**

Week 1 is an introductory lesson in which the course syllabus is shared with students and expectations from/of teachers and students are deliberated. Afterwards, the term 'technology' in the context of education is explored via questions such as "What is technology?" and "How do you feel about the use of technology in education?". This warm-up session aims to allow students to express their feelings towards technology and build positive attitudes towards CALL. This is because building positive attitudes leads to higher levels of engagement in the course which then contributes to better student performance and learning outcomes (e.g. Arnold & Ducate, 2006; Hubbard & Levy, 2006).

The course then moves to define what technology is and introduces the concept of CALL and associated terms (i.e. Technology Enhanced Language Learning, TELL). To this end, the definition of technology as used by the TESOL organization will be presented to learners. Understanding what technology and CALL are can help teachers distinguish between tools and applications in the field of CALL, thereby, increasing teacher candidates' abilities of recognizing how different technologies can be used to vary language learning experiences for students (Chapelle, 2003). Such understanding can also allow teacher candidates assessment and evaluation skills in deciding what technologies to use in their practice (Hubbard, 2009). Based on this, the instructional objectives specified for Week 1 are as following:

- Understand course requirements and responsibilities
- Express and exchange thoughts on technology and its use for teaching/learning purposes
- Express and exchange feelings about technology and its use in teaching/learning processes
- Define "technology"
- Define "CALL" and related terms (e.g. CELL, TELL, TALL)

#### **Week 2: CALL, learning theories, and stakeholder roles**

Course content in Week 2 focuses on establishing the link between CALL and major learning theories (i.e. behaviourism, constructivism) which then links to second language acquisition (SLA) theories. Learning theories and SLA provide a framework and criteria that teachers can utilize to design CALL activities as well as assess their effectiveness, thereby, facilitating the process in which teachers can make informed decisions on the use of technology in language teaching (e.g. Cesur et al., 2022; Egbert et al., 2002; Garrett, 2009; Hubbard, 2009). Week 2 also touches on the roles of different stakeholders (i.e. students, teachers) in the process of technology integration into language teaching. A discussion is led on how integrating different learning theories and/or SLA affect the roles the students, teachers, and technology plays in the classroom. Understanding how the roles that stakeholders play can be affected by different pedagogies can support teachers in designing learning

activities that match the instructional goals and teaching styles (Egbert et al., 2002). Based on this, the instructional objectives specified for Week 2 are as following:

- Make associations between CALL and behaviourism
- Make associations between CALL and constructivism
- Make associations between CALL and sociocultural learning theory
- Make associations between CALL and Second Language Acquisition Theories (SLA)
- Understand the roles technology, teachers, and students play in the integration of technology into language teaching/learning processes
- Understand that the roles stakeholders play in technology integration process can change based on the pedagogical approach that is followed in instruction

### **Week 3: Technology standards for language teachers**

Teacher technology standards are introduced in Week 3. Definition of standard is given at the start of the course and then various technology standards are briefly introduced (i.e. International Society for Technology in Education's, ISTE's National Technology Standards for Teachers, and TESOL's Technology Standards Framework). The focus in this class, nevertheless, shifts towards TESOL's technology standards for language teachers (Healey et al., 2008). The rationale for including this topic in the course is as following; standards provide benchmarks and function as a framework for evaluating and improving technology integration (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) as well as guiding teachers in the process of developing their skills and expertise in using technology for teaching purposes (Hubbard, 2008; ISTE, 2017). In line with this, the following instructional objectives are specified for Week 3:

- Define "standard"
- Understand that teachers need a certain set of skills to be able to effectively integrate technology
- Understand that teacher development in using technology for instructional purposes is a continuous process
- Understand that technology is a tool to facilitate learning and not an end in itself
- Understand TESOL technology standards for language teachers

### **Week 4: Language materials development**

Week 4 aims to briefly showcase various current technologies and their use in language teaching. Attention is given not only to materials development but also to adaptation of tools and/or activities. Furthermore, various strategies that can be used to evaluate technology-focused language learning materials are introduced and students are presented with tasks in which they have to apply those evaluation criteria. Showcasing current technologies and their use allows teacher candidates to familiarize themselves with educational technologies (Egbert et al., 2002). Understanding the stages of materials development/adaptation, likewise, increases teacher candidates' confidence and willingness to utilize technologies in their practice (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) and enables them to create more engaging learning experiences (Kessler, 2006). Evaluation of materials, on the other hand, allows the assessment of the developed/adapted tools and activities in terms of educational usability (Egbert, 2005), and ensures those tools/activities will continuously be improved to match learning outcomes (McDonough & Shaw, 2003). The instructional objectives for Week 4 are as following:

- Understand the various manners in which technology-enhanced materials can be used in language learning (i.e. prepare in advance, extend classroom activity, bringing the outside into the classroom)
- Recognize the wide range of technologies available to use in educational settings
- Recognize the wide range of frameworks available to evaluate developed/adapted technology-enhanced language learning materials

- Apply steps of ADDIE (Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate) in a given scenario to evaluate goodness of fit of technology-enhanced language learning materials

### **Week 5&6: Assessment and evaluation**

The evaluation aspect covered in Week 4 is related to materials development and the content in Week 5 and 6 approaches evaluation from a multi-dimensional perspective. It focuses on showcasing student teachers that the evaluation process should take into account various factors such as the learner, tools/activities, teacher, classroom context, and learning outcomes. Understanding the complex nature of the evaluation process can help student teachers realize that the evaluation criteria can change based on the aim of the evaluation they want to conduct. This course also focuses on establishing differences among concepts such as feedback (peer/ teacher feedback), evaluation (peer/ self), and assessment (formative/summative).

The discussion then shifts onto assessment and how technology can be used to assess language skills. In doing so, student teachers are introduced to the concept of educational affordances. Students are shown that recent technologies (unlike in the past) has allowed assessment activities to go beyond receptive skills (i.e. reading and listening) and can be used to assess productive skills such as writing (e.g. Steiss et al., 2024) and speaking (e.g. Handley & Wang, 2023). Developing student teachers' skills of using technology for assessment and evaluation are crucial since such practices allow teachers to observe the fit between curriculum objectives and the utilized tools/activities (Chapelle & Jamieson, 2008; Reinders & White, 2010) as well as provide more personalized learning experiences for learners (Levy & Stockwell, 2006). Assessment and evaluation practices, in general, also support the process of reflective learning, thereby, contributing to teachers' professional development (Hubbard & Levy, 2006). In line with this, the following instructional objectives are specified for Week 5 and 6:

- Understand evaluation in CALL is a multifaceted concept that includes various factors (i.e. learner, tool, interactions, learning outcomes)
- Understand evaluation criteria can change based on the aim of the evaluation (i.e. software evaluation, CALL activity evaluation, learner performance evaluation)
- Select evaluation criteria in line with the aim of the evaluation (i.e. learner fit, authenticity, meaning focus, practicality)
- Understand the difference between feedback and evaluation
- Understand concepts of peer- and self-evaluation and how technology can support those processes for language learning/teaching purposes
- Apply steps of ADDIE to conduct a CALL evaluation (i.e. software evaluation)
- Understand how technology can be used for language skills assessment/testing purposes
- Select (a) tool(s) for assessing specific language skills considering its/their (educational) affordances
- Critically evaluate (educational) affordances of different technologies in making informed decisions regarding their use in educational processes

### **Week 7: Limitations of technology**

Content of Week 7 focuses on demonstrating that technology, itself, is not a panacea to the problems of education. As discussed earlier in the paper, integrating technology into educational processes in pedagogically sound ways can support teachers in increasing the effectiveness of their tuition and help them overcome a number of problems they encounter in their practice. Whilst solving problems, nevertheless, the use of technology might create new problems. In some cases, not using technology can make a better impact on reaching educational goals than using it. This indicates that teachers should keep a critical stance towards the use of technology and weigh the advantages and disadvantages of integrating it into educational processes whilst planning. Such an approach can help teachers set up realistic expectations of technology integration and keep a balanced approach (Murray & Barnes, 1998). The instructional objectives specified for Week 7 are as following:

- Understand that technology can help overcome a number of limitations in language learning/teaching processes
- Understand that technology can create a number of limitations in language learning/teaching processes
- Compare and contrast between the affordances and limitations technology in a given scenario
- Critically evaluate the affordances and limitations of technology to make informed decisions about its use for educational purposes

### **Week 8&9: CALL for teaching vocabulary and grammar**

Week 8 marks the start of the second part of the course in which the course aims to provide student teachers with hands on activities of utilizing technology for teaching/learning purposes (Son, 2018). Here, the central idea is to allow students to explore technologies that can be used to present language content and then collaborate with one another in planning and evaluating technology-enhanced teaching/learning activities (i.e. classroom environment, student levels, learning outcomes). Those aspects are inspired by the Exploration, Communication, Collaboration and Reflection (ECCR) approach proposed by Son (2018). The goal in the second part of the course is to develop student teachers' technological content knowledge (TCK) and technological pedagogical content knowledge (TPCK).

In line with this, Week 8 and 9 focused on technologies for teaching vocabulary and grammar. At the end of Week 7, students are asked to prepare for Week 8 by searching for technologies that they can use to design vocabulary and grammar activities. During class time, in Week 8, students are asked to talk about the technologies they searched and learned about and explain how the specific technologies they talk about can be used to present language content (in this case vocabulary and grammar). Since the classes in the second half are held in computer laboratories, student teachers are able to check and experiment with the technologies that their colleagues present about. At the end of Week 8 students are put into teams of 2-3 to design an activity in which they utilize technology for teaching grammar or vocabulary. Students are asked to specify a classroom context (i.e. description of the physical capacity and technology infrastructure of the class), a grade (i.e. 5th grade) and language level (i.e. beginner, pre-intermediate), and (a) learning outcome(s). The groups then do mini presentations about how they would use the technology in the context they specify and a whole-group discussion is led around those mini presentations (i.e. colleagues critically evaluate each other's' use of technology considering the context they specified). Based on the above, the instructional objectives for Week and 9 are as following:

- Understand various technologies can be used to present grammar and vocabulary
- Discuss affordances and limitations of various technologies to present grammar and vocabulary
- Consider various factors (i.e. learner levels, classroom environment) in designing grammar and vocabulary teaching activities (including assessment)
- Critically evaluate the use of technology for teaching grammar and vocabulary in a given context for a given instructional objective

### **Week 10&11: CALL for teaching reading and writing**

In Week 10, student teachers -who are asked a week before to search for technologies that can be used for presenting reading and writing content- share the technologies they found about with their colleagues. In doing so, they explain their rationale for using that particular technology for teaching and/or assessing reading/writing skills. In the meantime, the lecturer takes notes and makes a list of the technologies students present in the classroom as a hand out. At the end of Week 10, the lecturer creates groups of 2-3 people and asks them to prepare a technology-enhanced activity for teaching reading and/or writing skills. The groups created in Week 10 are different than those created in Week 8 (for grammar and vocabulary teaching), this is done to encourage the exchange of ideas and experiences. In Week 11, groups do their mini presentations explaining the context and how they plan to use technology to realize an instructional objective related to writing and/or reading skills.



A discussion is then held with the whole cohort and students evaluate and provide feedback to their colleagues' proposed activity plans. The instructional objectives for Week 10 and 11 are as following:

- Understand various technologies can be used to present reading and writing content
- Discuss affordances and limitations of various technologies to present reading and writing content
- Consider various factors (i.e. learner levels, classroom environment) in designing teaching activities (including assessment) for reading and writing skills
- Critically evaluate the use of technology for teaching reading and writing in a given context for a given instructional objective

### **Week 12&13: CALL for teaching speaking and listening**

Week 12 and 13 follows the same approach utilized in the second half of the course and focuses on the use of technology for teaching speaking (including pronunciation) and listening skills. In Week 12, students introduce the technologies they explore and find about for presenting listening and speaking content. Then, in Week 13, mini group presentations are held in which student teachers demonstrate how they would use certain technologies in a specified context for teaching listening and/or speaking skills. A discussion is then initiated to allow students evaluate each other's ideas and provide peer-feedback. The instructional objectives for Week 12 and 13 are as following:

- Understand various technologies can be used to present listening and speaking content
- Discuss affordances and limitations of various technologies to present listening and speaking content
- Consider various factors (i.e. learner levels, classroom environment) in designing teaching activities (including assessment) for listening and speaking skills
- Critically evaluate the use of technology for teaching listening and speaking in a given context for a given instructional objective

### **Week 14: Sustainability in CALL and communities of practice**

In the final week, the focus of the lesson is sustainability. Class time is used to discuss the concept of sustainability in the context of computer-assisted language learning. The pace of technological change and how it impacts on educational processes are an integral part of discussion in this week. Students are particularly reminded that they should continuously update their knowledge and skills of utilizing technology for educational purposes and be ready to adapt (Hubbard & Levy, 2006). To this end, the concept of communities of practice (Wenger, 1998; Wenger, White, & Smith, 2009) is introduced to student teachers and they are encouraged to become members of teaching-oriented communities in which they can ask questions about as well as share their knowledge and expertise with others. Students are also informed about professional organizations such as Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), special interest groups within such communities (i.e. Learning Technologies SIG, Teacher Training and Education SIG), and their digital community spaces. In line with this, the instructional objectives for Week 14 are as following:

- Articulate the concept of sustainability and its relevance in the context of computer-assisted language learning (CALL)
- Analyse how the rapid pace of technological change affects language teaching/learning processes
- Understand the concept of communities of practice (CoPs) and the benefits of participating in CoPs
- Demonstrate an understanding of the necessity for continuous development, particularly in terms of CALL

## Discussion and conclusion

The present research aims to contribute to the process of reaching technology integration sustainability in the field of computer-assisted language learning (CALL) via the presentation of a new CALL course curriculum targeted at developing a mind-set of adaptability and continuous development among student teachers. Although there are various factors (i.e. institutional support, technological infrastructure of classrooms) that affect the technology integration and sustainability process, teachers are deemed to be the most crucial players of those processes. This is because they are the ones to select, design and implement technology-enhanced activities in the classroom (Hubbard, 2008). Likewise, developing positive attitudes towards the use of technology in language learning and increasing pre-service language teachers' knowledge and skills of using technology for educational purposes increases the chances that they would integrate technology in their practice (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Peters, 2006).

The CALL course in the present study is designed considering two important questions (what should the content of a CALL course be and how it should be delivered?). Technological pedagogical and content knowledge (TPACK; Mishra & Koehler 2006) framework guides the content of the course which focuses on developing student teachers' technological content knowledge (TCK), technological pedagogical knowledge (TPK), and technological pedagogical content knowledge (TPCK). In doing so, the course introduces affordances theory and focuses on educational affordances that utilizing technology can provide. Teaching student teachers about educational affordances is crucial since understanding this concept can help teacher candidates adopt a critical stance towards the use of technology in education and prevent them from using technology for the sake of technology (which may not necessarily result in educational gains for students). In this sense, the CALL course presented here prioritizes pedagogy over technology and facilitates the process in which teacher candidates evaluate technology(ies) taking the learning context (i.e. classroom environment, level of learners) and instructional goals into account (Hampel & Stickler, 2012).

The delivery of the course, on the other hand, is inspired by Son's (2018) Exploration, Communication, Collaboration, and Reflection (ECCR) model. The first half of the course (Week 1-7) is theory-oriented and attempts to create discussion opportunities among participants to allow them communicate and collaborate with one another. The second half of the course (Week 8-13) is practice-oriented, it encourages participants to explore technologies that can be used to teach language, do group work to collaboratively design language teaching activities, and critically evaluate and reflect on each other's ideas of teaching language skills with technology under certain circumstances. In line with this, course activities include lecturer-led presentations and discussions (question-answer), group work, demonstrations (students demonstrating the use of various technologies for language teaching purposes), and analysis and evaluation of sample teaching scenarios (prepared by both the lecturer and students). As part of creating a community of learners and familiarizing participants with the idea of communities of practice, a group can be created online (preferably on a social media platform students are comfortable with using) and all lesson materials and homework can be shared in that group. The group also serves as a platform in which participants can post their questions about the course.

In terms of assessment, only mid-term and final exams are summative, the remainder of course activities are focused on enabling formative assessment where the lecturer provides feedback or student teachers provide peer-feedback to one another. The mid-term exam includes open-ended (to encourage discussion and evaluation skills development of participants) and close-ended (i.e. multiple choice) questions. For the final assessment, participants have to prepare a lesson plan and do a micro teaching activity that includes the use of technology. Prior to conducting the micro teaching activity, each participant explains the proposed teaching context (i.e. classroom infrastructure, student level) and, after each presentation, the presenter is given feedback (both by peers and the lecturer). The participants have a day to amend their lesson plans based on the feedback (if necessary) and they have to submit by the end of the next day after the presentation. The rationale here is to encourage as much collaboration and idea sharing as possible and develop participants' critical stance towards educational uses of technology.

As discussed before, technology is not a panacea to the problems of education and has its limitations. Likewise, the CALL course presented here does not provide a cure by itself to ensure technology integration and sustainability in language teaching. Although we prepare (both skills and attitude development) student teachers to teach languages with technology, this does not mean that they would be integrating it into their teaching.

Factors such as the technological infrastructure of the classroom and institutional support (Hubbard, 2008; Ward, 2016) can prevent a teacher from utilizing technology in their practice regardless of their enthusiasm or skills. Although this course offers a breadth of topics related to CALL, the limited time of the term (14 weeks) prevents lecturer from going to the depths of each topic. To allow more depth, the course can be split into two sequential courses. Such an approach would also allow to increase the breadth of topics covered and include topics such as use of learning management systems, mobile learning, virtual worlds, augmented reality, digital gaming, and online/hybrid/flipped learning. In spite of these limitations, nevertheless, the course presented in this research moves us a step forward towards reaching integration and ensuring sustainability in the field of CALL. Unlike most other CALL courses offered at post-graduate level (Son & Windeatt, 2018), this course is planned for delivery at undergraduate level, which is crucial if our ultimate goal is reaching all language teachers and preparing them for educational settings in which technology constantly changes.

## References

- Arnold, N., & Ducate, L. (2015). Contextualized views of practices and competencies in CALL teacher education research. *Language Learning & Technology*, 19(1), 1–9. <http://dx.doi.org/10125/44394>
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13–28. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Brundtland, G. H. (1987). Our common future: report of the World Commission on environment and development. *United Nations Commission 4*. <https://doi.org/10.1080/07488008808408783>
- Bostancioglu, A. (2017). Teknolojinin dil öğretiminde kullanımı: lisans seviyesinde verilen bir bilgisayar destekli dil öğretimi dersinden yapılan çıkarımlar. *Turkish Studies*, 12(6), 89-102. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11555>
- Bostancioglu, A., & Handley, Z. (2018). Developing and validating a questionnaire for evaluating the EFL ‘Total PACKage’: technological pedagogical content knowledge (TPACK) for English as a foreign language (EFL). *Computer Assisted Language Learning*, 31(5–6), 572–598. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1422524>
- Cesur, K., Yılmaz, T. S., Börekci, R., & Can, E. (2022). Suggested syllabus content for computer assisted language learning course in English language teaching programs. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(3), 795-810.
- Chambers, A., & Bax, S. (2006). Making CALL work: towards normalisation. *System*, 34(4), 465-479. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.08.001>
- Chao, C. -C. (2015). Rethinking transfer: learning from CALL teacher education as consequential transition. *Language Learning & Technology*, 19(1), 102–118. <http://dx.doi.org/10125/44404>
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing.
- Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. Pearson Education ESL.
- Colpaert, J. (2006). Toward an ontological approach in goal-oriented language courseware design and its implications for technology-independent content structuring. *Computer Assisted Language Learning*, 19(2–3), 109–127. <https://doi.org/10.1080/09588220600821461>
- Colpaert, J. (2016). Big content in an educational engineering approach. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 7(1), 1-14. Available at <http://tclt.us/journal/2016v7n1/colpaert.pdf>
- Egbert, J. (2005). *CALL essentials: principles and practice in CALL classrooms*. TESOL Press.
- Egbert, J., Paulus, T. M., & Nakamichi, Y. (2002). The impact of CALL instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 108–126. <http://dx.doi.org/10125/25179>

- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719-740. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology*, Erlbaum, pp. 67–82.
- Gimeno-Sanz, A., Levy, M., Blin, F. & Barr, D. (2016). *WorldCALL Sustainability and computer-assisted language learning*. Bloomsbury
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960.
- Guichon N., Hauck M. (2011). Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever. *ReCALL*, 23(3),187-199. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344011000139>
- Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2):116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
- Handley, Z. L., & Wang, H. (2023). What do the measures of utterance fluency employed in automatic speech evaluation (ASE) tell us about oral proficiency? *Language Assessment Quarterly*, 21(1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2283839>
- Healey, D., Hegelheimer, V., Hubbard, P., Ioannou, S., Kessler, G., Ware; P. (2008). TESOL technology standards framework. Available at: <https://www.call-is.org/WP/wp-content/uploads/2023/06/TESOL-Technology-Standards-Framework-Open-2023.pdf>
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175–188. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i2.175-188>
- Hubbard, P. (2009). General introduction. In P. Hubbard (Ed.), *Computer assisted language learning: critical concepts in linguistics*. Routledge, pp. 1-20
- Hubbard, P. & Levy, M. (2006). *Teacher education in CALL*, John Benjamins Publishing
- ISTE. (2017). ISTE standards for educators. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Kennedy, C. & Levy, M. (2009). Sustainability and computer-assisted language learning: factors for success in a context of change. *Computer Assisted Language Learning*, 22(5), 445-463, <http://dx.doi.org/10.1080/09588220903345218>
- Kessler, G. & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. In (eds.) C. A. Chapelle & S. Sauro, *The handbook of technology and second language teaching and learning*, Jon Wiley and Sons, pp. 278-292
- Kessler, G. (2006). Assessing CALL teacher training: what are we doing and what could we do better? In P. Hubbard & M. Levy (eds), *Teacher education in CALL*. John Benjamins Publishing, pp. 23-44
- Kessler, G. (2010). When they talk about CALL: discourse in a required CALL class? *CALICO Journal*, 27(2), 376–392.
- Kessler, G. (2013). Collaborative language learning in co-constructed participatory culture. *CALICO Journal*, 30(3), 307-322. <https://doi.org/10.11139/cj.30.3.307-322>
- Lee, M. (2009). How can 3D virtual worlds be used to support collaborative learning? An analysis of cases from the literature, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 5(1), 149-158
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: options and issues in computer-assisted language learning*. Routledge.
- Lin, C.-H., Warschauer, M., & Blake, R. (2016). Language learning through social networks: perceptions and reality. *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-147. <http://dx.doi.org/10125/44449>

- Loveless, A. (2011). Technology, pedagogy and education: reflections on the accomplishment of what teachers know, do and believe in a digital age. *Technology, Pedagogy and Education* 20(3), 301–16. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.610931>
- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*. Blackwell Publishing.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Motteram, G., Slaouti, D., & Onat-Stelma, Z. (2013). Second language teacher education in CALL: an alignment of practice and theory. In J. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning*, Bloomsbury, pp. 55 – 71.
- Murray, D. E., & McPherson, P. (2005). *Navigating to read; reading to navigate*. NCELTR.
- Murray, L., & Barnes, A. (1998). Beyond the "wow" factor: evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint. *System*, 26(2), 249-259.
- Oppenheimer, T. (2003). *The flickering mind: the false promise of technology in the classroom and how learning can be saved*. Random House.
- Peters, M. (2006). Developing computer competencies for pre-service language teachers: is one course enough? In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL*, John Benjamins, pp. 153–166.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reinders, H., & White, C. (2010). The theory and practice of technology in materials development and task design. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge University Press, pp. 58-80
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Schmid, E. C. (2017). *Teacher education in computer-assisted language learning: a sociocultural and linguistic perspective*. Bloomsbury Academic.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: key issues and debates*. Continuum International Publishing Group.
- Son, J. B. & Windeatt, S. (2018). Teacher training in computer-assisted language learning: voices of teacher educators. In (eds.) J.B. Son and S. Windeatt, *Language teacher education and technology: approaches and practices*, Bloomsbury, pp.1-18.
- Son, J. B. (2018). *Teacher development in technology-enhanced language teaching*, Palgrave Macmillan
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M, Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback on students' writing. *Learning and Instruction*, 91, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>.
- Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the move: investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 365-383. <https://doi.org/10.1080/09588220701745817>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: looking ahead to the future. In G. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 25-42). British Council.
- Ward, M. (2016). Factors in sustainable CALL. In A. Gimeno-Sanz, M. Levy, F. Blin, & D. Barr (Eds.), *WorldCALL sustainability and computer-assisted language learning* (pp. 132–151). Bloomsbury.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: stewarding technology for communities*. CPsquare.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.

## Appendices

Appendix 1. CALL course instructional objectives, materials, and evaluation/assessment matrix

Week	Content	Instructional objectives	Essential questions	Learning experiences	Evaluation/Assessment	Material
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outline of the course</li> <li>• Expectations (of/from teachers/students)</li> <li>• Technology and language teaching</li> <li>• Key terms</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand course requirements and responsibilities</li> <li>• Express and exchange thoughts on technology and its use for teaching/learning purposes</li> <li>• Express and exchange feelings about technology and its use in teaching/learning processes</li> <li>• Define “technology”</li> <li>• Define “CALL” and related terms (e.g. CELL, TELL, TALL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is technology?</li> <li>• Can we use technology in education? If “yes”, how? If “no” why not?</li> <li>• What is technology?</li> <li>• How do you feel about the use of technology in education?</li> <li>• What is CALL/CELL/TELL/TALL?</li> </ul>	Presentation, Q& A, Whole class discussions	Achievement Test (AT)	PowerPoint Presentation
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Overview of CALL in line with major learning theories and SLA theories</li> <li>• Technology, teacher, and student roles in the implementation of CALL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Make associations between CALL and behaviourism</li> <li>• Make associations between CALL and constructivism</li> <li>• Make associations between CALL and sociocultural learning theory</li> <li>• Make associations between CALL and Second Language Acquisition Theories (SLA)</li> <li>• Understand the role technology, teachers, and students play in the integration of technology into language teaching/learning processes</li> <li>• Understand that the roles stakeholders play in technology integration process can change based on the pedagogy that is followed in instruction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Is CALL independent of or bound to learning theories?</li> <li>• What is the association between CALL and (SLA) learning theories?</li> <li>• What role(s) teachers/students/ the technology play(s) in various CALL implementations/ecosystems?</li> <li>• How does following a certain learning theory in CALL affect the roles teachers and learners play in the teaching/learning process?</li> </ul>	Presentation, Group work (Analysis of sample technology integration scenarios), Whole class discussions	AT, Peer feedback, Teacher feedback	PowerPoint Presentation Worksheet

Week	Content	Instructional objectives	Essential questions	Learning experiences	Evaluation/ Assessment	Material
3	Technology standards for language teachers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define “standard”</li> <li>• Understand that teachers need a certain set of skills to be able to effectively integrate technology</li> <li>• Understand that teacher development in using technology for instructional purposes is a continuous process</li> <li>• Understand that technology is a tool to facilitate learning and not an end in itself</li> <li>• Understand TESOL technology standards for language teachers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is “standard”?</li> <li>• What knowledge and/or skills do language teachers need to effectively integrate technology in their tuition?</li> <li>• How do teachers keep up with technology?</li> <li>• What are TESOL technology standards for language teachers?</li> </ul>	Presentation, Q&A, Whole group discussion	AT, Teacher feedback	PowerPoint Presentation
4	Digital language learning materials development	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand the various manners in which technology-enhanced materials can be used in language learning (i.e. prepare in advance, extend classroom activity, bringing the outside into the classroom)</li> <li>• Recognize the wide range of technologies available to use in educational settings</li> <li>• Recognize the wide range of frameworks available to evaluate developed/adapted technology-enhanced language learning materials</li> <li>• Apply steps of ADDIE (Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate) in a given scenario to evaluate goodness of fit of technology-enhanced language learning materials</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What technologies are available to use in language teaching/learning processes?</li> <li>• What steps can teachers follow in developing/ adapting technology-focused language learning materials?</li> <li>• Why should teachers evaluate technologies in language teaching/learning processes?</li> </ul>	Presentation, Group work (Apply stages of ADDIE in a given scenario), Whole group discussion	AT, Teacher feedback, Peer feedback	PowerPoint Presentation, Worksheet
5&6	Assessment and evaluation in CALL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand evaluation in CALL is a multifaceted concept that includes various factors (i.e. learner, tool, interactions, learning outcomes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the importance of assessment and evaluation in CALL?</li> <li>• How can we use CALL to assess language skills?</li> </ul>	Presentation, Group work (Conduct evaluation of technology)	AT, Teacher feedback,	PowerPoint Presentation, Worksheet



Week	Content	Instructional objectives	Essential questions	Learning experiences	Evaluation/ Assessment	Material
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand evaluation criteria can change based on the aim of the evaluation (i.e. software evaluation, CALL activity evaluation, learner performance evaluation)</li> <li>• Select evaluation criteria in line with the aim of the evaluation (i.e. learner fit, authenticity, meaning focus, practicality ...)</li> <li>• Understand the difference between feedback and evaluation</li> <li>• Understand concepts of peer- and self-evaluation and how technology can support those processes for language learning/teaching purposes</li> <li>• Apply steps of ADDIE to conduct a CALL evaluation (i.e. software evaluation)</li> <li>• Understand how technology can be used for language skills assessment/testing purposes</li> <li>• Select (a) tool(s) for assessing specific language skills considering its/their (educational) affordances</li> <li>• Critically evaluate (educational) affordances of different technologies in making informed decisions regarding their use in educational processes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What criteria can be used to conduct a CALL evaluation?</li> <li>• What is the difference between feedback and evaluation?</li> </ul>	<p>use in a given scenario),</p> <p>Whole group discussion</p>	Peer feedback	
7	Limitations of CALL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand that technology can help overcome a number of limitations in language learning/teaching processes</li> <li>• Understand that technology can create a number of limitations in language learning/teaching processes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Can technology solve the problems of education?</li> <li>• What limitations do the use of technology create in educational contexts?</li> <li>• What are the affordances of utilizing technology in educational contexts?</li> </ul>	<p>Presentation,</p> <p>Group work (Conduct analysis of technology affordances/limitations in</p>	<p>AT,</p> <p>Teacher feedback,</p> <p>Peer feedback</p>	<p>PowerPoint Presentation,</p> <p>Worksheet</p>

Week	Content	Instructional objectives	Essential questions	Learning experiences	Evaluation/ Assessment	Material
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compare and contrast between the affordances and limitations technology in a given scenario</li> <li>• Critically evaluate the affordances and limitations of technology to make informed decisions about its use for educational purposes</li> </ul>		<p>a given scenario),</p> <p>Whole group discussion</p>		
8&9	CALL for teaching vocabulary and grammar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand various technologies can be used to present grammar and vocabulary</li> <li>• Discuss affordances and limitations of various technologies to present grammar and vocabulary</li> <li>• Consider various factors (i.e. learner levels, classroom environment) in designing grammar and vocabulary teaching activities (including assessment)</li> <li>• Critically evaluate the use of technology for teaching grammar and vocabulary in a given context for a given instructional objective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What technologies can be used to present grammar and/or vocabulary?</li> <li>• How can technology be used to teach grammar and/or vocabulary in different teaching contexts?</li> </ul>	<p>Computer Lab (to explore use of technology)</p> <p>Whole group discussion (around group presentations)</p>	<p>Teacher feedback,</p> <p>Peer feedback</p>	Group Presentations
10&11	CALL for teaching reading and writing skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand various technologies can be used to present reading and writing content</li> <li>• Discuss affordances and limitations of various technologies to present reading and writing content</li> <li>• Consider various factors (i.e. learner levels, classroom environment) in designing teaching activities (including assessment) for reading and writing skills</li> <li>• Critically evaluate the use of technology for teaching reading and writing in a given context for a given instructional objective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What technologies can be used to present reading and/or writing content?</li> <li>• How can technology be used to teach reading and/or writing skills in different teaching contexts?</li> </ul>	<p>Computer Lab (to explore use of technology)</p> <p>Whole group discussion (around group presentations)</p>	<p>Teacher feedback,</p> <p>Peer feedback</p>	Group Presentations

Week	Content	Instructional objectives	Essential questions	Learning experiences	Evaluation/ Assessment	Material
12&13	CALL for teaching listening and speaking skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understand various technologies can be used to present listening and speaking content</li> <li>• Discuss affordances and limitations of various technologies to present listening and speaking content</li> <li>• Consider various factors (i.e. learner levels, classroom environment) in designing teaching activities (including assessment) for listening and speaking skills</li> <li>• Critically evaluate the use of technology for teaching listening and speaking in a given context for a given instructional objective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What technologies can be used to present listening and/or speaking content?</li> <li>• How can technology be used to teach listening and/or speaking skills in different teaching contexts?</li> </ul>	Computer Lab (to explore use of technology) Whole group discussion (around group presentations)	Teacher feedback, Peer feedback	Group Presentations
14	Sustainability in CALL and communities of practice (CoPs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulate the concept of sustainability and its relevance in the context of computer-assisted language learning (CALL)</li> <li>• Analyse how the rapid pace of technological change affects language teaching/learning processes</li> <li>• Understand the concept of communities of practice (CoPs) the benefits of participating in CoPs</li> <li>• Demonstrate an understanding of the necessity for continuous development, particularly in terms of CALL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the importance of sustainability in CALL?</li> <li>• How does technological change affect technology integration in CALL?</li> <li>• How can online communities of practice support teacher professional development?</li> <li>• Which online communities of practice are there that language teachers can benefit from?</li> </ul>	Presentation, Q& A, Whole class discussions	Teacher feedback, Peer feedback	PowerPoint Presentation
Finals	Mid-term Exam & Final Exam	Mid-term exam is summative (sit-down) and includes questions on course content from Week 1 to 7 (the theoretical part of the course). The final exam is also summative. However, it aims to provide ample feedback and information exchange opportunities to students. Students have to prepare a lesson plan that integrates technology into teaching activities in a context that students specify. Students, then, do a micro teaching activity (from the plan) in the classroom and receive critical feedback from colleagues and teachers. Afterwards, students have 24 hours to revise their lesson plans and submit them for assessment.				
Notes: Achievement Test (AT) indicates that there will be questions in the mid-term exam regarding the content in the specified week.						

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu çalışma Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ) sürdürülebilirliğinin sağlanması amacıyla geliştirilen bir BDDÖ ders müfredatının oluşturulmasını ele almaktadır. Ders pedagojik ilkeler ile teknolojik uygulamaları dengeleyerek dil eğitiminde uzun vadeli etkinlik ve uyum sağlamak üzerine odaklanmıştır. Yükseköğretimdeki BDDÖ dersleri, hızlı teknolojik değişiklikler nedeniyle genellikle demode hale gelmekte veya lisansüstü seviyelerde sunulduğu için birçok öğretmen tarafından erişilemez olmaktadır. Bu sorunları ele almak amacıyla önerilen BDDÖ müfredatı, teknolojiden ziyade pedagojiye öncelik vermekte ve Türkiye'deki lisans öğretmen yetiştirme programları için tasarlanmaktadır.

Brundtland Raporu (1987) tarafından tanımlanan sürdürülebilirlik kavramı, mevcut ihtiyaçları karşılayan ancak gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneklerini tehlikeye atmayan bir gelişimi vurgular. Eğitimde sürdürülebilirlik, kaynakların verimli ve adil bir şekilde kullanılarak uzun vadeli öğrenme erişimi sağlamayı içerir. BDDÖ'de sürdürülebilirlik, teknolojinin günlük öğretim uygulamalarına sorunsuz ve görünmez bir şekilde entegre olduğu normalleşme kavramı ile yakından ilişkilidir (Bax, 2003). Sürdürülebilirliğin sağlanması, sadece teknolojinin entegrasyonunu değil, aynı zamanda yeni zorluklara ve yeniliklere sürekli uyum sağlamayı da gerektirir.

Erken dönem BDDÖ araştırmaları öncelikle BDDÖ uygulamalarının etkinliğine odaklanmıştır. Ancak, sürdürülebilirlik kavramı 2010'larda önem kazanmış ve bu tema üzerine konferanslar ve yayınlar yapılmıştır. BDDÖ'de normalleşme ve sürdürülebilirlik önündeki engeller arasında lojistik sorunlar, öğretmen tutumları, müfredat entegrasyonu ve kurumsal destek bulunmaktadır. Bu engellerin aşılabilmesi için, kurumsal destek ve BDDÖ'ye yönelik uygulayıcıların beceri ve tutumlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Öğretmen eğitimi, sürdürülebilir BDDÖ için hayati öneme sahiptir çünkü eğitimcileri sürekli değişen teknolojik ortam için hazırlar. 1980'lerden bu yana, BDDÖ eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmiştir ve öğretmenlerin etkili teknoloji entegrasyonu için gerekli beceri ve tutumları geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Etkili BDDÖ eğitim modelleri, yansıtma, işbirliği ve uygulamalı deneyimlere vurgu yapar, öğretmenlerin teknolojiyi farklı şekillerde kullanmalarını keşfetmelerine ve paylaşımlarına olanak tanır. Son (2018) tarafından önerilen Keşif, İletişim, İşbirliği ve Yansıtma(KİİY) modeli, bu unsurları kapsayarak sürekli pedagojik yenilik ve uyum sağlamaya odaklanan bir topluluk kültürünü teşvik eder.

Teknolojiden ziyade pedagojiye odaklanmak, öğretmenlerin çeşitli araçların farklı eğitim amaçları için potansiyelini fark etmelerini sağlar ve onları teknolojik değişimlere hazırlar. Bu yaklaşım, BDDÖ'de sürdürülebilir öğretmen gelişimi için kritik olan uyum yeteneğini teşvik eder. Önerilen BDDÖ dersi, Türk üniversitelerindeki dört akademik yıl süren lisans İngilizce öğretmen yetiştirme programları için tasarlanmıştır. Ders, öğrencilerin teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi konusunda temel dersleri tamamladıkları üçüncü akademik yılın ikinci döneminde planlanmaktadır.

Ders, teorik bilgi ile pratik uygulamayı dengeleyen iki yarıya ayrılmıştır: ilk yarı, dil öğretmenleri için teknoloji standartları ve dijital materyal geliştirme gibi konuları kapsayan teorik bilgiye odaklanırken; ikinci yarı, öğrencilerin bir bilgisayar laboratuvarında eğitim teknolojilerini deneyimlemelerine olanak tanıyan pratik uygulamaya vurgu yapar. Dersin 22 İngilizce öğretmen adayı ile gerçekleştirilen ilk uygulaması, katılımcılar arasında işbirliği ve eleştirel yaklaşımın yeterince sağlanmadığını göstermiştir. Colpaert'in (2016) eğitim mühendisliği yaklaşımını izleyerek gözlemlenen sorunlar temelinde müfredat ve iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Müfredat, teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisini bütünleştiren Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesinden esinlenmiştir. TPAB çerçevesi, öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve ders içeriğini bir araya getiren etkinliklerin planlanmasına ve belirli teknolojilerin çeşitli bağlamlarda kullanımının uygunluğunu analiz edilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak teknolojiden ziyade pedagojiyi önceliklendirerek, önerilen bu BDDÖ müfredatı, öğretmenlerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etmelerine ve uyum sağlamalarına hazırlar. Çalışma, gelecekteki dil öğretmenleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayan kapsamlı ve uyumlu bir müfredat sunarak sürdürülebilir BDDÖ'ye erişilmesine yönelik engellerin aşılmasına katkıda bulunmaktadır.

## KERKÜK AĞZINDA YALANCI EŞ DEĞERLER FALSE FRIENDS IN THE DIALECT OF KIRKUK

Mehmet KÂHYA  
Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türk Dili ve Edebiyat Eğitimi  
mkhalis.kahiyah@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-2522-9894

### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
16.04.2024

**Kabul Tarihi:**  
12.11.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Yalancı eş değerlik,  
Irak Türkmen  
Türkçesi,  
Kerkük ağzı.

**Keywords**  
False friends,  
Iraqi Turkmen  
Turkish,  
Kirkuk dialect.

Dilin lehçeleri arasında, sözcüklerin aynı ses ve yazıya sahip olduğu farklı anlamlara gelme durumu “yalancı eş değerlik” olarak adlandırılmaktadır. Ancak, bu olgu tek başına yeterli değildir. Özellikle gösterenlerin göz ardı etmemek gerekmektedir; çünkü sözcüklerin kullanımında gönderilenin zihninde hangi gösterge canlanıyorsa o bağlamda sözcüklerin incelenmesi alanda yapılacak çalışmaların daha faydalı olacaktır. Eski Türkçeden günümüze kadar Türkçede birçok ses değişimi meydana gelmiştir. Örneğin ön seste t>d, k>g, b>v ses değişimleri belirgin örneklerdendir. Benzer şekilde Kerkük ağzında, Türkiye Türkçesine kıyasla birçok ses değişimi bulunmaktadır. Nitekim, ön seste /k/ sesinin /k̄/ sesine dönüşmesi veya son sesteki /k/ sesinin /ḡ/ sesine dönüşmesine rağmen gönderilen bu değişimi kolayca anlamakta ve dilindeki işitimi imgesiyle bağdaştırabilmektedir. Dolayısıyla bir sözcüğün yalancı eş değerlik durumunu saptamak için göstergelerin gönderilenin lehçesindeki karşılığının incelenmesi gerekmektedir. Büyük ölçüde ses ve yazım açısından da benzer olan gösterenler, yalancı eş değerlikler olarak değerlendirilebilir. Zira işitsel ve görsel göstergeler, iletişimde anlamı oluşturan ve aktaran temel unsurlar olarak merkezî bir rol oynamaktadır. Kerkük ağzında ve hatta Irak Türkmen Türkçesi ağzlarında yalancı eş değerlerle ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu yazı, Irak Türkmen Türkçesindeki yalancı eş değerler üzerine incelemelere dikkat çekmeyi ve yeni araştırmalara ışık tutması açısından yeni bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

### ABSTRACT

In various dialects, words sharing identical sounds and spellings but possessing distinct meanings are referred to as "false friends." This phenomenon alone does not capture the full complexity of linguistic interactions, as it is essential to consider the referents and the mental images they evoke in the listener's mind. Significant phonetic changes have transpired in Turkish since the Old Turkic period. Notable changes include transformations such as t>d, k>g, and b>v. In the Kirkuk dialect, considerable sound shifts compared to Turkey Turkish can be observed, where the /k/ sound often changes into /k̄/ or /ḡ/. Despite these phonetic alterations, listeners can readily comprehend and connect them to their auditory perceptions of the language. To effectively identify a word's status as a false friend, one must investigate the referents in the listener's specific dialect. Signifiers that elicit similar mental images while maintaining phonetic and orthographic similarities are classified as false friends. While there is existing research on this topic, specific studies focusing on false friends in the Kirkuk vernacular or the dialects of Iraqi Turkmen Turkish are lacking. This article aims to illuminate studies related to false friends in Iraqi Turkmen Turkish, proposing a fresh perspective for future linguistic investigations.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1464706>

**Atıf/Cite as:** Kâhya, M. (2024). Kerkük ağzında yalancı eş değerler. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2076-2098.

## Giriş

Kerkük, Bağdat ile Erbil arasında yer alan bir şehir merkezi olup Bağdat, Basra ve Musul'dan sonra yüzölçümü açısından Irak'ın en büyük dördüncü şehri konumundadır (Saatçi, 2015, s. 137). Mezopotamya coğrafyasının önemli bir parçası olan Kerkük ili, tarih boyunca çeşitli uygarlıklara ev sahipliği yapmış bir bölge olarak bilinmektedir.

Türkler, tarihi binlerce yıl öncesine uzanan köklü bir geçmişe sahiptir. Türklerin özellikle Mezopotamya bölgesinde varlığını sürdürdüğü yönündeki görüşler, birçok araştırmacı tarafından öne sürülmüştür. Bu görüşler, arkeolojik bulgular, dil bilim analizleri ve etnografya karşılaştırmalarıyla desteklenmiştir. Bu bağlamda, Alman doğu bilimci Fritz Hommel, ilk olarak Sümerce ile Türkçe arasındaki ilişkileri incelemiş ve bu iki dil ile ilgili 200 sözcüğü karşılaştırmıştır. Karşılaştırmanın sonucunda Fritz Hommel'in kanaati, "*Sümerliler, Türk kabilelerindedir ve en eski Türk atalarıdır*" şeklinde olmuştur (Hommel, 1925, s. 25). Türk dil bilimci Prof. Dr. Vecihe Hatiboğlu, sözcük yapılarına dayalı olarak Sümerlerin Türk kökenli olduğu tezini ileri sürmektedir. Hatiboğlu, dil bilimsel analize dayalı Sümer dilinin sözcük yapısındaki benzerliklerini temel alan bu görüşü savunarak Sümerlerin Türk kökenli olduğunu dolayısıyla Sümer dilindeki bazı sözcüklerin Türk diliyle benzerlikler taşıdığını ve bu benzerliklerin rastgele olmadığını, aksine derin bir dilsel yayılmadan kaynaklandığını savunmaktadır (1979, s. 37-40). Bu görüşü destekler nitelikte Osman Nedim Tuna da Sümerce ile Eski Türkçe arasında 168 sözcüğün ses denkliliğini kurmuştur (1989, s. 32-33). Tuna'nın 168 sözcüğün Türkçeye bağlantılı olduğunu saptaması ve Hommel'in de 200 sözcüğü analiz ederek Türkçe ve Sümerce arasında olası bir bağlantıya işaret etmesi, tarihçiler ve araştırmacılar tarafından çeşitli arkeolojik, dil bilimsel ve tarihî verilere dayandırılmıştır. Bu sonuçlar, Mezopotamya'da Türk varlığının rastlantısal bir olgu olmadığını, söz konusu bölgede Türk varlığının Sümerlere kadar dayandığını ve Kerkük bölgesindeki Türk varlığının milattan önceye kadar uzandığını göstermektedir.

Irak'ta Türk varlığının ilk yazılı kaydı, İslam ordularının komutanı Halit bin Velid'in Hicri 12. yılda (Miladi 632-633) Irak'ı fethetmek üzere harekete geçtiği döneme dayanmaktadır. Bu dönemde, Türk kökenli Banuklu aşireti, liderleri Basbahri önderliğinde Fırat Nehri'nin kıyısında varlıklarını sürdürmekteydi. Basbahri'nin ölümü üzerine yerine geçen Sülubay, savaşmamak için İslam orduları komutanından anlaşma talep etmiş, mal varlıklarını ve hayatlarını korumak için 1000 dirhem cizye ödemeye razı olmuştur (Kemali & Sinjar, 2017, s. 9). İlgili kaynakta anlaşmanın tüm maddeleri Türkçe çevirisiyle birlikte bulunmaktadır. 1534 yılında ise Kanunî Tebriz seferi sırasında Kerkük'e gelmiştir. Kerkük, Osmanlı'nın hâkimiyetine girmeden evvel uzun bir süre Türkmenlerin hâkimiyeti altında olduğu için "Gökyurt" olarak adlandırılmış ve resmî kayıtlarda da bu isimle anılmıştır (BOA, 1993, s. 47).

19. yüzyılın sonlarından başlayarak Basra, Bağdat ve Musul vilayetleri, İngiltere ve Almanya'nın sömürge politikalarının odağı hâline gelmiştir (Özyüksel, 1988, s. 50). 30 Ekim 1918 tarihinde Mondros Mütarekesi imzalandığında, Türklerin çoğunlukla yaşadığı Musul ve Kerkük vilayetleri Osmanlı toprakları egemenliğindeyken İngilizler bu bölgeleri 15 Kasım 1918'de antlaşmanın yedinci maddesine isnat ederek işgal etmişlerdir (Kaymaz, 2003, s. 75). 1920'de İngilizlere karşı Irak'ta ayaklanma başlamış ve bu ayaklanmada Şii gruplar, Osmanlı ordusundaki Arap kökenli subaylar ve Türkmenler İngilizlere karşı direnişte yer almıştır (Öke, 1991, s. 33). Birinci Dünya Savaşı sırasında İngilizlerin Irak'ı işgal etmesi, Türkmenler için tarihin bir dönüm noktası olmuştur. Bu işgal sonucu, Türkmenlere karşı yapılan haksızlıklar günümüze kadar sürdürülmüştür. Bu haksızlıkların ilki 04 Mayıs 1924 tarihinde Kerkük'teki Türkmenlere karşı yapılan ilk soykırım olarak kaydedilmiştir. Türklere yönelik bu soykırım ardından, benzer olaylar zaman içinde Irak'taki farklı rejimler tarafından devam etmiştir. 12 Temmuz 1946 tarihinde Gavurbağı Soykırımı, 14 Temmuz 1959 tarihinde Kerkük Soykırımı, 16 Ocak 1980 Türkmen aydınları ve liderlerine karşı yapılan soykırım ve 28 Mart 1991 Altunköprü ve Tazehurmatu'da soykırım gerçekleşmiştir. Bütün bu etmenler ve Türkmenlere karşı yürütülen dil politikaları Kerkük ağzında daha fazla yabancı sözcüğün ve hatta ses birimlerinin girmesine neden olmuştur.

Irak Türkmen Türkçesi, Doğu Oğuz grubunda yer alan Azerbaycan sahasının güney kanadına dâhildir. Irak Türkmen Türkçesi ağızları /ɲ/'nin çift dudak /v/'si ve /y/'ye değişimi bakımından iki ana grupta toplanmaktadır. Araştırma konusu olan Kerkük ağzı ise /v/ grubunda yer almaktadır. Ancak, Kerkük merkezinin /v/ ağzıyla olup şehre bağlı bazı ilçe ve köylerinde /y/ ağzı kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesi ve Irak Türkmen Türkçesi, köken olarak Eski Oğuz Türkçesine dâhil olmalarına rağmen dilin tarihî gelişiminde bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bunun nedeni dilin canlı bir varlık olması ve zaman içinde evrim geçirmesiyle

açıklanabilir. Ayrıca kültür, tarih ve coğrafya gibi etmenler, Türkiye Türkçesi ve Irak Türkmen Türkçesinin varyasyonlarına ve gelişimlerine yol açmıştır.

### Yöntem

Araştırma kapsamında, Irak Türkmen Türkçesi Kerkük ağız ve Türkiye Türkçesindeki yalancı eş değerler incelenecektir. Kerkük ağız için Habib Hürmüzlü'nün "Kerkük Türkçesi Sözlüğü", "Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü" ve Çoban Uluhan'ın "Irak Türkmen Ağzları" çalışmasındaki sözlük kısmından istifade edilmiştir. Ayrıca, ağız çalışmaları alanında yapılan tezler YÖK Tez Merkezi veri tabanında taranmış ve taranan tezlerin sözlük ve metin kısımlarından faydalanılmıştır. Tezlerin tamamı Kerkük ağızıyla ilgili olmadığı için tezlerdeki Kerkük bölgesinden derlenen metinlerden ve sözlük kısmındaki Kerkük maddesi ekli olan sözcükler eklenmiştir.

Sözcüklerin Türkiye Türkçesi anlamları için Güncel Türkçe Sözlüğü kaynak olarak kullanılmıştır. Ancak Türkçe Sözlükte her sözcüğün tüm anlamlarına yer vermek mümkün olmadığı için özellikle yaygın olarak kullanılan ve konuyu ilgilendiren anlamlara yer verilmiştir. Türkçe Sözlükte, ağızlarda kullanılan sözcükler yalancı eş değer olarak değerlendirilmemiştir. Sözcüklerin kökenini belirlemek için (Clouston, 1972; Eren, 1999; Eyuboğlu, 1988; Gülensoy, 2007; Kanar, 2016; Lessing, 2003; Teitze, 2019) sözlükleri kullanılmıştır.

Çalışmada çeşitli ses bilimsel işaretler kullanılarak belirli seslerin gösterimi sağlanmıştır. Çalışmada uzun ünlüler için (ˉ) işareti; fonemleri göstermek için (/ /) işareti; Arapçadaki ayın sesi için (°) işareti; Arapçadaki hemze sesi için (˙) işareti; b sesiyle p arası "b"ye yakın ünsüz için (b̂) çeviri yazısı; önde telaffuz edilen ve sızıcılaşmış olan /c/ sesi için (ç̂) çeviri yazısı; önde telaffuz edilen ve sızıcılaşmış olan /ç/ sesi için (ç̇) çeviri yazısı; açık /e/ fonemi için (ä) çeviri yazısı; kapalı /e/ sesi için (ë) çeviri yazısı; arka damak ünsüzü ve kalın /g/ sesi için (ĝ) çeviri yazısı; tonsuz, sızıcı, art damak ünsüzü olan /h/ sesi için (ĥ) çeviri yazısı; tonlu, sızıcı, gırtlak ünsüzü olan /h/ sesi için (ḣ) çeviri yazısı; tonsuz, sızıcı, art damak ve kalın /k/ sesi için (k̂) çeviri yazısı; dar, düz, normal süreli ı-i arası olan ünlü için (İ̂) çeviri yazısı; u-ı arası /ı/ya yakın ünlü için (ü̂) çeviri yazısı; ü-i arası /i/ye yakın ünlü için (ü̇) çeviri yazısı ve çift dudak ünsüzü olan /v/ sesi için (v̂) çeviri yazısı kullanılmıştır.

Yalancı eş değerlerle ilgili birçok çalışmada, tam ve kısmi yalancı eş değerler başlığı altında sözcükler incelenmektedir. Ancak bu durum özellikle Kerkük ağız için yeterli değildir, çünkü yalancı eş değerler sadece sözcük kökleri ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda eklerde de bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında, ad, eylem kökleri ve gövdeleri ele alınmış olsa da ad ve eylemlere eklenen ve yanıtma payı olan eklerle de yer verilmiştir.

### Yalancı Eş Değerler

Kerkük'ün ağız yapısı ve söz varlığı Türkiye Türkçesi ile aynı lehçe grubundan olmasına rağmen özellikle sözcük anlamlarında birtakım farklılıklar vardır. Farklılıkların başında coğrafi etkenler, kültürel unsurlar ve zaman içinde anlam olaylarından gelişen faktörler gelmektedir. Kerkük ağız, Eski Türkçedeki bazı sözcükleri muhafaza etme eğilimindedir; ancak Türkiye Türkçesinde aynı sözcüklerin değişiklik göstermesi başlıca farklar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla iki diyalekt arasındaki metin aktarımlarında ve iletişimde de bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Söz konusu sorunlara yol açan sözcükler için alan yazında çeşitli terimler kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından; "yalancı eş değer" (Akbaba 2007, s. 151; Akbaş 2015, s. 5; Büke 2014, s. 216; Çakmak 2013, s. 15-16; Çolak 2014, s. 597; Direkci ve Gülmez, s. 136; Gedik ve Uçar 2015, s. 116; Güven 2024, s. 108; Ersoy 2007, s. 51; Kara 2009, s. 1062; Karadoğan 2004, s. 32; Karahan 2009, s. 674; Özek ve Yamanoğlu 2020, s. 262; Özgül 2020, s. 1996; Sultanzade 2010, s. 166; Tokat 2017, s. 87; Uğurlu 2009, s. 1879) "eş sesli" (Korkmaz, 1992, s. 57; Karaağaç 1994, s. 36) "sesteş kelimeler" (İlker 1999, s. 556) gibi terimler kullanılmıştır. Kullanılan terimlerin en yaygın yalancı eş değerler terimidir ve bu çalışma kapsamında, terim karmaşasını önlemek ve ortak bir dil kullanmak amacıyla yalancı eş değerler terimi kullanılacaktır.

Belirtildiği üzere yalancı eş değerler için farklı terimler kullanılmıştır. Esasen bu terimler, fonem ve yapı açısından benzer yahut da lehçeler arasında düzenli ses olaylarıyla ilişkilendirilmiş olsalar da anlam bakımından tamamen farklı sözcüklerdir. Bunun dışında, aynı kaynaktan gelmeyen ancak benzer seslere sahip olan "homonym" sözcükler de bu kategoriye dâhil edilebilir. Homonimler, aynı veya benzer seslere sahip olmalarına rağmen tamamen farklı kökenlere sahip sözcüklerdir ve anlam açısından birbirleriyle hiçbir bağlantıları yoktur (Uğurlu, 2004, s. 37). Yalancı eş değerler, dil bilimsel veya etimolojik bağlamda benzerlikler taşısa da anlam açısından

birbirleriyle hiçbir ilişkiye sahip olmayan, genellikle dil bilgisel veya fonetik evrim süreçleri sonucu farklı anlamlara ayrılmış veya tamamen farklı kavramlara dönüşmüş sözcüklerdir.

Özellikle fonetik değişimin göz önünde bulundurulmasıyla ilgili şu şekilde örnek verilebilir; “üzmeğ” eylemi son sesteki /k/ foneminin /ğ/’ye dönüşmesine rağmen çağrışımsal bağlamda hedef lehçede doğrudan üzmeğ yani üzüntü vermek anlamında olduğu düşüncesi canlanabilir. Ancak, Kerkük ağzında “üzmeğ” sözcüğünde ön seste /y/ foneminin düşmesinden kaynaklanan bir değişim nedeniyle Türkiye Türkçesinde yüzmek olarak bilinen eylemi ifade etmektedir. Dikkate değer bir durum da farklı dillerden alınmış sesteş sözcüklerin anlam açısından farklılık gösterebilmesidir. Örneğin, Farsça kökenli “maç” sözcüğü, Kerkük ağzında “öpücük” anlamına gelirken, aynı ses yapısına sahip olan ve Fransızcadan alıntılanan “maç” sözcüğü Türkiye Türkçesinde tamamen farklı bir anlamda kullanılmaktadır. Yalancı eş değerler, sadece aynı kökene sahip sözcükleri değil, aynı dilin farklı lehçelerine farklı dillerden girmiş sözcükleri de içermektedir. Bu nedenle, yalancı eş değerler kavramı, algnın yanılmasıyla kaynaklanan bir fenomendir. Başka bir deyişle, yalancı eş değerler; aynı ses yapısından oluşan ve çağrışımsal algnın yanılması olarak tanımlanabilir.

Saussure’ün gösteren terimi, insanın işterek algıladığı (ç.i.ç.e.k) ün ile görsel olarak gördüğü yazıyı ifade eder. Gösteren terimi ile ifade edilmek istenen, birinin zekâ ve tecrübeleriyle algıladığı sözcüğün içeriğidir. Yani, (ç.i.ç.e.k) sesi işitildiğinde veya okunduğunda insanın zihninde oluşan umumi “çiçek” kavramıdır (İşisağ, 2017, s. 192). Bu kavram, Saussure’un dilin semiyotik yani işaretler ve anlamlar sistemi içinde ortaya koyduğu son derece önemli bir kavramdır. Dilin anlaşılabilmesi için o dildeki işaretlerin hem gösteren hem de gösterilen boyutlarıyla anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, dil araştırmacıları için bir dilin işaretlerini ve bu işaretlerin taşıdığı anlamları incelemek ve anlamak oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda, tamamen farklı iki ayrı dildeki gösterenlerin ve anlamlarının değerlendirilmesi ile aynı dilin farklı lehçelerindeki gösterenlerin ve anlamlarının değerlendirilmesi arasında farklılıklar olduğu açıkça görülür. Farklı dillerdeki gösterenler, alıcılar tarafından, genellikle önceden kabul edilmiş bilgilerle sözlükteki gösterilenlerle birleştirilerek anlamlı bir bütün hâline getirilir. Ancak lehçeler arasındaki karşılaştırmada durum farklıdır. Lehçe çalışmalarında, aynı dil ailesine ait olan alıcılar, özellikle okudukları gösterenleri kendi lehçelerindeki gösterenlerle eşleştirmeye çalışarak anlamı veya gösterileni anlama amacı güder. Bu, dil işaretlerinin yanlış değerlendirilmesine neden olabilir. İletişimin ilk aşaması olan “duyulabilirlik” işlevi yerine getirilse bile gösteren, zihinsel olarak daha önce kaydedilmiş eş değerle çeliştiği için anlamın iletilmesi zorlaşmaktadır (Delice, 2013, s. 132).

İki başka dilde veya dilin farklı lehçelerinde yer alan sözcüklerin kökeni, yazımı ve telaffuzları aynı olsa da anlamlarının farklı olması durumuna yalancı eş değerler denir (Resulov, 1995, s. 916-917). Resulov’a göre yalancı eş değerlerin oluşumu bazı etmenlerden dolayı olmuştur: Türk dilinin uzun tarihsel gelişim süreçlerinde farklı alt kümelere ve kollara ayrılması, farklı lehçeler arasında diğer dillerden alıntılanan aynı sözcüğün söz konusu dilde farklı kavramları ifade etmesi ve ölçünlü dilde bu farklılığın kabul görmesi, ana dil kaynaklı birtakım sözcüklerin bir dilde yazı diline geçmemesi ancak konuşma dilinde kullanılması ve zaman içinde farklı bir anlam ve üslup kazanmasından dolayı yalancı eş değerler ortaya çıkmıştır (1995, s. 917-918).

Yalancı eş değerlik, iki ayrı lehçede, ses veya yapı bakımından benzer olan veya belli bir kökten geldiği bilinen aynı kelimenin, ilgili lehçelerde farklı mefhum alanlarını ifade etmesidir (Uğurlu, 2012, s. 218).

Kirişçiöğlü, araştırmacılar metin aktarımlarında farklı açılardan yaklaşımlar da genellikle; sözcük temelinde yalancı eş değerlikler, eklerde yalancı eş değerlikler, metnin aslını koruma, metin adaptasyonu, hatalı ek seçimi, atasözleri ve deyimleri hatalı aktarma ve tümcenin unsurlarını doğru bir şekilde konumlandırılmama konuları üzerinde durduklarına işaret etmektedir (2006, s. 23-24).

Sultanzade çalışmasında yalancı eş değerleri, sözcüklerde yalancı eş değerlikler, sözcük öbeklerinde yalancı eş değerlikler, eklerde yalancı eş değerlik ve harflerde yalancı eş değerlik şeklinde tasnif etmiştir (2010, s. 166-172).

Yalancı eş değerleri, dildeki gösterenlerle incelemek araştırmalara yeni boyut kazandırır. Özellikle tek başına sözcükler bu araştırmalarda yeterli olmayabilir. Bu nedenle derleme veya soruşturma yöntemiyle yapılan araştırmalar daha etkili olabilir. Yalancı eş değerler, genellikle aynı kökten gelen ve farklı kökten gelen şeklinde iki ana başlık altında tasnif edilir. Bu tasnif, tam ve kısmi yalancı eş değerlikler olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir. Tam yalancı eş değerler, bir dildeki kelimelerin aynı veya başka kökten gelen ve tamamen aynı şekilde görünmesi veya telaffuz edilmesi durumunu ifade ederken, kısmi yalancı eş değerlik ise bazı benzerlikler taşıyan sözcüklerin anlam veya ses bakımından benzerlik göstermesi durumunu ifade eder. Bu



gösterenler, dildeki sözcüklerin kendileri aracılığıyla doğrudan bir göndergeyle bağlantılıdır. Örneğin, “ördek” sözcüğü seslenen sözcüğü betimleyen anlamsal bir gösterendir.

Çalışma kapsamında, yalancı eş değerler, anlamsal olarak birbiriyle hiç örtüşmemesi veya kısmen örtüşmesi, yani birbirini çağrıştırmaması bakımından iki ana başlık altında ele alınmıştır. İncelenen sözcükler arasında yazımda birkaç sesin değiştiği görülen sözcükler de mevcuttur. Bu sözcükler, işitim imgesi bakımından birbirini çağrıştırmaktadır. Bu nedenle, söz konusu sözcükler karmaşıklığa yol açmamak için farklı bir başlık altında ele alınmamış, aşağıda ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

## **Bulgular**

Tarama sonucu elde edilen veriler, sözcük boyutundaki yalancı eş değerlikler ve ek boyutundaki yalancı eş değerlikler olmak üzere iki ana kümede toplanmıştır. Sözcük boyutundaki yalancı eş değerler tam ve kısmi olmak üzere çok anlamlılıktan kaynaklanan ve alıntılanan yalancı eş değerler şeklinde değerlendirilmiştir. Ek boyutundaki yalancı eş değerler ise ad durum eklerinde yalancı eş değerlikler, edatlardaki yalancı eş değerlikler ve fiil çekiminde yalancı eş değerlikler olacak şekilde üç ana başlıkta değerlendirilmiştir. Böylelikle araştırma kapsamında taranan sözcükler, aşağıdaki tablolarda uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Ayrıca açıklama ihtiyacı duyan bazı sözcükler için gerekli bilgiler tabloların altında açıklanmıştır.

### **Sözcük Boyundaki Yalancı Eş Değerler**

#### **Tam Yalancı Eş Değerler**

Tam yalancı eş değerlik, dildeki sözcüklerin kökenleri aynı veya farklı olan sözcüklerin tamamen aynı şekilde görünmesi veya telaffuz edilmesi durumunu ifade eder.

#### **Çok Anlamlılıktan Kaynaklanan Yalancı Eş Değerler**

Çok anlamlılıktan kaynaklanan yalancı eş değerlik ile ses değişimleri ve alıntıların yarattığı yalancı eş değerlik arasındaki temel fark, anlam bağlantısı olup olmamasıdır. Yalancı eş değerlik, iki sözcük arasında anlam ilişkisi bulunsun ya da bulunmasın, bu sözcüklerin eş yazılıp eş sesli olmasıyla oluşur. Temelde dilin belirli bir yer ve zamanındaki konuşurlar tarafından bu sözcüklerin farklı kelimeler olarak algılanmasıdır. Yani ses benzerliği veya yazım benzerliği, algısal bir farklılaşmaya yol açar (Karaağaç, 1994, s. 36).

Çok anlamlılıktan kaynaklanan yalancı eş değerler, ad veya eylem kökünün aynı dil kökenini paylaşmasına rağmen, sözcük kökü bakımından farklı köklere dayanan sözcükler arasındaki anlam farklılaşmasını ifade eder. Bu kavram, tamamen Türkçe içerisinde kullanılan sözcükler arasında görülmekte olup telaffuz açısından benzerlik taşıyan sözcüklerin zamanla ya da bağlam değiştikçe farklı anlamlar kazanmasını içerir.

Eş seslilik ve çok anlamlılık, dilin durağan değil, değişken özellikleridir ve dilin belirli bir dönem ve yer ile sınırlıdır. Eş süremlilik olarak nitelendirilen bu olgular, dilin art zamanlı yapısıyla çelişmemekte, art zamanlı zincirin belirli bir yer ve zamandaki uzantıları olan halkalarını oluşturmaktadır. Dil, ses ve anlam ekseninde sürekli bölünme ve birleşmeler yaşar. Eş seslilik ve çok anlamlılık, bu birleşme ve bölünmelerin bir sonucu olarak iletişimde engel teşkil etse de dilin yapısal dinamiklerinden biridir ve dillerde kalıcı bir olgudur (Karaağaç, 1994, s. 36).

Bu bağlamda “üz-” eylemi ele alındığında, çağrışımsal bağlamda hedef lehçede doğrudan üzme yani üzüntü vermek anlamında olduğu düşüncesi canlanabilir. Yalnız, Kerkük ağzında “üz-” sözcüğünde ön seste /y/ foneminin düşmesinden kaynaklanan bir değişim nedeniyle Türkiye Türkçesinde yüzmek olarak bilinen eylemi ifade eder. Birçok sözcükte ses değişimlerinden kaynaklı yalancı eş değerler oluşmuştur. Dil kökü bakımından aynı olup ancak sözcük kökü bakımından ayrı olan sözcüklere de sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışma esasında gönderen-gönderilen eksenin olduğu için sözcüklerin köküne değil, mensup oldukları dile göre alıntılanan ve Türkçe kökenli olan sözcükler olarak ayrıştırılmıştır. Özetle Eski Türkçeden beri sözcük kökü bakımından aynı olmayan sözcükler, hâlihazırda lehçeler arasında aynı ses birimlerini oluşturarak farklı anlam dallarına bölünmüştür. Söz konusu “üz-” eylemi etimolojik olarak aynı kökten türememesine rağmen, anlam bakımından gönderen-gönderilen ilişkisi çerçevesinde yalancı eş değerlik gösterdiği bir durum ortaya çıkarmıştır.

Böylelikle çok anlamlılıktan kaynaklanan yalancı eş değerler sadece aynı köke dayanan sözcüklerle sınırlı olmayıp gönderen-gönderilen ilişkisi bakımından farklı anlam katmanlarına sahip sözcükleri de kapsamaktadır. Çok anlamlılıktan kaynaklanan yalancı eş değerler başlığı altında, yalnızca etimolojik açıdan aynı kökü paylaşan sözcükler değil, aynı zamanda gönderen-gönderilen ilişkisi bağlamında anlam açısından farklılaşmış olan, esasında kökeni Türkçe olan ve sözcük kökleri farklı olabilen sözcükler incelenmiştir. Başka bir deyişle ilgili başlığın altında incelenen sözcüklerin tamamı Türkçe kökenli olup yalnızca sözcük kökü bakımından aynı kökten türememiş sözcükleri de kapsamaktadır.

**Tablo 1.** Çok Anlamlılıktan Kaynaklanan Yalancı Eş Değerler

Kerkük Ağzı	Türkiye Türkçesi
<b>ādahlā-</b> : Nişanlanmak (Tahan, 2021, s. 88).	<b>adakla-</b> : Küçük çocuk yürümeye başlamak (TS).
<b>āhtar-</b> : Birini veya bir şeyi bulmaya çalışmak (Salah, 2023, s. 170).	<b>aktar-</b> : Bir konu, haber vb.ni iletme, bildirmek (TS).
<b>āyāz</b> : Bulutsuz açık hava (Jaafer, 2017, s. 276).	<b>ayaz</b> : Aşırı soğuk hava (TS).
<b>āyħır-</b> : Azarlamak (Jırjees, 2016, s. 236).	<b>haykır-</b> : Şikâyet, telaş, vd. nedenlerle yüksek sesle bağırma (TS).
<b>bāşħur-</b> : Ziyaret etmek (Jırjees, 2016, s. 237).	<b>başħur-</b> : Herhangi bir işlemi başlatmak için müracaat etmek (TS).
<b>bibī</b> : Nine: Anneanne, babaanne (Shukur K. , 2019, s. 421).	<b>bibi</b> : Hala (TS).
<b>ĉaħar</b> : Şiddetli ağrı, acı (Mohammed, 2022, s. 458).	<b>ĉakar</b> : Belirli araçların trafikte üstünlük sağlamak için kullandığı, yanar dönerli kırmızı ve mavi ışık; ĉakar lamba (TS).
<b>ĉap</b> : Alkış (Çocuklarda) (Hürmüzlü, 2003, s. 115).	<b>ĉap</b> : I. Herhangi bir şeyin genişliği. II. Ölçek (TS).
<b>ĉevīr-</b> : Elinde bulundurmak, saklamak, hıfz etmek (Jaafer, 2017, s. 186).	<b>ĉevir-</b> : I. Bir şeyin yönünü değiştirmek. II. Çeviri yapmak (TS).
<b>ĉevīrke</b> : I. Çekirge. II. Çekirdek (Othman, 2021, s. 34; Alhurmuzi, 2017, s. 236).	<b>ĉevirge</b> : İki yönlü çalışabilen aygıt; modem (TS).
<b>ĉevre</b> : Eskiden düğünlerde kullanılan kırmızı bez (Komsh, 2022, s. 93).	<b>ĉevre</b> : I. Herhangi bir şeyin dolay; etrafı. II. Dünya, muhit (TS).
<b>ĉīm</b> : Kim (Salah, 2023, s. 143).	<b>ĉim</b> : Yeşil renkteki bitki (TS).
<b>ĉalacaĉ</b> : Göz ucuyla görmek (Hürmüzlü, 2013, s. 109).	<b>ĉalacak</b> : Yoğurt mayası (TS).
<b>ĉāpħın</b> : Alkış (İsmail, 2013, s. 125).	<b>ĉapħın</b> : Gönül avcısı, hovarda (TS).
<b>ĉil</b> : I. <i>Yeşile çalan mavi renk</i> <sup>1</sup> II. <i>Kaş ve saçları açık beyaz insan</i> . III. Bir çeşit kuş (Hürmüzlü, 2003, s. 121).	<b>ĉil</b> : I. Dağ tavuğu. II. Kahverengi küçük benekler (TS).
<b>dārt-</b> : Öğütlemek (Kahyah, 2022, s. 167).	<b>tart-</b> : I. Herhangi bir şeyin ağırlığını bulmak. II. Dikkatle incelemek, değer biçmek (TS).
<b>dīş</b> : I. Diş. II. <i>Riyya: diiş</i> (Komsh, 2022, s. 94).	<b>dīş</b> : Çene kemiklerinin üstüne dizili, beyaz organlardan her biri (TS).
<b>dīmdik</b> : Gaga (İsmail, 2013, s. 126).	<b>dimdik</b> : Çok dik (TS).

<sup>1</sup> Birden fazla anlamlı sözcüklerde, farklı anlamlar italik olarak yazılmıştır.

**dıskın-:** İrkilmek, ürkmek (Komsh, 2022, s. 94).

**doy-:** Donmak (Hürmüzlü, 2003, s. 139).

**düğün:** I. *Düğüm*. II. *Ur, Tümör* (Dandan, 2021, s. 317).

**dürü:** Sulu yemek (Najm, 2022, s. 109).

**enne:** Nine; anneanne, babaanne (Kasım, 2020, s. 140).

**ärüg:** Kayısı (Shukur H. , 2020, s. 94).

**gêçîn-:** Vefat etmek (Shukur H. , 2020, s. 97).

**gög:** I. Gök yüzü. II. *Lacivert, koyu mavi renk*. III. *Olgunlaşmamış, ham (meyve)* (Hürmüzlü, 2013, 151-152).

**göz:** I. Görme organı (Dandan, 2021, s. 319). II. *İlmek*. III. *Eski evlerde bölüm*. IV. Kaynak. V. *Yemeğin suyunu koyulaştırmak ve yemeğe tat vermek için az miktarda eklenen bulgur vb. verilen isim* (Hürmüzlü, 2013, s. 152).

**günü:** Kuma (Hürmüzlü, 2013, s. 156).

**hân:** Hanım, hanımefendi (Hürmüzlü, 2013, s. 171).

**il:** Yıl (Kahiyah, 2022, s. 40).

**incig-incik:** Ağrı, sızı, acı (Hürmüzlü, 2013, 185).

**it-:** Yitmek, kaybolmak (Jasım, 2016, s. 539).

**itî:** I. Keskin, sivri (Dandan, 2021, s. 322). II. Acılı (Shukur, 2019, s. 561).

**kâskün:** Tatlı karıştı; acı (Shukur, 2019, s. 373).

**keymeğ:** I. Kaymak. II. *Olta* (Othman, 2021, s. 35).

**kışkân-:** I. İmrenmek. II. *İğrenmek, tiksilmek* (Hürmüzlü, 2003, s. 237).

**kıyığ:** Koyun dışkısı (Kahiyah, 2022, s. 183).

**ki:** İki (Hassan, 2006, s. 318).

**kimi:** Gibi (Mustafa, 2019, s. 210).

**kîşî:** Koca (Hürmüzlü, 2013, s. 195).

**kôca:** I. Yaşlı. II. *Dede: büyükbaba*. (Komsh, 2022, s. 99).

**küllüg:** I. Çöplük, çöplerin atıldığı genişçe mekân. II. Kül tablası, sigara tablası. III. *Bayramlarda çocukları eğlendirmek için kurulan oyun ve şenlik yeri* (Hürmüzlü, 2013, s. 197).

**küpe:** Büyük çömlek (Kahiyah, 2022, s. 183).

**tiksîn-:** İkraht etmek, istikraht etmek (TS).

**doy-:** İsteği kalmayınca kadar yemek, yeteri kadar yemiş olmak, açlığı kalmamak; doyunmak (TS).

**düğün:** Sünnet ve evlilik töreni (TS).

**durü:** I. Berrak. II. Pürüzsüz (ten) III. Arınmış, dil, üslup vd. (TS).

**anne:** Çocuğu olan kadın (TS).

**erik:** Tatlı veya mayhoş, tek ve sert çekirdekli yemiş (TS).

**geçîn-:** Hayatı sürdürmek için gerekeni sağlamak (TS).

**gök:** I. Sema. II. Maviyle açık yeşil karışımı olan renk (TS).

**göz:** I. Görme organı, basar. II. Oda. III. Kaynak. IV. Nazar. V. Çekmece (TS).

**günü:** I. Ağızlardan; kıskançlık. II. Ağızlardan; zamanından önce doğan yavru (TS).

**han:** Padişah isimlerinin arkasına getirilen unvan (TS).

**il:** Ülkenin vali yönetimindeki bölümü; vilayet (TS).

**incik:** Baldır (TS).

**it-:** Kuvvet uygulayarak öne doğru götürmek (TS).

**itî:** İtici güç, ilham verici (TS).

**keskin:** Çok kesici, iyi kesen (TS).

**kaymak:** Sütten yapılan ve yoğurdun üstünde ince bir katman şekilde toplanan kat (TS).

**kışkan-:** I. Aşkta veya benliğiyle ilintili durumlarda herhangi birinin müşterekliğine, üstün durumda görünmesine tahammül etmemek II. İmrenmek (TS).

**kıyık:** İnce ve küçük parçalar hâlinde kıyılmış olan (TS).

**ki:** Edat ve bağlaç (TS).

**kimi:** Bir kısım (insan) (TS).

**kîşî:** Şahıs, zat, nefer (TS).

**koca:** I. Bir kadının evlendiği kişi; bey, er. II. Yaşlı (TS).

**küllük:** I. çöplük. II. Kül tablası, sigara tablası. III. Küllerin döküldüğü yer veya kap (TS).

**küpe:** Kulak memelerine takılan süs eşyası (TS).

<b>küt:</b> I. Kuyruğu kesik kuş. II. Katiyen, kesin olarak (Hürmüzlü, 2003, s. 222).	<b>küt:</b> I. Sivri olmayan, kısa ve kalınca. II. Smaç (TS).
<b>lõş:</b> Gevşek, sıkı olmayan, sölpük (Hürmüzlü, 2013, s. 223).	<b>loş:</b> Aydınlık olmayan, yarı karanlık (TS).
<b>nâçe:</b> Nasıl? (Kahiyah, 2022, s. 188).	<b>nece:</b> Hangi dilde, hangi dilden? (TS).
<b>õğız-õğuz:</b> Koyun veyahut ineğin doğurduğu üç gün sonrasına kadar sağılan donmuş süt (Hürmüzlü, 2013, s. 247).	<b>oğuz:</b> I. İyi huylu. II. Selçuklu ve Osmanlı Devletlerini kurmuş, Türkiye, Azerbaycan, Türkmenistan, İran ve başka ülkelerde yaşayan Türk milliyetine mensup olan (TS).
<b>payla-:</b> Bölüştürmek, dağıtmak, paylaşmak (Hürmüzlü, 2003, s. 288).	<b>payla-:</b> Azarlamak (TS).
<b>sıhıma:</b> I. Sıkma işi. II. <i>sütyen</i> . III. <i>Kısa yelek</i> (Hürmüzlü, 2013, s. 275).	<b>sıkma:</b> Sıkma işi (TS).
<b>şıyrıl-:</b> Kaymak (Hürmüzlü, 2013, s. 276).	<b>sıyrıl-:</b> I. Sıyırma işi. II. Kurtulmak (TS).
<b>sümüg:</b> Kemik (Hassan, 2006, s. 323).	<b>sümük:</b> Burun içindeki salgı (TS).
<b>şak:</b> Tekme (Hürmüzlü, 2013, s. 283).	<b>şak:</b> Vurulduğunda çıkan ses (TS).
<b>tây:</b> I. At yavrusu II. <i>Bölüm, parça, bir çiftin iki tekten her biri</i> . III. <i>Yan, taraf</i> (Hürmüzlü, 2013, s. 294).	<b>tay:</b> At yavrusu (TS).
<b>teklä-:</b> Bir şeyi güç uygulayarak ileri götürmek; itmek (Hürmüzlü, 2013, s. 296).	<b>tekle-:</b> Tabancanın tutukluluk yapması (TS).
<b>üz-:</b> I. Yüzmek. II. Deriyi sokmak (Hürmüzlü, 2013, s. 314).	<b>üz-:</b> Üzüntü vermek (TS).
<b>yâzi:</b> I. <i>Yazı</i> . II. <i>Dışarı</i> (Komsh, 2022, s. 106).	<b>yazı:</b> I. Harfleri yazma biçimi; hat. II. Makale (TS).
<b>yenge-yence:</b> Geline rehberlik eden, onu gerdeğe hazırlayan kadın (Hürmüzlü, 2003, s. 366).	<b>yenge:</b> Birinin kardeşinin, dayısının veya amcasının karısı (TS).
<b>yölçi:</b> I. Yolculuğa çıkmış kimse. II. <i>Misafir</i> (Jasim, 2016, s. 1197).	<b>yolcu:</b> Yolculuğa çıkmış kimse (TS).

Not. Tablo 1’de görüldüğü üzere TS’de adaklan- ve adaklı sözcükleri ağzılarda nişanlı anlamında kullanılmıştır, ancak TS’de adakla- sözcüğünün kullanıldığına rastlanmamıştır. Türkiye Türkçesinde “haykır” sözcüğünde ön seste /h/ sesi türemiştir, ancak Kerkük ağzında “âyhır” sözcüğü aslı hâlini korumuştur. Taranan çalışmalarda “kim” biçimi seyrek olarak kullanıldığı görülmüş, ancak “çim” sözcüğünün kullanım oranının taranan çalışmalarda fazla olması ve bu biçimin tüm kaynak kişiler tarafından ortak olarak kullanımından dolayı çalışmaya dâhil edilmiştir. “Gög” sözcüğünün ikinci anlamı kısmi yalancı eş değerken, üçüncü anlamı tam yalancı eş değerdir. Tablo 1’de yer alan “kimi” edatı için Kerkük ağzında kimin-çimin biçimleri de bulunmaktadır. Birçok etimolojik sözlükte kökeni belirsiz olarak belirtilen “loş” sözcüğünün Clauson’a göre Eski Türkçedeki “yoş” sözcüğünden y-> l- değişimiyle türetildiği belirtilmiştir. Bu nedenle, “loş” sözcüğü çok anlamlılıktan kaynaklanan yalancı eş değerler başlığı altında değerlendirilmiştir.

### Alıntılanan Yalancı Eş Değerler

Alıntılanan yalancı eş değerler, bir dilin söz varlığına farklı dillerden alınan sözcüklerin girmesiyle ortaya çıkan ve bir dilin farklı lehçelerinde farklı anlamlar taşıyan sözcüklerdir.

**Tablo 2.** Alıntılanan Yalancı Eş Değerler

Kerkük Ağzı	Türkiye Türkçesi
-------------	------------------

**‘abdal:** Aptal (Hassan, 2006, s. 309).

**‘ar:** I. Utanma duygusu. II. *Çirkin* (Dandan, 2021, s. 311).

**‘ecciz:** Dargın (Hürmüzlü, 2013, s. 71).

**āhır:** I. Çünkü. (Othman, 2021, s. 90), II. Ancak, ama (Hürmüzlü, 2013, s. 59).

**aʿyandanlıĝ:** Bereketli, mamuur olan yer ya da bölge, bayındırlık (Hürmüzlü, 2013, s. 63).

**āzār:** dert, sıkıntı, gönül acısı (Dandan, 2021, s. 311).

**baḥsēt-:** Araştırmak (Komsh, 2022, s. 90).

**baḫḫāl:** Manav (Jasim, 2016, s. 953).

**bālā:** I. Bala; yavru (Mustafa, 2019, s. 200). II. *Bela* (Alhurmuzi, 2017, s. 235).

**bār:** I. *Ürün, tarım ürünü meyve*. II. Sirke, pekmezin üzerinde oluşan köpük, küf. III. *Kere, defa, sıra*. IV. Mide rahatsızlığından doğan dilin üzerindeki beyazlık. V. *Yük, aĝırlık* (Hürmüzlü, 2003, s. 82).

**cādı:** I. Tılsım, büyü. II. Cingöz, uyanık (Hürmüzlü, 2013, s. 99).

**cāmi’e:** Üniversite (Shukur, 2019, s. 436).

**ćüćā:** Cıvcıv (Hürmüzlü, 2013, s. 104).

**ćār:** Çare (Ridha, 2019, s. 203).

**ćıraĝ:** Ham petrol ile aydınlatmak için kullanılan araç (Hürmüzlü, 2003, s. 120).

**dalya:** Tarla (İsmail, 2013, s. 126).

**damaĝ:** I. Aĝzın iç üst kısmı; damak. II. *Beyin; dimaĝ* (Hürmüzlü, 2013, s. 120).

**daʿ:** I. Bedel, mukabil. II. Direnme, şiddetle karşı koyma (Hürmüzlü, 2013, s. 121).

**daʿam:** I. Devam. II. *İş mesaisi* (Shukur, 2019, s. 466).

**de’ye:** Kavga, dövüş (Hürmüzlü, 2013, s. 122).

**deʿur:** I. Çaĝ, zaman II. *rol* (İbrahim, 2023, s. 165).

**dıḫtorā:** I. *Kadın doktor*. II. Doktora (Jasim, 2016, s. 1030).

**dístür:** Anayasa (Komsh, 2022, s. 93).

**ādāb:** I. Edep. II. *Tuvalet*. (Jasim, 2016, s. 1034).

**abdal:** I. Dilenci kılık, üstü başı perişan kimse. II. Tasavvufta manevi üst bir rütbe (TS).

**ar:** utanma duygusu (TS).

**aciz:** Herhangi bir durum karşısında çaresiz kalan (TS).

**ahır:** Büyükbaş hayvanların barınaĝı (TS).

**avandanlık:** I. Bir şeyi onarmak için kullanılan alet ekipmanı. II. Erkek cinsel organının tamamı (TS).

**azar:** Yaptığı bir kusurdan dolayı birisine söylenen kırıcı söz (TS).

**bahset-:** Söz söylemek, konuşmak (TS).

**bakkal:** Yiyecek, içecekleri satan kimse (TS).

**bala:** Yavru (TS).

**bar:** I. İçkili eğlence yeri. II. Sirke, pekmezin üzerinde oluşan köpük veya küf (TS).

**cadı:** Hortlak (TS).

**camia:** Ortak eğilimleri oluşturan insan topluluĝu (TS).

**cüce:** Kısa olan kimse (TS).

**ćar:** Rus imparatorlarına verilen ünvan (TS).

**ćırac:** Bir ustanın yanında çalışan kimse (TS).

**dalya:** Birim olarak alınan sayıya gelindiğinde söylenen söz (TS).

**damak:** Aĝz boşluĝunun tavanı (TS).

**dav:** Afrika zebrası (TS).

**devam:** Kesilmeme, bitmeme (TS).

**dava:** I. Yargı organlarına yapılan başvuru. II. Ülkü

**devir:** I. Bir şeyin kendi eksenini etrafında yaptığı dolanma hareketi. II. Aktarılma. III. Çaĝ (TS).

**doktora:** Bir bilim dalında sınav ve bilimsel bir eserle erişilen derece (TS).

**destur:** İzin (TS).

**edep:** I. Uygun davranma. II. İyi ahlak, terbiye (TS).

**emen:** Güvenlik, güvence (Shukur, 2019, s. 492).

**fen:** Sanat (Hürmüzlü, 2013, s. 508).

**fındık:** Otel (Shukur, 2020, s. 97).

**fidan:** Tarlada su yollarını açmak amacıyla kullanılan sivri demir (Hürmüzlü, 2013, s. 145).

**gîryet:** Onur (Hürmüzlü, 2013, s. 160).

**hâş:** I. Özel; has. II. *Marul* (Hürmüzlü, 2013, s. 171).

**hâle:** Hâlâ, henüz, daha (Jırjees, 2016, s. 259).

**hurda:** I. *Boşuk para*. II. Hurda, ufak parçalar. III. *İnce yapılı, narin* (Hürmüzlü, 2013, s. 176).

**keder:** I. *Kadar* (Kahiyah, 2022, s. 181). II. *Kader* (Shukur H. , 2020, s. 103).

**ker:** Sağır (Hürmüzlü, 2013, s. 192).

**kere:** I. Kere, kez. II. *Tereyağı* (Hürmüzlü, 2013, s. 192).

**kâyserî:** Kapalı çarşı, üstü kapalı koridorların iki yanında sıra hâlinde dükkânlardan oluşan çarşı (Hürmüzlü, 2003, s. 234).

**kor:** Âmâ, kör (Hürmüzlü, 2013, s. 195).

**köşk:** Eski Kerkük evlerinde hububat ve eşya deposu (Hürmüzlü, 2013, s. 220).

**kurna:** Köşe (Hürmüzlü, 2013, s. 217).

**külçâ:** Fırın veya tandırda pişirilen kuru pasta (Hürmüzlü, 2013, s. 221).

**künde:** Açılmaya hazır bir ekmeklik hamur topağı (Hürmüzlü, 2013, s. 221).

**lâk:** Calk, bozuk, kokuşmuş(genellikle yumurta ve karpuz için kullanılır) (Hürmüzlü, 2013, s. 222).

**lala:** I. *Lale çiçeği*. II. Çocuğın bakımıyla görevli kadın (Hürmüzlü, 2013, s. 221).

**macal:** Fırsat, yeterli vakit (Hürmüzlü, 2013, s. 227)..

**mâç:** Öpücük (Hürmüzlü, 2013, s. 227).

**maça:** Dişi katır (Hürmüzlü, 2013, s. 277).

**mādām:** Madem ki (Hürmüzlü, 2013, s. 227).

**mala:** Tarla sürüldükten sonra toprağı düzeltmek işinde iki hayvanın arkasına iple bağlanmak suretiyle kullanılan iki veya üç metre boyunda tahta parçası (Hürmüzlü, 2013, s. 254).

**mat:** Şaşkın (Hürmüzlü, 2013, s. 228).

**emen:** Sebze dikmek için açılan çukur (TS).

**fen:** Kimya, fizik, biyolojiye ve matematik verilen ortak isim (TS).

**fındık:** Fındık (TS).

**fidan:** Ağaççık (TS).

**gayret:** Çalışma isteği; mücahede (TS).

**has:** I. Özgü. II. Saf (TS).

**hele:** I. Özellikle. II. “Sonunda” anlamıyla tevhür davranışları bildirmek hedefiyle kullanılan söz (TS).

**hurda:** I. Eski maden parçası. II. Parçalanmış, döküntü. III. Bozulmuş, zarar görmüş.

**keder:** Maddi ve manevi olarak duyulan aşırı üzüntü; elem, ızdırap, inkıbaz (TS).

**ker:** Kuvvet, kudret (TS).

**kere:** Kez (TS).

**kayseri:** İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan kentlerden biri (TS).

**kor:** Yanarak ateş hâlini almış kömür veya odun parçası (TS).

**köşk:** Süslü ev; kasır (TS).

**kurna:** Hamam ve banyolarda bulunan, içinde su biriktirilen, taş veya plastik tekne (TS).

**külçe:** Eritilerek kalıp almış maden veya alaşım; külte (TS).

**künde:** Düzen, tuzak, hile (TS).

**lak:** Amerikan elmasından çıkan zamk (TS).

**lala:** Çocuğın bakımıyla görevli kadın (TS).

**mecal:** Takat (TS).

**maç:** Karşılaşma (TS).

**maça:** Pik (TS).

**madam:** Müslüman olmayan evli kadın; madama (TS).

**mala:** Sıvama aracı (TS).

**mat:** I. Satrançta oyuncuların birinin yenilgisi. II. Donuk (TS).

- māya:** I. Mayalanmayı sağlamak için kullanılan madde (Sameen, 2020, s. 258). II. Sermaye, kâr (Salah, 2023, s. 179).
- māya:** Mayalanmayı sağlamak için kullanılan madde (TS).
- meċmū'a:** Grup (Shukur, 2019, s. 163).
- mecmua:** Dergi (TS).
- medeni:** Sivil (Shukur, 2019, s. 690).
- medeni:** Uygar (TS).
- meĥel:** I. İş yeri, büro, yazıhane. II. Vakit, zaman (Hürmüzlü, 2013, s. 230).
- mahal:** I. Yer II. Yöre (TS).
- mesai:** İkinci öğretim (İbrahim, 2023, s. 168).
- mesai:** Çalışma, emek (TS).
- mîs:** Bakır (Shukur H. , 2020, s. 107).
- mis:** I. Güzel kokulu bir madde; misk. II. Güzel, mükemmel, çok iyi (TS).
- muĥāfaza:** İl, valilik (Shukur, 2019, s. 737).
- muhafaza:** Koruma, saklama (TS).
- munāsebet:** Tören (Abboosh, 2023, s. 305).
- münasebet:** İlgiler, ilişkiler (TS).
- niş:** Diken, iğne (Kasım, 2020, s. 145).
- niş:** Duvar içinde bırakılan oyuk (TS).
- pas:** I. Top oyunlarında oyuncuların birinin topu takım arkadaşına vermesi. II. *Otobüs* (Kahiyah, 2022, s. 190).
- pas:** I. Nemli havada metallerin yüzeyinde oksitlenmeyle oluşan madde. II. Top oyunlarında oyuncuların birinin topu takım arkadaşına vermesi (TS).
- pim:** Hayvan etini kaplayan yağ tabakası, kuyruk yağı (Hürmüzlü, 2013, s. 261).
- pim:** Tahta veya metal çivi (TS).
- râkı:** Şık (Shukur, 2020, s. 103).
- rakı:** İçki. (TS).
- ray:** I. Fikir, görüş. II. Oy (Hürmüzlü, 2013, s. 265).
- ray:** Demirden yol (TS).
- rezil:** Cimri (Jafer, 2017, s. 286).
- rezil:** Utanılacak, ayıp şeyler yapan kimse (TS).
- sim:** I. İşlemlerde kullanılan sırmalı iplik. II. *Dikenli tellerden yapılmış engel; tel örgü* (Hürmüzlü, 2013, 277).
- sim:** I. Gümüş. II. Gümüş görünüşünde olan iplik vb. (TS).
- sipër:** I. Sığınaç. II. *Yedek* (Hürmüzlü, 2013, s. 275).
- siper:** I. Saklanılacak yer. II. Üstü açık hendek (TS).
- şîrîn:** I. *Şekerli, tatlı*. II. *Güzel*. III. Tatlı, sevimli (Hürmüzlü, 2013, 287).
- şirin:** Sevimli (TS).
- şîrînlîg:** Tatlı (Yiyecek) (Shukur, 2019, s. 702).
- şirinlik:** Sevimlilik (TS).
- şut:** I. Futbolda topu kaleye sokmak için sert ve hızlı vuruş. II. *Sinyal; alarm* (Hürmüzlü, 2013, s. 288).
- şut:** Futbolda topu kaleye sokmak için sert ve hızlı vuruş (TS).
- tar:** Bir çeşit kuş (Mustafa, 2019, s. 216).
- tar:** Bir çalgı türü (TS).
- taşa:** Kara yolunda oluşan çukurlar (Hürmüzlü, 2013, s. 293).
- tasa:** Kaygı (TS).
- tây:** Güç, kuvvet (Hürmüzlü, 2013, s. 293).
- tav:** Bir maddede ısının, nemin yeterli olması durumu (TS).
- ţaya:** I. Araba lastiği. II. Fidan. III. Ot, ekin yığını, biçilmiş tahılın yaklaşık 10m. Uzunluğunda ve 2m. Yüksekliğinde istif edilmiş hâli. IV. Samanlık, saman (Hürmüzlü, 2013, s. 294).
- taya:** Dadı (TS).
- ţayt:** Deterjan (Jasim, 2016, s. 1290).
- ţayt:** Bir pantolon türü (TS).
- yāban:** Japon (Komsh, 2022, s. 106).
- yaban:** I. Issız yer. II. Evcil olmayan canlı (TS).
- yeke:** Kocaman (İsmail, 2013, s. 129).
- yeke:** Dümenin baş tarafına takılan kol (TS).
- yen:** Ya, ya da (Kahiyah, 2022, s. 202).
- yen:** I. Giysi kolu. II. Japonya'nın para birimi (TS).

**Zād:** Yiyecek (Hürmüzlü, 2013, s. 333).

**zat:** Kişi, kendi (TS).

**zāğ:** I. Zifiri karanlık. II. Karga (Buluç, 1976, s. 238).

**zağ:** Kılağı (TS).

Not. Tablo 2'deki aynı ses yapısına sahip olan “bala” sözcüğünün anlamlarından biri Türkçe kökenli diğeri ise Arapça kökenlidir. Sözcüğün ikinci anlamının farklı olmasına rağmen büyük ünlü uyumuna uyarak benzer ses yapılarına sahip hâle gelmişlerdir. Benzer şekilde Arapçadaki “dimāğ” sözcüğü Kerkük ağzında büyük ünlü uyumuna girerek “damak” sözcüğüyle sesteşlik oluşturmuştur. “Yeke” sözcüğünün Moğolcadan geldiğini Caferoğlu açıklamıştır (1954, s. 6-8). Bu nedenle, sözcük, alıntılanan yalancı eş değerler başlığı altında değerlendirilmiştir.

### Kısmi Yalancı Eş Değerler

Kısmi yalancı eş değerlik, bir sözcüğün hedef lehçede mevcut olması; ancak bu birimin belirli bağlamlarda eş değer olmaması ve bazı benzerlikleri taşıyan anlam veya ses bakımından benzerlik göstermesi durumunu ifade eder.

### Çok Anlamlılıktan Kaynaklanan Kısmi Yalancı Eş Değerler

Köken olarak aynı dili paylaşan ve tarihî süreçte bazı anlam farklılıklarına uğramış, dilin lehçeleri arasında kullanım alanlarının birebir örtüşmeme durumudur.

**Tablo 3.** Çok Anlamlılıktan Kaynaklanan Kısmi Yalancı Eş Değerler

Kerkük Ağzı	Türkiye Türkçesi
<b>ālma:</b> Elma (Jırjees, 2016, s. 233).	<b>alma:</b> Almak işi (TS).
<b>āş:</b> Yemek, sulu yemek (Hürmüzlü, 2013, 63).	<b>aş:</b> Yemek (TS).
<b>bāstırma:</b> Pastırma (Hürmüzlü, 2013, 82).	<b>bastırma:</b> Bastırma işi (TS).
<b>bêl:</b> Sırt (Jaafer, 2017, s. 277).	<b>bel:</b> Sırtın altına rastlayan bölgesi (TS).
<b>böy:</b> I. Uzunluk. II. <i>Normal insan boyu olarak hesaplanan yükseklik ve derinlik ölçü birimi</i> (Hürmüzlü, 2013, 93).	<b>boy:</b> I. Uzunluk II. Ortak bir atadan türeyenler. III. Bitki, hayvan veya nesnenin uzunluğu (TS).
<b>börk:</b> Külâh, takke (Hassan, 2006, s. 311).	<b>börk:</b> Hayvan postundan yapılmış başlık (TS).
<b>burgû:</b> Vida, civata (Hürmüzlü, 2013, 94).	<b>burgu:</b> Sarma, yivli, keskin, çelik alet (TS).
<b>çatma:</b> İki nesneyi uç uca getirerek dikme (Hürmüzlü, 2013, 112).	<b>çatma:</b> I. Çatmak işi. II. Bir tür döşemelik kumaş (TS).
<b>çabala-:</b> I. <i>Kımldamak, hareket etmek</i> . II. Uğraşmak (Hürmüzlü, 2013, 109).	<b>çabala-:</b> I. Kurtulmaya uğraşmak. II. Uğraşmak, gayret etmek (TS).
<b>çâl-:</b> I. <i>Vurmak, dövmek</i> . II. <i>Karıştırmak</i> (Hürmüzlü, 2013, 109). III. Başkasının malını çalmak IV. Bir müziği dinlemeyi sağlayan aleti çalıştırmak (Shukur, 2019, s. 451).	<b>çal-:</b> I. Başkasının malını gizlice almak; hırsızlamak, kaldırmak, tüydürmek, uğrulamak. II. Vurarak veya sürterek ses çıkartmak. III. Çalgı aleti ile bir müzik parçasını seslendirmek. IV. Ses çıkarmak, ses vermek. V. Bir şeyi bir yere çarpmak, vurmak (TS).
<b>çâm:</b> Orman (Hürmüzlü, 2003, s. 118).	<b>çam:</b> Bir orman ağacı (TS).
<b>çengâl:</b> I. Çengel. II. <i>Çatal</i> . III. <i>Balıkçı oltası</i> (Hürmüzlü, 2013, 112).	<b>çengel:</b> Eğri ve ucu sivri demir (TS).
<b>çöl:</b> I. <i>Kır</i> . II. <i>Tenba yer, tenba semt</i> (Hürmüzlü, 2013, 116).	<b>çöl:</b> Sahra (TS).



**çüreg:** Ekmek (Salah, 2023, s. 173).

**dabban:** Topuk (Salah, 2023, s. 173).

**dām:** I. *Çatt, tavan, teras*. II. *Ev* (Hürmüzlü, 2013, 120).

**dādā:** Baba (Komsh, 2022, s. 94).

**dōgrama:** I. Teşrip yapmak için doğranmış ekmek. II. Doğranmış ekmeğe et ve et suyu ilave edilerek elde edilen bir tür yemek (Hürmüzlü, 2013, 128).

**dōgme:** *Dövüliþ kabuğu çkarktılmış aşure yapılacak buğday* (Hürmüzlü, 2013, 129).

**düz-:** *Dizmek*, düzene koymak, sıraya koymak (Hürmüzlü, 2013, 113).

**ege:** Bileği, törpü (Hürmüzlü, 2013, 135).

**ālċi:** Görücü (Salah, 2023, s. 174).

**āskī:** I. Eski, yeni olmayan. II. *Bez, eski kumaş parçası* (Hürmüzlü, 2013, 138).

**gīr-:** I. Dışarıdan iċeriye geçmek: girmek. II. *Giymek* (Hürmüzlü, 2013, 151).

**kāp-:** Karmak, çalmak (Jasim, 2016, s. 1157).

**kāt:** I. Kat. II. *Takım elbise* (Hürmüzlü, 2013, s. 205).

**kāti:** Yumuşak olmayan, suyu az, yoğunluğu çok her şey (Hürmüzlü, 2013, s. 205).

**kazan:** I. Tencere. II. Kazan (Hürmüzlü, 2013, s. 206).

**kārī:** Yaşlı kadın (Hürmüzlü, 2013, s. 208).

**kıç:** Ayak, bacak (Uluhan, 2021, s. 146).

**körpe:** I. *Yavru*. II. Küçücük, taze (Hürmüzlü, 2013, s. 196).

**kurşağ:** Kemer, bel bağı (Hürmüzlü, 2013, s. 217).

**nānā:** Anne (Hürmüzlü, 2013, s. 243).

**ōz:** Dönüşlülük zamiri (Kahiyah, 2022, s. 108). Bir kimsenin benliği, kendi manevī varlığı, nefis (Hürmüzlü, 2013, s. 254).

**sıċān:** Fare (Salah, 2023, s. 183).

**toppuğ-tappuğ:** Diz (Salah, 2023, s. 185).

**yērgī:** Verim (Salah, 2023, s. 186).

**çörek:** Hamur işi; gato (TS).

**taban:** I. Ayağın alt kısmı. II. Tavan karşıtı (TS).

**dam:** I. Yapıları dış etkilerden korumak için kiremit kaplı bölüm. II. Küçük ev (TS).

**dede:** Torunu olan erkek; büyükbaba, büyükpeder (TS).

**doğrama:** Doğramak işi (TS).

**dövme:** I. Dövmek işi. II. Yarma (TS).

**düz-:** Düzene sokmak, uygun bir duruma getirmek (TS).

**ege:** Veli (TS).

**elċi:** I. Sefir. II. Bir uzlaşma için birinin yanına gönderilen kimse. III. Peygamber (TS).

**eski:** I. Yeni karşıtı. II. Kullanılmış olan; müstamel (TS).

**gir-:** Dışarıdan iċeriye geçmek (TS).

**kap-:** Birdenbire çekerek almak (TS).

**kat:** Üst üste konulmuş şeylerden biri; katman, tabaka (TS).

**katı:** Sert, yumuşak karşıtı (TS).

**kazan:** Çok miktarda yemek pişirmeye veya bir şey kaynatmaya yarayan büyük, derin kap (TS).

**karı:** Bir erkeğin evlenmiş olduğu kadın (TS).

**kıç:** Dip, göt (TS).

**körpe:** I. Çok genç kimse II. Yavruluktan henüz çıkmış (hayvan) (TS).

**kuşak:** Bele sarılan kumaş (TS).

**nine:** Nine: Anneanne, babaanne (TS).

**öz:** I. Bir kimsenin benliği. II. Saf (TS).

**sıċan:** Fareden iri, memeli hayvan (TS).

**topuk:** İnsan ayağının toparlakça olan alt arka bölümü (TS).

**vergi:** Kamu hizmetlerine harcanmak üzere hükümetin kimi malların fiyatlarının üstüne koyarak dolaylı yoldan topladığı para (TS).

**yārma:** İrmik (Hürmüzlü, 2013, 323).

**yarma:** I. Yarmak işi. II. Dövülerek gelişigüzel kırlan ve kabuğu çıkarılan buğday; dövme (TS).

**yārpağ:** I. Yaprak. II. *Dolma, yaprak sarması yemeği.* (Hürmüzlü, 2013, s. 323).

**yaprak:** I. Bitkilerde, yeşil ve türlü biçimdeki bölümler. II. Sarma yapılan yaprak (TS).

Not. Tablo 3'te yer alan "alma" sözcüğü, yazımbirim bakımından tam yalancı eş değer olsa da gönderen-gönderilen bağlamında kısmilik teşkil etmektedir. Hürmüzlü'nün çalışmasında "boy" sözcüğünün İngilizce kökenli olan garson anlamı da bulunmaktadır (2013, 93). Ayrıca tabloda bulunan "eğer" edatı için Kerkük ağzında hem "eger" hem de "ege" biçimi kullanılmaktadır. Bu nedenle, "ege" sözcüğü Farsça kökenli olan "eğer" edatına da denk gelmektedir.

### Alıntılanan Kısmi Yalancı Eş Değerler

Alıntılanan kısmi yalancı eş değerler, bir dilin söz varlığına farklı dillerden alınan sözcüklerin girmesiyle ortaya çıkan ve bir dilin farklı lehçelerinde sözcüğün tam örtüşmemesi ve kısmen farklı anlamlar taşıması durumunu ifade etmektedir.

**Tablo: 4.** Alıntılanan Kısmi Yalancı Eş Değerler

Kerkük Ağzı	Türkiye Türkçesi
<b>ajdaha:</b> Çok büyük, kocaman (Jırjees, 2016, s. 233).	<b>ejderha:</b> Ejder, dragon (TS).
<b>bahā:</b> Pahalı (Mustafa, 2019, s. 200).	<b>paha:</b> I. Fiyat II. Değer (TS).
<b>batman:</b> Çuval (Komsh, 2022, s. 91).	<b>batman:</b> I. 7,692 kilogramdaki ağırlık ölçü birimi. II. Türkiye'nin illerinden biri (TS).
<b>bāzārlıg:</b> Alışveriş yapmak (Shukur, 2019, s. 159).	<b>pazarlık:</b> Alışverişte tarafların kendileri için uygun olan ücreti karşısındakine kabul ettirmek amacıyla yaptıkları görüşme (TS).
<b>çēşme:</b> Tuvalet, hela (Shukur K. , 2019, s. 607).	<b>çēşme:</b> Pınar (TS).
<b>çīfte:</b> Türkiye'deki köfteden değişik, içli köfteye benzer bir çeşit yemek (Shukur K. , 2019, s. 455).	<b>köfte:</b> Çekilmiş etten türlü biçimlerde pişirilen yemek (TS).
<b>çerfeleğ:</b> Dönme dolap (Hürmüzlü, 2013, s. 112).	<b>çarkıfelek</b> I. Donanma fişeği. II. Talih oyunu. III. Talih, kader (TS).
<b>çini:</b> Yoğurt, ayran vb. yiyecekler için kullanılan, genellikle koyu yeşil renkli derin çanak, porselen kap (Hürmüzlü, 2003, s. 121-122).	<b>çini:</b> Balçık levha (TS).
<b>fekkīr:</b> I. Fakir, yoksul. II. Zavallı. III. <i>Uyşuqça davranan, miskin, sessiz</i> (Hürmüzlü, 2013, s. 144).	<b>fakir:</b> I. Yoksul. II. Zavallı, kimsesiz olan. III. Alçak gönüllü (TS).
<b>gül:</b> Çiçek (Çiçek her çeşidi) (Hürmüzlü, 2013, s. 154).	<b>gül:</b> gülgillerin örnek bitkisi (Rosa) (TS).
<b>gülle:</b> I. Mermi (Tabanca, tüfek vs.) II. <i>Miskeet.</i> (Hürmüzlü, 2013, s. 155).	<b>gülle:</b> Top mermisi (TS).
<b>harāb:</b> I. <i>Arızalı, bozuk</i> II. <i>Kötü, iyi olmayan (Durum)</i> (Hürmüzlü, 2013, s. 171).	<b>harap:</b> Yıkkın, viran (TS).
<b>hasar:</b> Ekonomik kriz (Shukur K. , 2019, s. 538).	<b>hasar:</b> Belli bir durumun verdiği kırıma (TS).
<b>kanara:</b> I. <i>Kasapların kullandığı çengelli mesnet, üç çatallı et çengeli.</i> II. Hayvan kesilen yer, mezbaha (Hürmüzlü, 2013, s. 202).	<b>kanara:</b> Kesimevi (TS).
<b>kāput:</b> Palto (Hürmüzlü, 2013, s. 204).	<b>kaput:</b> Asker paltosu (TS).

**keḥpe:** Fahişe, orospu (Hürmüzlü, 2013, s. 207).

**kıt'a:** Arsa (Komsh, 2022, s. 104).

**külye:** Üniversite (Komsh, 2022, s. 98).

**mamnun:** Kıvanç ve gönül borcunu anlatma; *teşekkür etme* (Shukur K. , 2019, s. 609).

**me'cün:** Salça (Shukur K. , 2019, s. 614).

**me'mele:** Pazarlık (Hürmüzlü, 2013, s. 229).

**mihleme:** Kıyma, yumurta ve soğan karışımından yapılan yemek (Hürmüzlü, 2013, s. 234).

**pencer:** Ebegümece (Jaafer, 2017, s. 285).

**râkıb:** Paylayıcı, azarlayıcı, iki sevgiliyi gözetleyen, aralarını bozmaya çalışan kimse (Hürmüzlü, 2013, s. 265).

**şalam:** Selam (Hürmüzlü, 2013, s. 270).

**şişe:** I. Şişe. II. *Cam* (Hürmüzlü, 2013, s. 288).

**taşyır:** Fotoğraf, video çekme (Komsh, 2022, s. 104).

**te'kdım:** Başvuru; başvurmak (Komsh, 2022, s. 105).

**tımsel:** Heykel (Jırjees, 2016, s. 292).

**ustād:** Öğretmen (Shukur, 2019, s. 729).

**vāsta:** Torpil (Hürmüzlü, 2013, s. 317).

**vezir:** Bakan (Hürmüzlü, 2013, s. 318).

**zınhar:** Sakıncalı (Hürmüzlü, 2013, s. 335).

**zifir:** Yağ bulaşığı, kokulu kir (Hürmüzlü, 2013, s. 336).

**kahpe:** I. Namussuz kadın. II. Dönek. III. Birini sırtından vuran; kalleş (TS).

**kıta:** Yeryüzündeki altı büyük kara parçasından her biri; ana kara (TS).

**külliyeye:** Medrese, imaret, sebil, kütüphane, hastane vb. yapıların bütünü (TS).

**memnun:** Kıvançlı, mutlu (TS).

**macun:** Hamur kıvamına getirilmiş madde (TS).

**muamele:** I. Davranış. II. Yol, yöntem. III. İşlem. V. *Eskimiş:* Alışveriş (TS).

**mihlama:** I. Çivileme. II. Ağzılardan; yumurta, un, soğan, ıspanakla yapılan bir yemek (TS).

**pancar:** Spanakgillerden, vitamince zengin bir bitki; çükündür (TS).

**rakip:** Herhangi bir işte, bir yarışta, birbirini geçmeye çalışan kimse (TS).

**salam:** Sığır, hindi vb. etinden yapılan yiyecek (TS).

**şişe:** I. Cam veya plastikten yapılmış, dar ağızlı uzun kap. II. Gaz lambasında fitilin etrafına konulan cam koruyucu (TS).

**tasvir:** I. Betimleme. II. Bir şeyin veya kimsenin resmini yapma (TS).

**takdim:** I. Bir şeyi karşılıksız birine verme. II. Tanıtma (TS).

**tımsal:** Simge (TS).

**üstat:** Bilim veya sanatta üstün bilgisi ve yeteneği olan kimse (TS).

**vasıta:** I. Araç. II. Aracı. III. Taşıt (TS).

**vezir:** I. Bakanlık, valilik gibi yüksek görevlerinde bulunan kimse; hidiv. II. Satrançta, önemce ikinci sırada gelen taş (TS).

**zınhar:** Asla (TS).

**zifir:** I. Tütün dumanının bıraktığı yağlı ve siyah kir. II. Dumanın oluşturduğu is (TS).

---

Not. Tablo 4'te bulunan "batman" sözcüğü, ilgili çalışmanın sözlük kısmında sadece çuval olarak anlamı verilmiştir. Ancak derlenen metin kısmında kaynak kişi "batman"ın 9 kiloya denk geldiğini ve 9 kilo kapasiteli çuvalara verilen isim olduğundan söz ettiği için sözcük, kısmi yalancı eş değerlikte tasnif edilmiştir.

### Ek Boyutundaki Yalancı Eş Değerler

Yalancı eş değer ekler, temel ses bakımından benzer olan ancak kullanım alanlarında sınırlı ya da hiç örtüşmeyen eklerdir. Bu ekler, ses benzerliklerinden kaynaklanan ancak anlam veya kullanım açısından farklılık gösteren öğelerdir (Karadoğan, 2004, s. 32). Nitekim, Kerkük ağzında belirlenen yedi farklı ek fonksiyonu, sözcük

düzeyindeki yalancı eş değerlik olgusundan farklı bir nitelik taşımaktadır. Yapılan tarama sonucunda eklerdeki kısmi yalancı eş değerlik tespit edilmemiştir. Bazı eklerde, yazımbirim bakımından tam yalancı eş değerlik durumu görünse de gönderen-gönderilen ilişkisi bağlamında ölçünlü Türkiye Türkçesi dışında (ağızlar) nispeten anlaşılabilir, ancak belirlenen eklerin ölçünlü Türkiye Türkçesindeki kullanım alanları hiçbir şekilde örtüşmemektedir.

### Ad Durum Eklerinde Yalancı Eş Değerlik

#### +nX, +n

Kerkük ağzında yükleme durumu eki, üç farklı fonksiyonda kullanılmaktadır. Ancak çalışmayı ilgilendiren iki işlevin üzerinde durulacaktır. Birincisi ünlü ile biten sözcüklerde yükleme durumunun “+nX” (Haydar 1979, s. 204; Kahiyah 2022, s. 78-79; Komsh 2022, s. 6; Othman 2021, s. 59; Şahbaz 1979, 445-446) şeklinde olmasıdır. Örnek olarak Kerkük ağzıyla gönderenin, bir kitapçıya girdiğini ve kitapçının masasında bir sürü yazılı belge bulunduğu varsayılırsa; Kerkük ağzıyla konuşan kişi, kitapçıya “yāzını vēr” dediğinde, gönderilenin ilk algılayacağı, bu kişinin kendi yazısını istediği olacaktır. Ancak, Kerkük ağzıyla konuşan kişi, masadaki bir yazıya atıfta bulunarak belirli bir yazıyı istemiştir. Bu tür durumlar, anlam karmaşıklığına ve algı yanlışlarına yol açabilir. Bu nedenle, yalancı eş değerleri sadece sözcük esaslı değil, ekleri de dikkate alarak incelemek; yalancı eş değerlerin daha etkili düzeyde anlaşılmasına ve açıklanmasına katkı sağlayacaktır.

Kerkük ağzındaki yükleme durumunun ikinci işlevi ve yalancı eş değerlik taşıyan niteliği ise üçüncü tekil kişi iyelik eki almış sözcüklerde yükleme durumu ekinin “+n” şeklinde olduğudur (Kahiyah, 2022, s. 590).

- **KA:** Meselen bamyanı yığardığ (Komsh, 2022, s. 65).  
**TT:** Mesela bamyayı yığardık.
- **KA:** Mes'ül olú bú paramı yığâr (Komsh, 2022, s. 70).  
**TT:** Mesul olur bu parayı yığar.
- **KA:** O bir kıardaşım öldi adın kıoydı (Kahiyah, 2022, s. 155).  
**TT:** Öbür kardeşim oldu adını koydu.

#### +Dan

Kerkük ağzında ayrılma ve araç durumu olarak kullanılan “+Dan” eki araç durumu olarak yalancı eş değerlik durumundadır. Ayrıca araç durumu eki ünlüyle biten sözcüklerde +(y)Dan (Kahiyah, 2022, s.132) şeklinde kullanılmaktadır. Ancak bu biçimin yalancı eş değerlik durumu bulunmamaktadır.

- **KA:** Çāğılden çöme ederdile (Kahiyah, 2022, s. 132).  
**TT:** Çakılla küme ederdiler.
- **KA:** Dağıldan zurnaydan heleyden (Salah, 2023, s. 114).  
**TT:** Davulla, zurnayla, halayla.
- **KA:** Hette mını Cumhur'dan kıönüştüm (Kahiyah, 2022, s. 137).  
**TT:** Hatta bunu Cumhur'la konuştum.

### Fiil Çekiminde Yalancı Eş Değerlik

#### -XP

Ölçünlü Türkiye Türkçesinde zarf-fiil olarak bilinen “-Xp” eki, Kerkük ağzında farklı bir fonksiyonla kullanılır. Kerkük ağzında, duyulan geçmiş zaman eki, ikinci ve üçüncü tekil ve çoğul şahıs çekimlerinde -Xp ve -Xb (Kahiyah, 2022, s. 87) formundadır. Aktarım sırasında “-Xp, -Xb” ekinin zarf-fiil olarak kullanımı, tutarlılık ve anlam bütünlüğü açısından hatalı bir kullanım olacaktır. Bu nedenle, bu eklerin kullanımının tam olarak anlaşılabilmesi için hedef lehçenin özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.

- **KA:** Diyerler herb olıb (Kahiyah, 2022, s. 153).  
**TT:** Derler ki savaş olmuş.
- **KA:** Bir gün otırıp bahçada (Salah, 2023, s. 138).  
**TT:** Bir gün oturmuş bahçede.

- **KA:** Seferbelliğ ölıp (Kahıyah, 2022, s. 156).  
**TT:** Seferberlik olmuş.

### -Xr

Kerkük ağızında şimdiki zaman eki 3 farklı biçimde (Kahıyah, 2022, s. 88) gerçekteşmektedir. Söz konusu yalancı eş değerlik hususu ise Türkiye Türkçesinde -Ar ve -Ir<sup>2</sup> geniş zaman ekinin Kerkük ağızında şimdiki zaman işlevinde olmasıdır. Örneğin, Türkiye Türkçesinde “tanırım” geniş zaman çekimiyle çekimlenirken Kerkük ağızında “tānırām” şimdiki zaman ekiyle çekimlenir.

- **KA:** Mān sānı tānırām (Kahıyah, 2022, s. 143).  
**TT:** Ben seni tanı mıy orum.
- **KA:** Öz ũm yapı ram (Othman, 2021, s. 22).  
**TT:** Kendim yapı y orum.
- **KA:** Ön nan sora velev mān kōnu şuram (Komsh, 2022, s. 27).  
**TT:** Ondan sonra velev ben konu şu y orum.

### -(y)Xm

-y(Xm) eki, Türkiye Türkçesinde eylemden ad yapar ancak Kerkük ağızında hem eylemden ad yapar hem de emir ve istek kipinin birinci teklik kişi eki olarak da kullanılır (Kahıyah, 2022, s. 92-93). Ancak -y(Xm) ekinin yalancı eş değerlik durumu ise emir ve istek kipinin birinci teklik kişi eki alan fiillerde oluşmaktadır. Örneğin, “öl ũm ‘öleyim’, kurum ‘kurayım’, sevy ũm ‘seveyim’, gāl ũm ‘geleyim’, ālım ‘alayım’, tutum ‘tutayım’, bil ũm ‘bileyim’” vb. örnekler sıralanabilir.

- **KA:** Ağaya de y ũm (Othman, 2021, s. 7).  
**TT:** Ağaya diyeyim.
- **KA:** Gör ũm nāce gömeller? (Dandan, 2021, s. 151).  
**TT:** Göreyim nasıl gömerler.
- **KA:** Ba ğım ne yazıbsız? (Komsh, 2022, s. 31)  
**TT:** Bakayım ne yazmı şsınız?

### Edatlardaki Yalancı Eş Değerlik

#### +çI

Kerkük ağızında “için” ilgeci ek biçimine dönüşmüştür. Ön sesteki “i” sesinin düşmesiyle +çXn-çX hālını almıştır. Kerkük ağızında için edatı çIn, çUn şeklinde olup yapının çI, çU şeklinde kullanıldığı da gör ũlmektedir (Kahıyah 2022, s. 117; Othman 2021, s. 86; şahbaz 1979, s. 450). Kerkük ağızında için edatında son sesin düşmesiyle oluşan çI biçimi yalancı eş değerlik özelliğine sahiptir. Örneğin, “bir dene oğlançı ge t ũ” tümcesinde gönderilen bu tümceyi tamamen farklı şekilde göndergeleyerek iletişimin karmakarışık bir hāl almasına neden olabilir. Ancak, gönderen “bir tane oğlan için getir” anlamını taşıyan bir ifade kullanmıştır. Bu nedenle, Kerkük ağızındaki yalancı eş değer eklerin ayrıntılı bir şekilde bilinmesi ve aktarım sırasında doğru kullanıma dikkat edilmesi gerekmektedir.

- **KA:** Oğlançı ğeket ed ārdı (Salah, 2023, s. 113).  
**TT:** Oğlan için konu şurdu.
- **KA:** Nānā ge t mēnim ç ũ arvad al (Bayatlı, 2009, s. 234).  
**TT:** Anne git benim için kız iste.
- **KA:** Nāy ç i bele asantıydı? (Komsh, 2022, s. 58).  
**TT:** Niçin böyle kolaydı?

<sup>2</sup> Türkiye Türkçesinde geniş zamanın -Ir biçimi Kerkük ağızında -Ar şeklindedir. Ancak, bu ek 1. Kişi teklik ve çokluk çekimlerinde sonu ‘/l/, /n/, /r/’ akıcı ünsüzlerle biten fiillerde ilerleyici benzeşmeye uğrar. Örneğin, Türkiye Türkçesinde gel-ir-im formundayken, Kerkük ağızında ilerleyici benzeşmeye uğrayarak gāl-er-em > gāllem şeklinde yapılır. şimdiki zamanda ise gāl-ir-em > gāllem şeklini alır. Buradaki /e/ sesinin uzamasının işlevi bu ağza özgü belirgin bir niteliktir. şayet /e/ uzunsa şimdiki zaman, uzamaması durumunda da geniş zaman olarak kullanılır. Ancak, bu özelliğin tespit edildiği kadanyla sadece “gel-” fiilinde kullanıldığı gözlemlenmiştir.

## Değerlendirme ve Sonuç

Özellikle lehçeler arası aktarım sırasında yaşanan sıkıntılarının başında gelen yalancı eş değerlik, dildeki faaliyetleri zorlaştırmış ve yanlış anlamalara neden olmuştur. Kerkük ağzı ve Türkiye Türkçesindeki yalancı eş değer sözcükler; anlam değişimi, anlam daralması, anlam kayması ve anlam genişlemesine uğramış sözcükler olarak tespit edilmiştir. Tarama sürecinde incelenen çalışmalar ve derlenen veriler çerçevesinde belirlenen yalancı eş değerlikler, tam ve kısmi yalancı eş değerler şeklinde iki ana kategoride sınıflandırılmıştır. Tam yalancı eş değerler toplamda 142 sözcüğü kapsamaktadır; bunların 58'i Türkçe kökenli olup 78'i ise alıntılanan sözcüklerden oluşmaktadır. Kısmi yalancı eş değerler ise toplamda 73 sözcük olarak belirlenmiştir, Türkçe kökenli olanları 39, alıntılanan yalancı eş değer ise 34 sözcük olarak tespit edilmiştir. Ancak, Kerkük ağzında belirlenen yalancı eş değerlik sayısının bu verilere nazaran daha yüksek olduğu kesindir. Bu nedenle, Kerkük ağzında daha fazla dil çalışmasının yapılmasının gerekliliğini ve özellikle de Kerkük ve Irak Türkmen Türkçesinin derleme sözlüğünün titiz bir şekilde oluşturulmasıyla birlikte yalancı eş değerlerin sayısının artacağı görülecektir.

Kerkük ağzının dil yapısı, Eski Türkçe ile paralellik göstermektedir. Örneğin, *yazı, sümiğ, tap-, kârî* gibi sözcükler, Eski Türkçedeki anlamını muhafaza ederken, Türkiye Türkçesinde anlam değişimine uğramıştır. Ayrıca, üçüncü tekil kişi iyelik eki almış sözcüklerde yükleme durumu ekinin "+n" ile yapılması da ağzın Eski Türkçeye olan bağlılığının önemli bir göstergesidir. Kerkük ağzı ve Türkiye Türkçesindeki yalancı eş değer sözcüklerin bir kısmı kelime türü açısından farklılık göstermektedir. Örneğin, dimdik "gaga" Kerkük ağzında ad iken, Türkiye Türkçesinde dimdik "çok dik; mum direk, çok dik bir biçimde" hem sıfat hem de zarftır. Ayrıca Kerkük ağzında kimi "gibi" edat iken, Türkiye Türkçesinde kimi "bir kısım (insan)" anlamında zamirdir; Kerkük ağzında *öz* "kendisi" dönüşlülük zamiri iken, Türkiye Türkçesinde ad ve sıfattır; Kerkük ağzında yen "ya, ya da" bağlaç iken; Türkiye Türkçesinde addır.

Yalancı eş değerlerin önemi, sadece yazılı iletişimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda sözlü iletişimde de büyük bir etkiye sahiptir. Irak Türkmen Türkçesi üzerine çalışma yapacak araştırmacılar için bu tür sözcüklerin ve ifadelerin sadece dil bilimsel açıdan değil, aynı zamanda sözlü iletişim bağlamında da incelenmesi gerekmektedir. Sözlü iletişimde sıkça kullanılan bu ifadeler, dilin gerçek hayattaki kullanımını yansıtarak iletişimi daha etkili ve anlamlı kılabilir. Dolayısıyla, bu sözcük ve ifadelerin araştırmacılar tarafından dikkate alınması, Irak Türkmen Türkçesi üzerine yapılan çalışmalarda daha kapsamlı ve derinlemesine bir anlayışın oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Irak Türkmen Türkçesi günümüzde Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Çağdaş Türk Lehçeleri derslerinde öğretilmemektedir. Ancak, ilerleyen yıllarda bu durumun değişmesi muhtemeldir ve Irak Türkmen Türkçesi, Türkiye'deki Türkçe eğitim programlarında daha fazla yer bulacaktır. Bu çalışma, Türkiye Türkçesi ile Irak Türkmen Türkçesi Kerkük ağzı arasındaki dil farklılıklarının daha geniş bir öğrenci kitlesi tarafından anlaşılmasına ve öğrenilmesine olanak tanıyacaktır.

Irak Türkmen Türkçesi ile tanışan öğrencilerin ve araştırmacıların, bu diyalektin öğrenilmesi sürecinde dil bilgisi kurallarına ek olarak yalancı eş değerleri de bilmeleri, lehçe aktarımında daha doğru ve etkili bir iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede, Türkiye'deki Türkçe eğitim programlarının, Irak Türkmen Türkçesi öğretimine yönelik içeriklerini geliştirmesi ve bu diyalektler arasındaki dil farklılıklarını vurgulaması önemli bir adım olacaktır.

Irak Türkmen Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında dil bilimsel ve leksikolojik farklılıkların anlaşılması, doğru ve etkili bir aktarım için önem arz etmektedir. Türkoloji çalışmalarında bu olgunun öğrenci ve araştırmacıların diyalekt aktarmalarında daha bilinçli ve doğru analizler etmelerine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, doğru bir aktarım için sadece dil bilgisi ve leksikoloji bilgisi yeterli değildir. Ayrıca, yalancı eş değerlik olgusunun bilinmesi ve üzerinde durulması da gerekmektedir.

## Kaynakça

Abboosh, N. (2023). Musul (Şirihan-Babnit-Kadıköy) Türkmen Ağzı Karşılaştırmalı Biçim Bilgisi.

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akbaba, D. E. (2007). Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler. Bilig Dergisi.

- Aktaş, T. (2015). Deyimlerde Yalancı Eş Değerlik: Tatar Türkçesi-Türkiye Türkçesi Örneği. Ankara: Turkish Studies 1-16.
- Alhurmuzi. (2017). Irak Türkmen Türkçesindeki Atasözlerinin Türkiye, Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerindeki Atasözleriyle Karşılaştırması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı. (1993). Musul-Kerkük ile İlgili Arşiv Belgeleri. Yay. No: 11. Ankara.
- Bayatlı, N. Y. (2009). Irak Türkmenlerinin Halk Masalları. Ankara: Berikan Yayınevi Yayınları.
- Buluç, S. (1976). Kerkük Ağzına Göre Arzu ile Kamber Masalı. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 203-238.
- Büke, H. (2014). Gagauz Türkçesi Ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eşdeğerler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 215-229.
- Caferoğlu, A. (1954). Azerbaycan ve Anadolu Ağzlarındaki Moğolca Unsurlar. Belleten Dergisi.
- Clauson, S. G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Çakmak, C. (2013). Türkmen Türkçesinde Görülen Yalancı Eş Değer Kelimeler. Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 15-53.
- Çolak, D. (2014). Saha Türkçesi ile Türkiye Türkçesi Arasında Yalancı Eşdeğerler. Ankara: Genç Akademisyenler Sempozyumu 595-625.
- Dandan, A. (2021). Kardeşlik Dergisi'nde (1961-1977) Yer Alan Hoyratlar: Dil İncelemesi-Metin-Sözlük. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Delice, T. B. (2013). Türkmen Türkçesinde Yalancı Eşdeğerler. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.
- Direkci, B. & Gülmez, M. (2012). Güney Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi 133-154.
- Eren, H. (1999). Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Ersoy, F. (2007). Çuvaş Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Yalancı Eş değerler. Türkbilig Dergisi.
- Eyuboğlu, İ.Z. (1988). Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Gedik, S, & Uçar, İ. (2015). “Bâlâ Âlişer” İsimli Eser Esasında Özbek Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arası “Yalancı Eş Değerlik” Üzerine Bir İnceleme. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 114-126.
- Gülensoy, Tuncer. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Güven, E. (2024). Kırgızca- Türkçe Yalancı Eş Değerler. Ankara: Bengü Yayınları.
- Hassan, R. (2006). Irak Türkmen Atasözleri Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Hatiboğlu, V. (1979). Türk Tarihinin Başlangıcı. Ankara: Türkoloji Dergisi.
- Hommel, F. (1925). Ethologie und Geographie des Alten. München: Orient.
- Hürmüzlü, H. (2003). Kerkük Türkçesi Sözlüğü. İstanbul: Kerkük Vakfı Yayınları.
- Hürmüzlü, H. (2013). Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türkmeneli İşbirliği ve Kültür Vakfı Yayınları.
- İbrahim, M. (2023). Irak Türkmen Türkçesi Amerli Ağzı Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlker, A. (1999). Lehçeden Lehçeye Aktarma Üzerine Bazı Düşünceler. Ankara: TDK Yayınları.
- İşisay, K. (2017). Anlam Değişmelerine Artzamanlı Bir Yaklaşım. Turkish Studies Dergisi, 187-204.
- İsmail, L. (2013). Irak Türkmen Türkçesinin Bayat Ağzı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Jafer, K. (2017). Irak Türkmen Ağzlarıyla Yazılan Haydar Baba'ya Selam Nazireleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Jasim, J. (2016). Kerkük Merkez Ağzlarının Diğer Irak Türk Ağzlarıyla Karşılaştırmalı Ses Bilgisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jırjees, D. (2016). Erbil Türkmen Ağzı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahyah, M. (2022). Irak Türkmen Türkçesi Dakuk Ağzının Ses Bilgisine Dair Notlar. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 581-600.
- Kahyah, M. (2022). Irak Türkmen Türkçesi Dakuk Merkez Ağzı. Ankara: (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanar, M. (2016). Büyük Farsça-Türkçe Sözlük. İstanbul: Say Yayınları.
- Karaağaç, G. (1996). Eş Yazılılık, Eş Seslilik ve Çok Anlamlılık. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi (VIII), 31-55.
- Kara, M. (2009). Lehçeler Arası Aktarmada Temel Sorunlar. Turkish Studies Dergisi.
- Karadoğan, A. (2004). Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Sorunları Türkmen Türkçesi-Türkiye Türkçesi Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırkkale.
- Karahan, A. (2009). İlk Türk Lehçeleri Sözlüğü: Dīvānu Luğātī't-Türk'te Lehçelerin Sözcüklerine Bir Bakış. Turkish Studies Dergisi, 651-691.
- Kasım, İ. (2020). Irak Türkmen Türkçesi-Tuzhurmatu Merkez Ağzından Derlemeler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kaymaz, İ. Ş. (2003). Musul Sorunu. İstanbul: Otopsi Yayınları.
- Kemali, U., & Sinjar, A. (2017). Irak Yönetimi Altında Türkmenler (1918-2003). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kıran, A. E., & Kıran, Z. (2002). Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin Yayınları.



- Kirişoğlu, F. (2006). Türkmen Türkçesinden Türkiye Türkçesine Yapılan Aktarmalarda Karşılaşılan Bazı Problemler. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi .
- Komsh, T. (2022). Irak Türkmen Türkçesi Tazehurmatu Ağzı (Şekil Bilgisi). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Lessing, F. D. (2003) Moğolca-Türkçe Sözlük. (Çev. Günay Karaağaç) Ankara: TDK Yayınları.
- Mohammed, S. (2022). Kerkük Türkmen Şairi Sabır Demirci'nin Şiirleri ve Kısa Sözlüğü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mustafa, M. (2019). Irak Türkmen Türkçesi İle Yazılan Halk Şiirleri Üzerine Bir Dil Bilgisi İncelemesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Najm, N. (2022). Kerkük Merkez Ağzının Diğer Irak Türkmen Ağzlarıyla Karşılaştırmalı Biçim Bilgisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öke, M. K. (1991). Musul Kerkük Dosyası. İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları.
- Othman, S. (2021). Irak Türkmen Türkçesi-Altunköprü Merkez Ağzından Derlemeler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özek, F., & Yamanoğlu, N. (2020). Kırgız Türkçesi İle Türkiye Türkçesi Arasındaki Kökteş Yalancı Eşdeğer Sözcükler. Kesit Akademi Dergisi Yayınları.
- Özgül, A.G. (2020). Tarihi Metinlerde Yalancı Eş Değerlik Kırk Vezir Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme. Turkish Studies Dergisi.
- Özyüksel, M. (1988). Osmanlı-Alman İlişkilerinin Gelişim Sürecinde Anadolu ve Bağdat Demiryolları. İstanbul: Arba Yayınları.
- Resulov, A. (1995). Akraba Diller ve Yalancı Eş Değerler Sorunu. Türk Dili Yayınları.
- Ridha, Z. (2019). Muhammedoğlu Sabır'ın "Kerkük'ün Müntehab Hoyratları" Adlı Eserinden Hareketle Standart Türkiye Türkçesi İle Kerkük Ağzı Karşılaştırmalı Ses ve Şekil Bilgisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.
- Saatçi, S. (2015). Irak Türkmen Boyları, Oymaklar ve Yerleşme Bölgeleri. İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları.
- Salah, D. (2023). Kerkük Merkez Ağzının Diğer Irak Türkmen Ağzlarıyla Karşılaştırmalı Biçim Bilgisi (Türetim Morfolojisi). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sameen, I. (2020). Kerküklü Şair Hasan Kevser'in Güneş Kuşları ve Düşen Yapraklar Adlı Eserlerinin Şekil Bilgisi Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Shukur, H. (2020). Irak Türkmen Türkçesi Tuzhurmatu Ağzı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Shukur, K. (2019). Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi ve Gagavuz Türkçesiyle Karşılaştırmalı Olarak Irak Türkmen Türkçesi (Ses Bilgisi, Fül, Metin, Sözlük). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sultanzade, V. (2010). Yalancı Eşdeğerlerin Azizliği: Bahtiyar Vahapzade'nin Eserlerinin Türkiye Türkçesine Aktarımı Üzerine. Erdem Dergisi, 166-172.
- Tahan, N. (2021). Molla Muhammedoğlu Sabır'ın Derlediği Kerkük Hoyratları Üzerine Halk Bilimsel Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- TDK (2024). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/>(3 Mart 2024).
- Tietze, A. (2019). Tarihî ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Tokat, F. (2017). Azerbaycan Türkçesi Ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerlerin Xvi. Yüzyılda Azerbaycan Sahasında Türkçeye Çevrilmiş Bir Metindeki Örnekleri. Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi.
- Tuna, O. N. (1989). Sümer ve Türk Dillerinin Tarihî İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi. Ankara: Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten Yayınları.
- Uğurlu, M. (2004). Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği. Bilig Dergisi.
- Uğurlu, M. (2007). Lehçe İçİ Aktarmada “Yalancı Eş Değerlik”. Ankara: 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS) Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, M. (2012). Türk Lehçeleri Arasında Benzer Kelimelerin Eşdeğerlik Durumu. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.
- Uluhan, Ç. (2021). Irak Türkmen Ağzları. Ankara: TDK Yayınları.

## EXTENDED SUMMARY

Although Kirkuk's dialect and vocabulary are from the same dialect group as Turkey's Turkish, there are some differences, especially in word meanings. The main differences are geographical factors, cultural factors and meaning narrowing, meaning expansion, meaning shift and meaning change that develop over time. Although the Kirkuk dialect tends to preserve some words in Old Turkish, the main differences are that the same words vary in Turkish. Therefore, some problems arise in text transfer and communication between two dialects.

The problems in question are false equivalents. Examining false equivalents with signifiers in language adds a new dimension to research. Especially words alone may not be sufficient in these studies. For this reason, research conducted by compilation or investigation method may be more effective. False equivalents are generally classified under two main headings: those coming from the same root and those coming from different roots. This classification is examined under two headings: full pseudo-equivalence and partial pseudo-equivalence. While full pseudo-equivalence refers to the situation where words with the same or different origins appear or are pronounced exactly the same in the language, partial pseudo-equivalence refers to the situation where words with some similarities show similarities in meaning or sound. It does. These signifiers are directly linked to a referent through the words themselves in the language. For example, the word "duck" is a semantic signifier by describing the spoken word.

Within the scope of the study, pseudo-equivalents are discussed under two main headings in terms of semantically not overlapping or partially overlapping each other, that is, they resemble each other. Among the words examined, there are also words in which a few sounds change in spelling. These words resemble each other in terms of auditory image.

The situation where words have the same sound and script and have different meanings between dialects of the language is called "false equivalence". However, this fact alone is not sufficient. Especially those who show should not be ignored; Because examining the words in the context of whatever indicator comes to mind in the mind of the sender when the words are used will make the studies in the field more useful. There are many sound changes in the Kirkuk dialect compared to Türkiye Turkish. In many words, although the sound /k/ in the front sound becomes toneless and turns into /k̄/ or the sound /k/ in the final sound turns into /ḡ/, the child can easily understand this change and associate it with the auditory image in his language. Therefore, in order to determine the pseudo-equivalence status of a word, the equivalent of the indicators in the sender's dialect must be examined. Signifiers that can be visualized in the mind and are largely similar in terms of sound and spelling can be considered false equivalences. False equivalents are an important issue for linguistics research and many studies have been conducted in this field. However, no study has been conducted on false equivalents in Kirkuk dialect or even in Iraqi Turkmen Turkish dialects. This article aims to draw attention to the studies on false equivalents in Iraqi Turkmen Turkish and to offer a new perspective to shed light on new research.

Within the scope of the research, pseudo-equivalences between Iraqi Turkmen Turkish, Kirkuk dialect and Türkiye Turkish will be examined. For the Kirkuk dialect, the dictionary section in Habib Hürmüzlü's Kirkuk Turkish Dictionary, Iraq Turkmen Turkish Dictionary and Çoban Uluhan's Iraq Turkmen Dialects book were used. In addition, theses in the field of dialect studies were scanned in the Higher Education Council Thesis Center database and the text and dictionary parts of the scanned theses were used. Since not all of the theses are related to the Kirkuk dialect, words compiled from the Kirkuk region in the theses and words with the Kirkuk article added in the dictionary have been added.

Current Turkish Dictionary was used as a source for the Türkiye Turkish meanings of the words. However, since it is not possible to include all the meanings of every word in the Turkish Dictionary, the meanings that are commonly used and are relevant to the subject are included. In the Turkish Dictionary, words used in dialects are not considered as false equivalents. Dictionaries (Clouston, 1972; Eren, 1999; Eyuboğlu, 1988; Gülensoy, 2007; Kanar, 2016; Lessing, 2003; Teitze, 2019) were used to determine the origin of words.

In many studies on false equivalents, words are examined under the title of full and partial pseudo equivalents. However, this is not enough, especially for the Kirkuk dialect, because false equivalents are not only limited to word roots, but also in suffixes. Within the scope of this study, although nouns, verb roots and stems are discussed, suffixes that are added to nouns and verbs and are misleading are also included.

## CUMHURİYET DÖNEMİNDE SOSYAL VE İKTİSADİ BİR VASITA OLARAK GAR BİNALARI (YERKÖY ÖRNEĞİ)<sup>1</sup>

### RAILWAY STATIONS AS A SOCIAL AND ECONOMIC FACILITY IN THE REPUBLICAN PERIOD (YERKÖY EXAMPLE)

**Gamze BENDİ**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Sosyal Bilimler  
Enstitüsü/ Sanat Tarihi  
gamzebendi@gmail.com

ORCID: 0000 0002 2019 3909

**Savaş MARAŞLI**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Fen-Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü  
savasmarasli@nevsehir.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6685-9438

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

03.04.2024

##### Kabul Tarihi:

16.08.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Yozgat,  
Cumhuriyet dönemi,  
Demiryolları,  
Gar binaları,  
Yerköy Gar Binası

##### Keywords

Yozgat,  
Republic Period,  
Railways,  
Station Buildings,  
Yerköy Station  
Building

Bu makale günümüz Yozgat ili Yerköy ilçesi sınırlarında bulunan Erken Cumhuriyet Dönemi gar binalarını konu almaktadır. Dünya genelinde 19. yüzyılda ilk uygulanmasından itibaren demiryolu ulaşımına verilen önem artmaya başlamıştır. Bu yüzyıl içerisinde Osmanlı topraklarında askeri, siyasi ve iktisadi amaçlar doğrultusunda yapılmak istenen demiryolu inşası, yabancı şirketlere verilen birtakım imtiyazlarla hayata geçirilmiştir. Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kurulan yeni Türkiye Cumhuriyeti devletinde, milli demiryolu politikası kapsamında; yabancı şirketlerin idaresinde olan demiryolları devletleştirilmiş ve bu politikadan hedefle ülke demir ağlarla donatılmıştır. Bu çalışmaya konu olan Yerköy gar binaları, Türkiye Cumhuriyeti'nin milli politika çerçevesinde hayata geçirdiği ilk uygulamalardan olsa da yapılan bilimsel çalışmalar Kayseri, Sivas, Erzurum gibi büyük kent merkezlerine yönelmiştir. Yerköy tren garı bünyesinde 1925 yılından itibaren farklı işlev ve mimari özelliklerde binaların inşası gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında Yerköy gar tesisinde bulunan ve bazıları günümüze ulaşmayan binalar, mimari olarak tanıtılmış, dönemin sosyal-iktisadi aracı olarak arka plan çalışması üzerine değerlendirilmiştir. İleride bölge ve gar binaları ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynak edeceği düşünülmektedir.

#### ABSTRACT

This article is about the Early Republican Period railway station buildings located on the borders of Yerköy district of modern-day Yozgat province. The importance given to railway transportation began to increase worldwide since the 19th century. In this century, the railway construction, which was intended to be built for military, political and economic purposes in the Ottoman lands, was carried out with some privileges given to foreign companies. In the new Republic of Turkey established under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, within the scope of the national railway policy; The railways managed by foreign companies were nationalized and the country was equipped with railways as a target of this policy. Although Yerköy station buildings, which are the subject of this study, are among the first applications within the national policy framework of the Republic of Turkey, scientific studies have generally focused on large city centers such as Kayseri, Sivas and Erzurum. Since 1925, buildings with different functions and architectural features have been constructed within the Yerköy train station. Within the scope of the study, the buildings in the Yerköy station facility, some of which have not survived to the present day, were introduced architecturally and evaluated as a background study as a social-economic tool of the period. It is thought that it will be a source for future studies on the region and station buildings.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1464322>

**Atf/Cite as:** Bendi, G., & Maraşlı, S. (2024). Cumhuriyet döneminde sosyal ve iktisadi bir vasıta olarak gar binaları (Yerköy Örneği). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2099-2123.

<sup>1</sup>Bu makale, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Bölümü'nde ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen "Erken Cumhuriyet Dönemi Gar Binaları: Yozgat Örneği" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Demiryolu, taşıtların demir raylar üzerinde hareket ettiği ulaşım sisteminin adıdır. Canlı veya nesnenin bir yerden başka bir yere taşınmasını sağlamak amacıyla, aracın tekerleklerinin raylardan ayrılmadan hareket etmesini sağlayan hatlardır (Erkan, 2007: 7). Demiryolu uygulamasında kullanılan malzemelerde geçmişten günümüze farklılıklar görülmektedir. M.Ö. 2.bin yılda Babil’de saltanat arabaları için taşlar üzerinde yollar olduğu ve Roma İmparatorluğu’nda da benzer uygulamaların kullanıldığı bilinmektedir (Gürsoy, 2016: 3). M.Ö. 6. yüzyılda Peloponnes’te taştan yapılmış “Diolkos” yolu, gemilerin taşınması amacıyla kullanılmıştır. 15.yüzyılda ahşap raylar kullanılırken ilerleyen yıllarda, İngiltere’de maden ocaklarında demir yollar tercih edilmiştir. 17.yüzyıl başlarında İngiltere madenlerinde kömür, vagonlar vasıtasıyla raylar üzerinde taşınmıştır. Teknik bakımdan ilk demiryolu taşımacılığı, 1630’da “Tramvays” adı verilen araçla İngiltere’de sağlanmıştır. 18.yüzyıl başlarında kullanılan ahşap raylar sac levhalarla kaplanmış, yüzyıl ortalarında ahşap raylar yerini demir ray ve tekerleklerle bırakmıştır. İlk demir ray 1767 yılında Shropshire’de Colebrook Dale’de kullanılmaya başlanmıştır (Erkan, 2007: 7). Modern anlamda ilk demiryolunun İngiltere’de ortaya çıkmasının ana nedeni Endüstri Devrimi’dir. Endüstri Devrimi sonucu hızla artan nüfus, açılan fabrikalar, limanlar ve kurulan yeni şehirlerin tüketimi tetikleme sonucu yeni ulaşım sistemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Sanayi Devrimi’yle farklı alanlarda kullanılan buhar gücü, 1802 yılında Richard Trevithick’in yaptığı lokomotifle demiryolu ulaşımına uygulanmıştır (Akbulut, 2010:10). Bu sayede tren ilk kez taşıma aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kâhya, 1988: 210). Christopher Blacket, Trevithick’in lokomotifini geliştirerek 1812’de kendi kendine hareket eden lokomotive dönüştürmüştür. Buharlı lokomotifler zaman içerisinde gelişen teknolojiyle 1851 yılında elektrikli, 1896’da ise dizel lokomotiflere dönüşür (Temizer, 2011: 1193). Sanayi Devrimi’yle artan hammadde ihtiyacı ve yeni pazar arayışları demiryolu ile karşılık bulmuştur. Demiryolunun kullanımı ile hammadde temini hızlanmış, üretilen mamul yeni pazar alanlarına hızla taşınmıştır. Bununla birlikte demiryolunun geçtiği köy, kasaba ve şehirlerde hızlı kentleşme, üretim ve istihdamın artması, kültürel alışveriş gibi etkiler görülür.

Stockton- Darlington hattının 1825 yılında açılması, modern anlamda ilk demiryolu örneği olarak literatürde genel kabul görmektedir. 1829 George Stephenson tarafından üretilen lokomotif, Liverpool-Manchester arasında hizmet vermeye başlamıştır. İngiltere’den sonra demiryolu 1830 yılında Amerika’da, 1835’te Almanya ve Belçika’da, 1838’de Avusturya’da, 1839’da ise İtalya’da kullanılmaya başlanmıştır (Erkan, 2007: 9). Yapıldıkları bölgenin ekonomisine göre gelişen demiryollar, Avrupa ve Amerika’da hızla gelişme göstererek büyük bir ulaşım ağı oluşturmuştur. 1860-1914 yılları arasında dünya genelinde demiryolu inşasının hız kazandığı görülür. 1860’lı yıllarda 108.000 km. olan demiryolu ağı 1914 yılına gelindiğinde 1.339.000 km. uzunluğa ulaşmıştır (Onur, 1953: 7).

Ulaşımında demiryolunun kullanımı ve yaygınlaşmasında endüstriyel gelişmelerin etkili olduğu muhakkaktır. Erken örnek olarak değerlendirilen Liverpool-Manchester hattı, pamuğun merkezi olan Liverpool ile tekstil üretiminde öne çıkan Manchester arasında inşa edilmiştir (Schivelbusch,1986: 90). Amerika’da ise tarım ve ulaşım, endüstrileşmeyi etkilemiş, demiryolu aracılığıyla yeni yerleşim alanları oluşturulmuştur. İngiliz mühendisler demiryolu inşasının önemini kavrayarak, 19. yüzyılın ikinci yarısını İngiltere dışındaki ülkelerde demiryolu inşa etmekle geçirir. 19.yüzyılın ikinci yarısında inşa edilen İskenderiye-Kahire, Rusçuk-Varna, Köstence-Çernavoda, İzmir-Aydın gibi Osmanlı topraklarındaki ilk demiryolu inşası İngilizler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu hatlarda kullanılacak malzemenin üretimi, İngiltere’nin endüstriyel gelişimine de hız kazandırmıştır (Erkan, 2007: 10).

Fransızca’dan dilimize geçen ve beklemek anlamına gelen “istasyon”; bir demiryolu ağında trenlerin program gereği durabildiği, yolcu ve yük taşımacılığının sağlanması, işletme hizmetlerinin yerine getirilmesi amacıyla hizmet eden yerlerdir. İstasyonların küçüklerine “durak”, büyük yolcu tesis ve donatılarını içerenlerine ise “gar” denilmektedir. İstasyonların yerlerinin belirlenmesi işlevleriyle doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda yük ve yolcu taşımacılığına ağırlık verilecek istasyonlar için yerleşim alanlarına yakın noktalar belirlenmiş ve hat üzerindeki yerlerine göre “ara, uç, kavşak, kesişme yeri” ya da “rıhtım-iskele” olarak isimlendirilmiştir. Buna göre ara istasyonlar, trenlerin her iki yönde gidiş-dönüş yapmalarına olanak tanır. Uç istasyonlar, trenlerin bir yönde giriş-çıkış yaptıkları istasyonlardır (Haydarpaşa Garı). Kavşak istasyonlar, bir hattın diğer hattan ayrıldığı noktalarda yer alan istasyonlardır. Kesişme yeri istasyonlarında ise iki ya da daha fazla hat kesişmektedir (Afyon Garı). Rıhtım istasyonlar, nehir, göl ya da deniz kenarlarına konumlanan istasyonlardır (Alsancak Garı), (Bozkurt, 1988: 149).

Yolcu binaları I., II. ve III. olarak üç gruba ayrılır. I. sınıf yolcu binaları, büyük merkezlerde yerel ihtiyaca göre

şekillenirler ve belirli bir tipe bağlı inşa edilmezler. 19.yüzyılda inşa edilen II. sınıf binalarda yolcu ve haremlik bekleme salonları ayrıdır, mal deposu bulunur. III. sınıf yolcu binalarında ise büro, gişe, bekleme salonu, mal deposu ve hela yer alır (Erkan, 2007: 119). Yolcu binalarında zemin katta çoğunlukla gişe, bagaj yeri, bekleme salonu, makasçı odası, haberleşme yeri, personel odaları vardır. Binanın üst katları ise lojman olarak işlevlendirilmiştir. İstasyonlar çevresinde bulunan diğer yapı türleri ambarlar, vagon bakım ve tamir atölyeleri, su depoları, büfe ve lojmanlardır. Yolcu binaları istasyon arazisinin yerleşime yakın bölümlerine konumlanır (Bozkurt, 1988: 151). Bir cephesi önünde yer alan cadde ile yerleşim yerine bağlanırken hat cephesinde yolcuların trene binme, inme ve beklemelerine olanak tanıyan peronlar bulunur. Peronların üstü markiz (saçak) denilen örtülerle korunmuştur (Erkan, 2007: 120).

Örneğin Alsancak-Basmane hatlarında inşa edilen yolcu binalarında İngiliz istasyonlarında olduğu gibi peronlarda, geniş açıklıklı çatı örtüleri (lal) kullanılmıştır. Fransız ve Almanların inşa ettikleri istasyon binalarında tip projeler uygulanmıştır. Takip eden yıllarda I. Ulusal Mimarlık Akımı gibi dönemini temsil eden yapılar inşa edilmiştir. Edirne ve Bandırma istasyonları bu gruba örnektir.

Cumhuriyet Dönemi'nde inşa edilen istasyon binalarında I. Ulusal Mimarlık Akımı etkisi görülmektedir. Ancak 1926'dan sonra bu akımın Cumhuriyet ideolojisini tam yansıtmaması dolayısıyla, Modern Mimari Akım çerçevesinde yapılar tasarlanmaya başlanmıştır. Sivas, Malatya ve Diyarbakır istasyonları bu uygulamaya örnek oluşturur. Modern Mimari'nin etkisi 1940'lardan sonra azalmış ve II. Ulusal Mimarlık Akımı etkisinde yapılar inşa edilmeye başlanmıştır. 1950'li yıllardan sonra karayolunun etkisi giderek artmış, demiryolu saf dışı bırakılmıştır (Erkan, 2007:120).

Cumhuriyet döneminin *milli demiryolu politikası* çerçevesinde ilk uygulamalar Ankara-İzzettin demiryolunun normal hatta çevrilmesi ile başlamış ve demiryolunun Sivas'a ulaşması planlanmıştır. Ankara-Sivas demiryolunun maliyetli olacağı düşüncesi ve hiçbir önemli merkeze uğramaması sebebiyle hattın inşası Yahşihan-Yerköy-Kayseri güzergahına yönelmiştir (T.C. Nâfia Vekâleti, 1938). Yapımına 10 Ekim 1924 yılında başlanan hattın güneğe yönelmesi ile Yerköy, Şefaati ve Yenifakılı üzerinden Kayseri'ye ulaşması amaçlanmıştır. Demiryolu hattının Yahşihan'dan Yerköy'e (115 km.) kadar olan kısmı, 20 Kasım 1925 tarihinde ulaşımına açılır. Yapımı devam eden demiryolu hattı 1927 tarihinde ise Kayseri'ye ulaşır.

Yerköy yolcu binasında, 19. yy'da inşa edilen II. sınıf yolcu binaları gibi haremlik bekleme salonu uygulandığı görülmektedir. Tesis bünyesinde inşa edilen yapıların büyük bir çoğunluğu günümüze ulaşmamıştır. Bu makalede dünyadaki gelişmeler ile birlikte Osmanlı'daki demiryolu çalışmaları hakkında bilgi verilerek sonrasında Cumhuriyet döneminden bahsedilip Yerköy Tren Garı tanıtılacaktır. Özellikle tesis yapılarından yolcu binası, tek odalı lojman, kontrolör barakası, yatakhane ve yatakhane lojmanı makalenin odak noktasını teşkil etmektedir.

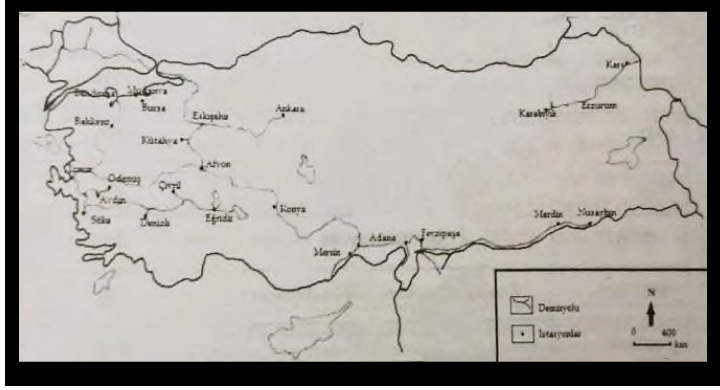
Yerköy demiryolu tesisinin bir Merkez olarak ön plana çıkmasında elbette hattın Yozgat il merkezine uğramamasının büyük payı vardır. Bu durum Yerköy, Şefaati ve Yenifakılı gibi yerleşim birimlerinin öne çıkmasını sağlamış olmalıdır. Bu durumda çalışmada Yozgat'ın Yerköy ilçesinin sınırlarından geçen demiryolu projesinin bölgenin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna da cevap aranacaktır.

### **Osmanlı Dönemi'nde Demiryolu Çalışmaları**

İlk örneklerinde taş veya ahşap kirişler üzerinde insan ve hayvan gücüyle hareketi sağlayan vagonlar olarak karşımıza çıkan demiryolu taşımacılığı, inşa edilecekleri ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre uygulama alanı bulmuştur. Demiryollar ilk andan itibaren Osmanlı Devleti'nin dikkatini çekmişse de teknik ve ekonomik yetersizlik sebebiyle hayata geçirilmesinde gecikmeler yaşanmıştır. Demiryollarının nakliyatı sağladığı kolaylık, Osmanlı devlet adamları tarafından yaşanan buhrandan kurtuluş vasıtası olarak görülmüştür. Osmanlı'da ilk teşebbüsler 1830 Haziran'ında başlamışsa da Devlet topraklarında yapımı gerçekleştirilen ilk demiryolu olan 211 kilometrelik İskenderiye-Kahire hattı 1856 yılında kullanıma açılmıştır (Engin, 1993: 37). İngiliz sermayesine bağlı bu ilk hattın ardından 4 Ekim 1860 tarihinde 66 kilometrelik Köstence- Çernova (Boğazköy) hattı, 7 Kasım 1866'da Rusçuk-Varna hattı 224 km. olarak işletmeye açılmıştır.

Anadolu'da hayata geçirilen ilk demiryolu İzmir-Aydın hattıdır. 1856'da yapımına başlanan bu hattın İzmir-Torbalı kısmı 1860 yılında, Torbalı-Celadkahve kısmı ise 1861 yılında ve hattın geri kalanı 1866 yılında tamamlanarak hizmete açılmıştır (Akbulut, 2010: 107). İzmir'de faaliyet gösteren bu demiryolları zaman içerisinde Dinar, Denizli, Bandırma ve Afyon'a ulaşır. Osmanlı sınırlarında yabancı sermayeli bu hatlar dışında 1855 yılında Rumeli Demiryolları'nın inşası kararlaştırılmıştır. İstanbul'dan Belgrad'a uzanması istenilen hattın

inşası Avrupa, Rusya ve Osmanlı arasında çıkar çatışmalarını beraberinde getirmiştir. Rusya'nın karşı çıkmasına rağmen 4 Haziran 1870'te Yedikule- Küçükçekmece hattıyla Rumeli Demiryolları yapımına başlanmıştır (Engin, 1993: 65). Ancak Avusturyalı banker Baron Maurice Hirsch'e verilen imtiyazların uygulanmasında yaşanan aksaklıklar ve yüksek maliyet sebebiyle devlet eliyle demiryolu inşa etme düşüncesi öne çıkmıştır. Bu yaklaşım neticesinde İstanbul'u Basra'ya da bağlaması planlanan Haydarpaşa-İzmit hattı 91 km. olarak Ağustos 1873'te kullanıma açılmıştır. Yapımına 1874'te başlanan Bursa-Mudanya hattının inşası, ekonomik sebeplerle yabancı sermayeye devredilmiş, söz konusu hat 1892'de işletmeye açılmıştır. Bunun yanında yapımına 1883 yılında başlanan Mersin-Adana hattı 1886'da (67 km), Selanik-İstanbul hattı 1896'da, Alaşehir-Afyon hattı ise 1897'de hizmete açılmıştır. İstanbul'u Paris, Viyana ve Berlin gibi Avrupa şehirlerine bağlayan Rumeli Demiryolları inşasıyla birlikte Anadolu'da devlet eliyle demiryolu inşa faaliyetleri başlamıştır. Aynı zamanda İstanbul'u Basra'ya bağlayan 4760 kilometrelik yolu tamamlayıcı ve geliştirici hatlar olarak 1890'da İzmit-Adapazarı, 27 Kasım 1892'de İzmit-Ankara (486 km), 1892'de Haydarpaşa-Eskişehir-Ankara ve 1896'da Eskişehir-Konya hattı ulaşıma açılmıştır. Bu hatları takiben Alaşehir- Afyon hattı 1897'de (252 km), Afyon-Konya, Manisa-Soma-



**Şekil 1.** Osmanlı Dönemi'nde İnşa Edilen Demiryollarını Gösterir Harita, (Akbulut, 2010) Bandırma hattı 1912'de kullanıma açılmıştır (Yılmaz, 2011: 10), (**Şekil 1**).

Osmanlı Devlet sınırlarında işletmeye açılan demiryollarının büyük bir çoğunluğu Devlet'in teknik ve ekonomik yetersizliği sebebiyle yabancı sermaye kaynaklı inşa edilmiştir. Demiryollarının inşa süreci ulaşımdaki hızı ve kolaylığı, büyük devletlerin çıkar çatışmalarını yönlendirdiği ve bu yolla imtiyaz elde etmek istediği bir alan haline gelmiştir. Örneğin İngiliz büyükelçisi Henry Layard, İstanbul'u Basra ve Bağdat'a bağlayacak yolun İngilizler tarafından inşa edilmesi durumunda; bölgenin emniyet altında olacağı ve Ruslara karşı korunacağını temin etmiştir. Osmanlı Devleti ise yabancı sermayeli inşa edilecek demiryollarının, inşa edileceği bölgede daha az tehlikeli gördüğü devletlere ihale etme eğilimindedir. Nitekim Suriye ve Lübnan bölgesinde yapılması planlanan demiryolunun inşası, daha az tehlikeli görülen Fransızlara verilmiştir (Akçakaya, 2022: 37). Yabancı devletler demiryolu yapımı üzerinden kendi siyasi ve iktisadi menfaatlerini öne çıkarırken Osmanlı Devleti, sermayeci devlet ve Osmanlı'nın siyasi, iktisadi ve askeri çıkarları arasında bir denge kurmaya çalışmıştır. Bu yaklaşım sonucu Bağdat Demiryolları yapımı, Avrupa'da yeni bir denge unsuru olan Almanlara verilmiştir.

Osmanlı'da demiryolunun hizmet amaçları arasında, geçtiği noktalarda üretim ve ticaretin artırarak devlet gelirlerinin artması, iç ve dış tehditlere karşı merkezi otoritenin güçlenmesi düşüncesi öne çıkar. Bu düşüncelerle yapılması istenilen demiryollar için yabancı şirketlere çeşitli imtiyazlar verilmiştir. Yatırımcısı için büyük kâr garantili imtiyaz sözleşmeleri, 50-99 yıllık dönemler için imzalanmıştır. Şirketlere demiryolu inşası için gerekli malzemenin Avrupa'dan gümrüksüz gelmesi, hattın geçtiği arazinin şirkete bedelsiz verilmesi, hat boyunca bazen 40-45 kilometrelik alandan çıkacak madenlerin işletme hakkı, devlet ormanları, yıllık kâr garantisi gibi imtiyazlar verilmiştir. Örneğin; İzmir-Aydın demiryolu inşası için hattın iki yanında 45 km alanda çıkacak madenlerin işletmesi 50 yıllığına sermayedarına bırakılmıştır (Yıldırım, 2001, s.13). Rumeli demiryolları için imtiyazlar 99 yıl süreyle verilmiş, kilometre başına 15.500 bin frank garanti edilmiştir (Yıldırım, 2001: 12). Osmanlı topraklarında yapımı tamamlanan hatlardan bazıları, verilen kilometre başı kâr garantisini karşılamamış olsa da demiryolu inşasında hedeflenen ekonomik katkı kısmen sağlanmıştır. 1840-1870'li yıllar arasında tarımsal gelir 8 kat

artmıştır. Tarımsal üretimdeki artış ekonomik açıdan kısa sürede bazı faydalar sağlamışsa da demiryolu aracılığıyla hammadde çıkışı, ülke içine mamul mal girişini hızlandırmıştır (Tamçelik, 2000: 490).

Demiryolları yabancı ülkelerin Osmanlı Devleti üzerinde imtiyaz kazanma aracına dönüşmüştür. Örneğin Fransa; Suriye'yi ve Lübnan bölgesini, İngiltere; İskenderiye-Süveyş hattını, Almanlar ise Anadolu ve Bağdat hattını nüfuz kazanma aracı haline getirmişlerdir. Osmanlı Devleti üzerinde nüfuz kazanma politikaları, sermayeci ülkeler arasında demiryolu inşası tartışmalarını başlatmıştır. 1892'de tamamlanan İzmit-Ankara hattı sonrası Osmanlı, Eskişehir-Konya demiryolu hattını da Almanlara ihale etmiştir. Hattın Afyon-Dinar üzerine uzatılma düşüncesi, İngilizler tarafından Aydın Demiryolu Şirketi'nin haklarını çiğnemiş olacağı baskılarıyla iptal edilmiştir (Ortaylı, 2008: 141-142). Bu baskılar Anadolu'yu Bağdat ve Basra'ya bağlayacak hat üzerinde de devam etmiştir. Bağdat Demiryolu inşası için Osmanlı Devleti Alman Deutsche Bank ile anlaşmıştır (Kara, 1988, s.466). Söz konusu hat için İngilizler Anadolu'yu İskenderun üzerinden daha cazip koşullarla Bağdat ve Basra'ya bağlamayı teklif etmişlerse de Almanların Konya-Bağdat projesi kabul edilmiştir. Nitekim 1899'da Bağdat Demiryolları için Almanlarla anlaşmaya varıldığı görülür. Ortadoğu'yu kendi nüfuz alanı olarak gören İngiltere söz konusu hattın Basra'ya ulaşacak olmasına karşı çıkmış ve hat Bağdat'ın ötesine geçememiştir (Tamçelik, 2000: 39). Osmanlı topraklarında yapımı gerçekleşen diğer demiryolları gibi Bağdat Demiryolu'nda da kilometre garantisi, hattın geçtiği devlet arazilerinin bedelsiz olarak şirkete devri, 20 kilometrelik alan içerisinde bulunan madenlerin işletilmesi, hat boyunca arkeolojik kazı yapma izni, Bağdat ve Basra'da liman yapma hakkı 99 yıl süreyle Almanlara verilmiştir. Bu imtiyazlara rağmen Bağdat Demiryolu sözleşmesi İngiliz ve Fransızlarla yapılan sözleşmelerden farklı maddeler de içermektedir. Sözleşmeye göre şirketin Osmanlı Devleti ve kurumlarıyla yapacağı yazışmaların dilinin Türkçe olması, şirket, kurum ve kişiler arasında yaşanacak anlaşmazlıkların Osmanlı mahkemesinde görülmesi, şirketin Harbiye Nezareti ile anlaşarak uygun yerlerde istasyonlar açması, isyan ve savaş durumunda önceliğin asker sevkiyatına verilmesi gibi konularda Osmanlı Devleti'nin önceki anlaşmalara göre daha dikkatli davrandığı anlaşılmaktadır (Taş, 2021: 108-111).

Bağdat Demiryolu ihalesinin Almanlara verilmesinin ardından Osmanlı tarafından uzun zamandır planlanan, Hicaz Demiryolu yapım hazırlıklarına 2 Mayıs 1900 tarihinde başlanmıştır. Osmanlı topraklarındaki diğer demiryollarının aksine Hicaz Demiryolu'nun tamamen milli kaynaklarla finanse edilmesi ve Bağdat hattıyla birleşmesi planlanmıştır. II. Abdülhamid'in kendi hazinesinden 50 bin lira vermesi ile başlayan bağış kampanyası çok sayıda devlet erkani, Hindistan, Fas, Rusya, Afrika, Avrupa, Amerika, Rumeli, Orta Asya'daki müslümanlar (Yılmaz,2011: 16) ve ilk masraflar için Ziraat Bankası'ndan alınan kredi ile Hicaz Demiryolu inşa çalışmaları için gereken sermayenin bir bölümü sağlanmıştır (Gürsoy, 2016: 21). Tarihi Hac yolu boyunca yapılması planlanan hat için çalışmalar 1 Eylül 1900 tarihinde Kadem (Şam) mevkiinde yapılan resmi törenle başlamıştır. Hicaz Demiryolu'nda ilk olarak 1 Eylül 1901 tarihinde 11 kilometrelik Müzeyrib-Der'a hattı ulaşımına açılmıştır. Ardından 1 Eylül 1902 tarihinde Der'a-Zeka (79 km) hattı, 19 Kasım 1902'de Zeka-Amman hattı, 1 Eylül 1903'te Şam-Der'a (Müzeyrib) hattı açılmıştır. 460 km. uzunluğundaki Şam-Ma'an hattı 1 Eylül 1904'te tamamlanmıştır. Der'a-Hayfa hattının yapımına 1903 yılında başlanmış hat, Eylül 1905 tarihinde bitmiştir. 1906 yılına kadar Hicaz Demiryolu 750 kilometreye uzatılmıştır. Tebuk-El-Ulâ (288 km) hattı ise 1907'de ulaşımına açılmıştır (Yılmaz, 2011: 18).

1900 yılında II. Abdülhamid tarafından Hicaz Demiryolu'nun yerli malzeme ve müslüman işçiler tarafından yapılacağı açıklanmışsa da sermaye ve malzeme temininde sorunlar yaşanmış, Amerika, İngiltere, Almanya ve Belçika'dan ray ve travers ithal edilmiştir. Hattın inşasında, teknik eleman eksikliği sonucu Alman ağırlıklı yabancı mühendisler çalıştırılmıştır. Demiryolunun ulaştığı El-ULâ, gayrimüslimlerin ayak basması yasak olan bölgenin başlangıcıdır. Bu sebeple hattın 323 kilometrelik El-ULâ-Medîne-i Münevvere kısmı müslüman mühendisler tarafından inşa edilmiştir. Demiryolunun Medine-i Münevvere'ye yaklaştığı noktadan itibaren kutsala saygı düşüncesiyle ahşap traversler kullanılmış, rayların ses çıkarmasını engellemek amacıyla keçe döşenmiştir. Hattın bu kısmı 31 Temmuz 1908'de tamamlanmış, hat 1 Eylül 1908'de ulaşımına açılmıştır. Eylül 1908'de ise Hayfa hattının açılmasıyla birlikte Hicaz Demiryolu, 1464 kilometreye ulaşır (Akbulut, 2010:164). Yapımı tamamlanan tüm bu hatlarla birlikte Osmanlı Dönemi'nde 4481 kilometresi Anadolu dışında kalan, toplamda 8619 km. uzunluğunda demiryolu inşa edilmiştir.



## Cumhuriyet Dönemi'nde Demiryolu Çalışmaları

Ulusal sınırlarda yapımı tamamlanan demiryolları 1856 yılından Cumhuriyet'in ilanına kadar olan süreçte siyasal, ekonomik, sosyal ve askeri hedeflerden uzak, Osmanlı'nın Avrupalı devletler tarafından sanayileşme hedeflerinin dışında tutulduğu ve sömürgeleştirildiğinin önemli kanıtlarından biridir. Avrupa ülkelerinde demiryolu inşası özellikle demir çelik sanayisinin büyümesini sağlarken, yeni pazarlar oluşmuş ve sermaye birikmiştir. Osmanlı sanayileşmesi Batı'da olduğu gibi gelişim gösterememiştir.

Türkiye Cumhuriyeti tarım ülkesi olmasına rağmen kendine yetemeyen, sanayisi çökmüş, madenleri yabancılar tarafından işletilen, dış borçlarla varlığını sürdüren, yabancıların elinde sömürgeye imkan sağlayan birbirine bağlanmamış demiryollarla, düşük milli gelir ve Osmanlı Devleti'nin çeşitli cephelerde savaşmak zorunda kalmasıyla yoksun yarı sömürgeleştirilmiş bir mirası devralmıştır. Kapalı bir ekonomik yapıya sahip ülkenin kaynaklarını kullanabilmesi ve kalkınması için iki önemli ilke benimsemiştir. Bunlardan ilki yabancılarca verilen imtiyazların kaldırılması, ikincisi ise ekonomik ve siyasi açıdan tam bağımsız bir ülke olmaktadır.

İzmir İktisat Kongresi'yle (1923) temelleri şekillenen programda öncelikle yabancıların denetiminde olan ulaşım ve iletişim sistemlerinin devletleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Demiryollar, ulusal hareketin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Oluşturulan programda demiryolların ülkenin uzak şehirlerinin, merkeze bağlanması ve mevcut demiryollarının devletleştirilmesi planlanmıştır (İnan, 1989: 14). Lozan Konferansı'nda (1923) Batı Anadolu'da 1312 km, Orta ve Kuzey Anadolu'da 2315 km, kalan kısımlar ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da bulunan toplam 4138 km. demiryolu devredilmiştir (İnan, 1989: 47). Yabancı denetiminde olan demiryollarının tamamına yakını 15 yıl içerisinde millileştirilmiştir. Yabancılar tarafından düşük standartlarda inşa edilen ve çeşitli tahribatlar yaşayan demiryolları 1920-1926 yılları arasında çoğunlukla asker gücü kullanılarak yenilenmiş ve onarılmıştır.

Devlet demiryolu politikasının ilk adımı olarak 24 Mayıs 1924'te Haydarpaşa-Ankara, Eskişehir-Konya, Arifiye-Adapazarı hatları ve Haydarpaşa limanı satın alınmıştır. İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar kapsamında demiryolu taşımacılığı ülkenin temel ulaşım sistemi kabul edilmiş, bu amaçları yerine getirmek üzere 1927'de Devlet Demiryolları ve Limanları Umum Müdürlüğü (DDY) kurulmuştur (TBMM, Kavânin Mecmuası, 1927: 197). Kurumun adı 1931 yılında Devlet Demiryolları ve Limanları İşletme Umum Müdürlüğü şeklinde değiştirilmiştir<sup>2</sup>.

Türkiye demiryolu yapımında; ülkenin doğusuna demiryolu döşemek, kısa ve bağlantısız hatları birbirine bağlamak, endüstrinin gelişmesi için üretim bölgelerine ve limanlara demiryollarının uzatılması olmak üzere üç temel amaç benimsemiştir. Bunlar ülkenin doğal kaynaklarına ulaşmak, ülkede ekonomik kalkınma ile birlikte sosyal kalkınmayı da gerçekleştirmek, milli güvenliğin gerektirdiği bir biçimde demiryolu ağına sahip olmaktır (Akbulut, 2010: 177-178). Demiryolu yapımında en önemli sorunun sermaye olduğu gözlemlenir. Türkiye Cumhuriyeti'nin Lozan Antlaşması ile Osmanlı Devleti'nin borçlarını ödemeyi kabul etmek zorunda kalması sonucu, ülke yatırımlarında yabancı sermayeye duyulan ihtiyaç artmıştır. I. Dünya Savaşı'ndan sonra bölgede aktif siyaset izleme kararı alan Amerika, Chester Projesini Türkiye Cumhuriyeti'ne sunmuştur. Proje kapsamında Amerika; Bitlis, Erzurum, Van ve Musul bölgelerindeki petrol ve hammadde kaynaklarını işletecek, demiryolu ve liman inşasında Amerikan malzemesi kullanacak ve böylece yeni bir pazar alanı oluşturularak, kendi topraklarında nüfus gücü oluşturan Ermeniler için ileride Ermenistan adında bir devlet kurabilmesi sağlanacaktı. Bu amaçlar doğrultusunda proje Türkiye'nin, demiryolu hattının uzatılması ve yerinin belirlenmesine katkı sunması ve yaşanacak anlaşmazlıklarda Türk mahkemesinin müdahil olması maddeleri dışında Osmanlı'ya sunulduğu şekli büyük ölçüde korumuştur (Deny, 1960: 109). Amerika için Türkiye'nin Musul-Kerkük bölgesindeki petroleri kaybetmesiyle Chester Projesi önemini yitirmiş, anlaşma 1923 yılında TBMM tarafından feshedilmiştir. Chester Projesi hayata geçirilmemişse de projede belirtilen hatların büyük kısmı ulusal politika kapsamında tamamlanarak demiryolları kullanıma açılmıştır.

I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele yıllarında Ankara'nın doğusunda demiryolu bulunmaması kaynaklı büyük zorluklarla karşılaşıldığı anlaşılır. Bu bağlamda Cumhuriyet'in ilanından sonra ele alınan ilk demiryolu Ankara-Sivas hattıdır. Söz konusu demiryolu imtiyazı ilk olarak 1893'te Haydarpaşa- Ankara hattını Kayseri'ye kadar

<sup>2</sup> Kanun ile kuruluşun merkez teşkilatında değişiklik yapılmış ve inşaat dairesi doğrudan Nâfia Vekâleti'ne bağlanmıştır. bkz. 1.6.1931 Tarih ve 1818 Numaralı Devlet Demiryolları ve Limanları İşletme Umum Müdürlüğü'nün 1931 Mali Senesi Haziran Ayına Ait Muvakkat Bütçe Kanunu.

uzatacak olan Ankara-Kayseri demiryolu projesiyle Almanlara verilmiştir. İzmit-Ankara hattının yapımı devam ederken Eskişehir- Konya, Ankara-Kayseri demiryolu inşası da Deutsche Bank'a verilmiş, sözleşmede Ankara-Kayseri demiryolu inşası için gerekli etütün yapıp, iki tarafın da onayı alındıktan sonra başlanacağı belirtilmişse de Rusya'nın karşı çıkması üzerine hattın inşasına başlanmamıştır<sup>3</sup> (Yıldırım, 2001: 15-16).

Türk demiryollarının ülkenin doğu ve batısını, kuzey ve güneyini birbirine bağlayacak, ekonomik olarak gelişmiş bölgelerle gelişmemiş bölgeler arasında bağlantı sağlayacak stratejik hatlar olarak planlandığı görülür. Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancılar tarafından tahrip edilen hatların onarımı ve yenilenme çalışmaları devam ederken, diğer bir taraftan Cumhuriyet Dönemi'nin ilk demiryolu olan Ankara-Yahşihan- Yerköy hattı inşasına başlanmıştır. Toplanan vergilerle finanse edilen hat 20 Kasım 1925 tarihinde Yerköy istasyonunun tamamlanmasıyla ulaşıma açılmıştır.

Yeni yapılacak demiryolları için TBMM'de 23 Mart 1924 ve 449 numaralı kanun ile 65 milyon liralık bütçe oluşturulmuştur<sup>4</sup> (TBMM Kavânin Mecmuası, 1931: 287). 10 Ekim 1924 tarihinde Ankara-İzzettin güzergahı dar hattının, normal hatta dönüştürülmesiyle demiryolu inşasına başlanır. İnşası Türk müteahhitler tarafından gerçekleştirilen hattın 86 kilometrelik Ankara-Yahşihan kısmı 17 Nisan 1925'te (Cumhuriyet, 1925), Yahşihan-Yerköy hattı ise 115 km. olarak 20 Kasım 1925 tarihinde ulaşıma açılmıştır (Yıldırım, 2001: 75-76). Başlangıçta Ankara'dan direkt Sivas'a ulaşması planlanan demiryolu hattının önemli merkezlere uğramaması ve bu güzergahın maliyetli olması sebebiyle hat Ankara-Kayseri yönünde güneye yönelmiştir (T.C. Nâfia Vekâleti,



1938). 380 kilometre uzunluğa ulaşan Ankara-Kayseri demiryolu 29 Mayıs 1927 tarihinde Başvekil İsmet İnönü'nün katıldığı törenle açılmıştır (**Şekil 2.**).

**Şekil 2.** Cumhuriyet Dönemi Demiryollarının 1927 Senesindeki Vaziyetini Gösterir Harita (Cumhuriyet Gazetesi, 1936).

Türkiye'deki demiryolu yapımının 1929 yılında yaşanan dünya ekonomik buhranından daha az ölçüde etkilendiği 1930 yılında Kayseri-Sivas, 1931 yılında Irmak-Çankırı, 1932'de Sivas-Samsun Kütahya-Balıkesir ve 1933 yılında tamamlanan Kardeşgediği-Boğazköprü hatlarının yapımının devam etmesi ve ulaşıma açılmasından anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2001: 77-82). Bu ekonomik buhrana rağmen demiryolu inşasının devam etmesi, Türkiye'nin bu konudaki kararlılığını göstermesi bakımından önemlidir. Türkiye'de 1925-1933 yılları arasında 2048 km. olan demiryolu ağı, Atatürk'ün ölümüne kadar yıllık ortalama 205,7 km. uzatılarak toplamda 3055,8 kilometreye ulaşmıştır. Böylece yabancılardan satın alınan demiryollarla birlikte ülkenin ray uzunluğu 7324 kilometreye ulaşmıştır (**Şekil 3.**).

<sup>3</sup> Anadolu Demiryolu Şirketi tarafından yapımı gerçekleşen demiryolu hattında, ilk tren Ocak 1893 tarihinde Ankara'ya ulaşmıştır.

<sup>4</sup> Bkz. 23 Mart 1924 Tarihli ve 449 Numaralı Samsun-Sivas ve Ankara-Musaköy Demiryollarının İnşası hakkında Kanun.



Şekil 3. Cumhuriyet Dönemi Demiryollarının 1936 Senesindeki Vaziyetini Gösterir Harita (Cumhuriyet Gazetesi, 1936).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda ülkenin mevcut ulaştırma imkanları ihtiyacı karşılamaktan uzak, sermayeci devletlerin çıkarlarına göre inşa edilmişlerdi. Milli Mücadele’den bağımsız bir devlet olarak çıkan Türkiye Cumhuriyeti, ülkenin kalkınması ve savunulmasına yönelik, ülke gerçeklerine dayalı, milli ihtiyaçlara göre tespit edilen milli ve bağımsız bir demiryolu politikası izlemiştir. Ancak Milli Mücadele’nin başından 22 Nisan 1924’e kadar milli bir ulaşım politikasından bahsedilemez. Demiryolları, üretim merkezlerinin tüketim merkezlerine bağlanması, geçtikleri bölgelerde sosyal ve iktisadi hayatın gelişimi amaçlayan, “milli emniyet, sosyal ve iktisadi bir vasıta” (Demiryolları Mecmuası, 1930) olarak düşünülmüştür. Bu yaklaşımlar neticesinde 22 Nisan 1924 tarihli ve 506 Numaralı Anadolu Demiryollarının Mübayaasına ve Demiryolları Müdüriyeti Umumiyesinin Teşkilat ve Vazifesine Dair Kanun gibi düzenlenen çeşitli kanun maddeleriyle demiryolu politikasının uygulanmasına yönelik ve demiryolu inşasına dair ihtiyaçların ülke gerçeklerine uygun planlanması amaçlanmıştır.

### Yozgat’ın Kısa Tarihi

Bu makalenin başlığı “Cumhuriyet Döneminde Sosyal ve İktisadi Bir Vasıta Olarak Gar Binaları (Yerköy Örneği)” olsa da günümüzde Yerköy ilçesi olarak sınırlandırılan bölgenin tarihi, Yozgat (Bozok) ilinin tarih yazımlarından bağımsız değildir. Yozgat ilinin batı-güneybatı sınırını oluşturan Yerköy ilçesi, 17.yy’da Bozok Sancağının Süleymaniye Nahiyesi sınırları içerisinde kalır. 1925 yılına kadar ise Kızılkoca Nahiyesi’ne bağlı *Höyük* adında küçük bir köydür (Yozgat 1991 İl Yılığ: 119). İçerisinden demiryolu geçen ilçe, 1925 yılından itibaren hızla büyümüş, 1935 yılında bucak, 1945 yılında ise ilçe statüsü kazanmıştır. Yerköy ilçesi Yozgat il merkezine 40 km. uzaklıktadır. Batıda Kırşehir ve Kırıkkale ili, kuzeyde Çorum, doğuda Merkez ve Şefaattli ilçesi, güneyde ise Kırşehir ili Çiçekdağı ilçesi ile komşudur.

Yozgat’a gelince, İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan Yozgat, kuzeybatıda Çorum, kuzeyde Amasya, kuzeydoğuda Tokat, doğuda Sivas, güneydoğuda Kayseri, güneyde Nevşehir, güneybatıda Kırşehir, batıda ise Kırıkkale illerine komşudur. Yozgat ili ve çevresinde yapılan arkeolojik çalışmalar bölgenin Geç Neolitik dönem sonu Erken Kalkolitik dönem başına kadar yerleşim aldığına dair veriler sunmaktadır. Bölgeden Cappadocia ve Galatia Bölgeleri arasında Pteria- Caesareia Mazaka ve Ankyra- Tavion-Euagina-Zela gibi Antik Çağ’ın önemli yol güzergahları geçmektedir (Sancaktar, 2022: 68). Kentin güneyi Cappadocia, kuzeyi ise Galatia Bölgesi sınırları içerisinde. Galatia ve Cappadocia gibi iki önemli krallığın topraklarında varlığını sürdüren ve sonrasında Roma’nın doğu sınırının güvenliğinde önemli bir konuma sahip olan Yozgat’ın bu dönemlerini kapsayan araştırmalar kısıtlıdır. Bölge 19. yüzyılın son çeyreğinde Boğazköy-Hattuşa’nın keşfedilmesiyle batılı araştırmacıların dikkatini çekmiştir. İlk olarak 1883 yılında Sterret tarafından Büyüknefes-Tavium’da Roma dönemine tarihlenen bir mil taşı tespit edilmiştir (Şenocak, 2022: 74). 1903 yılında C. Anderson tarafından Kerkenes Dağ, sonraki yıllarda ise Osten, ticaret yollarının kesiştiği Sorgun yakınlarında Alishar Höyük kazılarını başlatmıştır. Höyükte devam eden kazılarda Kalkolitik dönemden Osmanlı dönemine kadar arkeolojik buluntulara ulaşılmıştır. 1989 yılıyla birlikte S. Omura ve ekibi, Yozgat’ın güneyini de kapsayan alanda Aydıncık, Boğazlıyan, Yenifakılı, Yerköy ilçelerinde yaptığı yüzey araştırması sonucu Kalkolitik ve İlk Tunç Çağı’na tarihlenen yerleşimleri (Omura, 1990: 71) belgelemiştir.

Tarih öncesi çağlardan itibaren farklı uygarlıklara ev sahipliği yapan Yozgat, Hititler, Frigler, Kimmerler, Galarlar, Persler, Roma ve 7. yüzyılda Bizans'ın Kharsianon Theması'na bağlanmıştır. Emevi ve Abbasilerin Orta Anadolu'ya saldırıları sonucu nüfusun büyük çoğunluğu Batı'ya göç etmiştir. Bizanslılar bölgeyi iskan etmek için Ermenileri yerleştirmiştir. Anadolu'da başlayan Türk akınları sonrası kısa süre içinde Yozgat, Danişmedli Beyliği hakimiyetine geçmiştir. Kayseri koluna bağlı Yozgat'ta, Beyliğin son bulmasıyla Kayseri çevresi ile birlikte, Türkiye Selçukluları (1175) hakimiyeti başlamışsa da; 13. yüzyılda söz konusu bölge, merkezi idareye karşı davranışlar sergileyip Babai İsyanı destekçileri olarak görülmüş ve Selçuklu tarafından himaye edilmemişlerdir (Ocak, 2023: 41). İklim ve coğrafi özellikleri bakımından göçer aşiretlerin yurdu olan bölgeye Kayı, Bayat, Yazır, Döğer, Avşar, Kızık, Beğdili, Bayındır, Çepni, Karkın, Eymir, Yüreğir, İğdir, Salur boyları yerleştirilmiştir. Beylikler döneminde Eretna, Kadı Burhaneddin, Dulkadirli ve 1522 yılında Osmanlı hakimiyeti başlamıştır. Bozok Türkmenleri'nin bölgeye yerleşmesi Dulkadirli Beyliği hakimiyeti sırasında gerçekleşmiştir (Koç, 2000: 4). Osmanlı himayesinde önce kaza sonra sancak statüsü verilmiştir. Yozgat Tanzimat öncesi Sivas, Tokat ve Amasya illerini içine alan Eyalet-i Rum'a Tanzimat sonrası ise Ankara vilayetine bağlanmıştır.

Anadolu'da 1243 yılından itibaren Moğol etkisi başgösterir. Bu tarihten itibaren Anadolu, İlhanlı Moğollarının atadığı valilerle idare edilmeye başlanmıştır. Pek çok bölgede askeri garnizonlar kuran Moğol birlikler, göçebe hayata uygun olan yaylaklara ve Sivas, Karaman, Kırşehir, Kayseri, Yozgat gibi Orta Anadolu şehirlerine yerleşmişlerdir. Yaşanan bu değişimler sonucunda Yozgat ve çevresinin etnik yapısı; bölgede daha önce bulunan Ermeniler, Türk ve Moğol göçerler, köy ve kasabalarda yerleşikler ve yönetici zümreden oluşmuştur. Kadı Burhaneddin'in Dulkadirli'lere kız vermek suretiyle oluşan akrabalığı sonrası Dulkadirli'lere bağlı bazı aşiretler Akdağ, Yozgat-Sivas arasındaki yaylaklara kalabalık gruplar halinde yerleştirilmişlerdir (Sarı, 2022: 10). Yozgat'ın ilk Osmanlı hakimiyeti 1398 yılında Yıldırım Bayezid tarafından ele geçirilmesi ile başlar. Ankara Savaşı sonrasında Yozgat ve çevresinde Dulkadirli Beyliği hakimiyeti devam eder. Ankara Savaşı neticesinde Tatarlardan boşalan bölgeyi Türkmen aşiretler yurt edinmiştir (Cansız, 1997: 43). Yozgat Dulkadirli hakimiyetinde konargöçerlerin yaylak alanından yerleşim sahasına dönüşmüştür. Selçuklu idaresinde “*Danişmendiyé*” olan adı, Dulkadirli hakimiyeti sonrası “*Bozok*” olmuştur. Dulkadirli Beyliği Maraş ve Bozok olmak üzere iki kola ayrılır. Bozok'un “Baltı Kazası” (merkez ve çevre köyler) ile Kanak-ı Bâlâ (Şefaati) ve Kanak-ı Zîr nahiyelerini yurt tutmuş aşiretler büyük oranda Maraş'tan, bir kısmı ise Anadolu'dan gelmişlerdir (Sarı, 2022: 11). Bozok sancağının 1526-1923 yılları arasında Karaman, Rum, Ankara, Sivas gibi farklı eyaletler arasında gidip geldiği anlaşılmaktadır.

I. Dünya Savaşı'nın ardından işgal edilen Türk topraklarını kurtarmak amacıyla Sivas'ta 1919'da gerçekleştirilen kurultaya Yozgat'ı temsilen Yusuf Basri Bey katılmış ve aralarında üst düzey bürokrat ve askerlerin olduğu yirmi kişinin imzasını taşıyan bir telgraf göndererek Sivas Kongresi'nin kararlarını tanıdığını bildirmiştir (Erbulut, 2022:44). Sivas Kongresi sonrasında Müdâfaa-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti Yozgat'ta kurulmuş, Akdağmadeni ve Boğazlıyan'da Cemiyet'in şubeleri açılmıştır (Aslan, 2007: 45-46). II. Meşrutiyet'in ilanından sonra İttihat ve Terakki'ye muhalefete başlayan Çapanoğlu Edip ve Celal beyler, Milli Mücadele'nin başlamasıyla birlikte Büyük Millet Meclisi'ni de ittihatçı olarak görüp karşısında yer almışlardır. Yozgat ve çevresinde bir ayaklanma başlatan beyleri durdurmak ve ayaklanmanın yayılmasını engellemek için Kılıç Ali görevlendirilmiş fakat başarılı olamayınca Büyük Millet Meclisi tarafından Çerkez Ethem görevlendirilmiştir. Ayaklanma Çerkez Ethem tarafından 23 Haziran 1920'de bastırılmıştır (Doğan, 2019: 18).

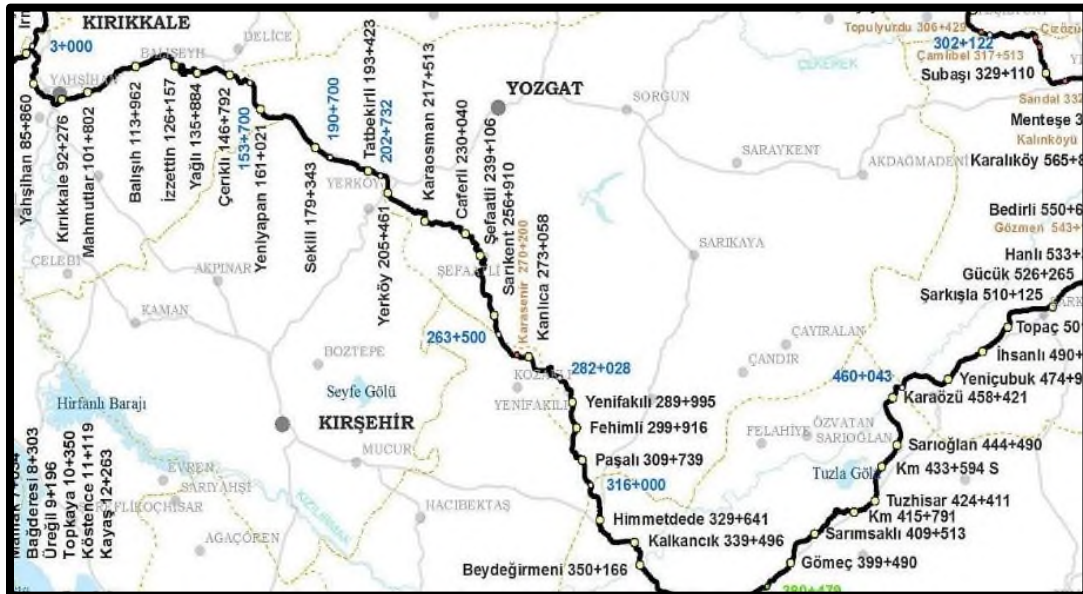
Yozgat sancağı, 1923 yılı sonrasında vilayetler listesine *Bozok Vilayeti* adıyla, müstakil bir vilayet olarak kaydedilmiştir. 1925-1926 tarihli salnameye göre Merkez (**Şekil 4.**), Boğazlıyan, Akdağmadeni ve Sorgun kazalarından oluşmaktadır (T.C. Devlet Salnamesi, 1926). Atatürk yurtiçi gezileri sırasında iki kez Yozgat'ı ziyaret etmiştir. İlk ziyaretini 15 Ekim 1924 tarihinde gerçekleştirmiş, iki gün sonunda Yozgat'tan ayrılmıştır. İkinci ziyaretini ise 3 Şubat 1934 tarihinde yapmış ve bir gün kalarak Yozgat'tan ayrılmıştır (Doğan, 2019: 19-20).



Şekil 4. Yozgat: Genel Manzara (Kaynak: H. S. Eprigyan, Resimli Doğa Sözlüğü, fasikül A, Aziz Lazarus, Venedik 1900).<https://www.houshamadyan.org/tur/haritalar/ankara-vilayeti.html>

### Yozgat'ta Cumhuriyet Dönemi Tren Garları

Günümüzde Yozgat iline bağlı on üç ilçe bulunmaktadır. Bunlar; Sorgun, Akdağmadeni, Boğazlıyan, Aydınçık, Çandır, Çayıralan, Kadışehri, Çekerek, Saraykent, Sarıkaya, Şefaati, Yenifakılı ve Yerköy ilçeleridir. Yozgat ili sınırlarında demiryolu hattı Yerköy, Şefaati ve Yenifakılı ilçe sınırlarından geçmektedir. Yozgat'ın tamamı düşünüldüğünde demiryolu hattı geçen üç ilçede sekiz durak ve istasyon tespit edilmiştir. Bunlar Ankara yönünden sırasıyla; Sekili, Yerköy, Karaosman, Caferli, Şefaati, Sarıkent, Yenifakılı, Fehimli istasyonlarıdır (Şekil 5). Bu istasyonlardan başka Yeniyanan, Tatbekirli, Karasenir, Kanlıca ve Paşalı durakları vardır. Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Yozgat il sınırlarında yapımı gerçekleşen istasyon sayısı on üç iken, Yeniyanan köyünün Kırıkkale'ye, Tatbekirli köyünün Kırşehir'e, Karasenir, Kanlıca ve Paşalı köylerinin ise günümüzde Nevşehir'e bağlı olması bu sayıyı sekize düşürmektedir.



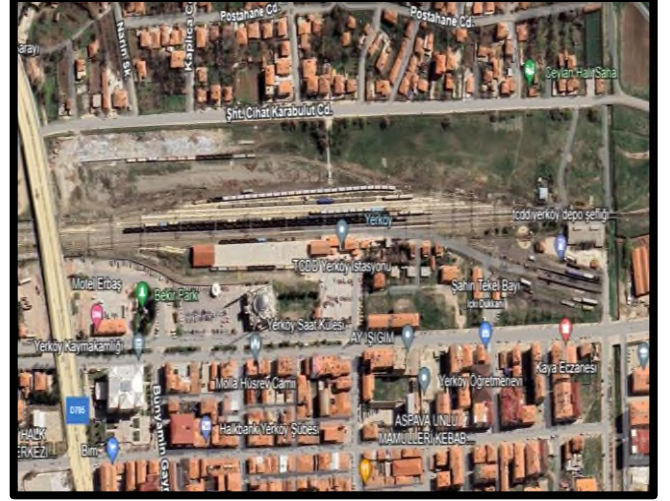
Şekil 5. TCDD Yahşihan- Yerköy- Kayseri Demiryolu Güzergahı.

## Yerköy Tren Garı

Yerköy tren garı, Yozgat ili Yerköy ilçesi, Karacaşar mahallesi 551 ada, 12 parselde yer almaktadır<sup>5</sup>. Tesis içerisinde, gar müdürlüğü, yolcu binası, açık ve kapalı hangar, lojmanlar, tuvalet, büfe, makasçı odası, su deposu, kantar birimleri ile geniş bir alana yayılmış yapı topluluğunu barındırmaktadır (**Resim Şekil 6-8.**). 1924-1927 yılları arasında yapımı gerçekleşen Ankara- Kayseri hattı üzerinde yer alan Yerköy tren garı, yerli iş gücünden yararlanılarak tamamlanmış ve 20 Kasım 1925 tarihinde işletmeye açılmıştır. Erken Cumhuriyet Dönemi yapısı olan Yerköy tren garı bünyesinde yer alan Yerköy yolcu binası (1926), ambar ve üç adet lojman binası, korunması gerekli kültür varlığı kıstaslarını taşıması nedeniyle Kayseri Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu'nun 30.09.2005 tarih ve 390 sayılı kararı ile tescillenmiştir.

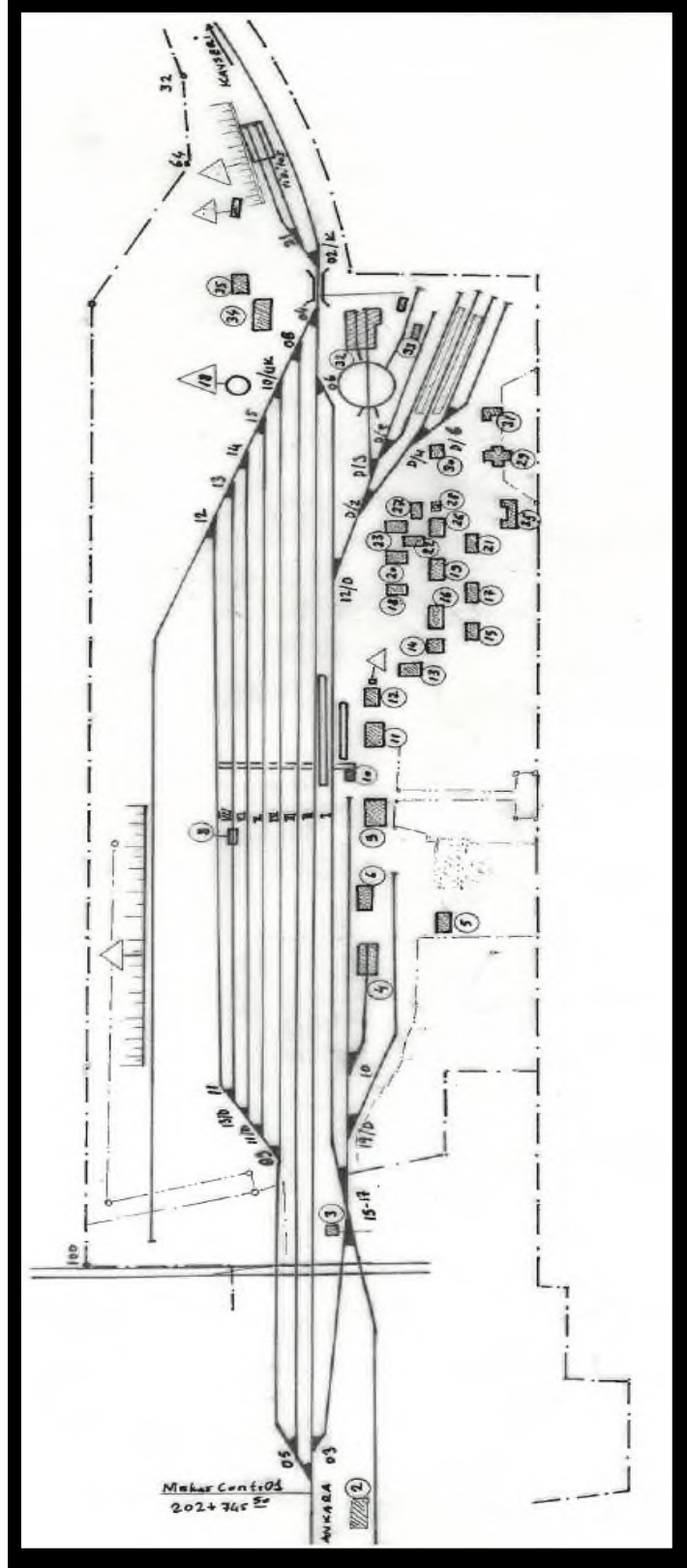


Şekil 6. Yerköy Tren Garı Yerleşkesi, 2021.



Şekil 7. Yerköy Gar Yerleşkesinin Kent İçinde Konumunu Gösterir Uydü Görüntüsü

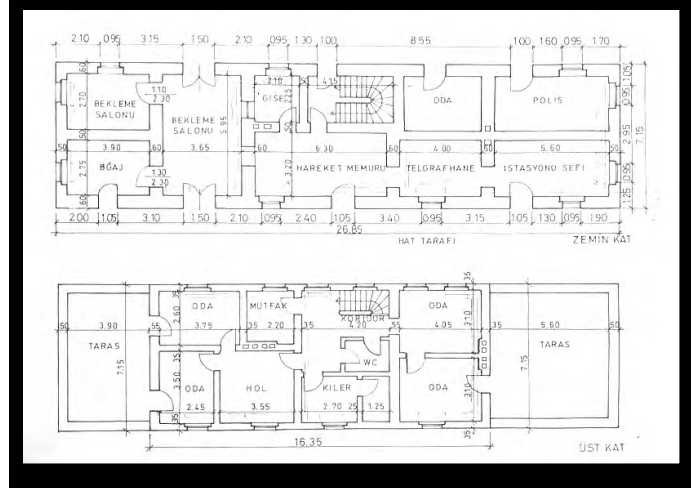
<sup>5</sup> 551 ada, 5 parsel üzerinde tescillenen istasyon binasına 2006 ve 2017 yıllarında tevhid ve irfaz işlemi uygulanması suretiyle 551 ada,12 parsel üzerinde imar planına alınmıştır. Bkz. Kayseri Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu 30.09.2005 tarih ve 390 sayılı karar, 21.09.2006 tarih ve 637 sayılı karar.



Şekil 8. Yerköy Tren Garını Gösterir Vaziyet Planı, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

## Yerköy Yolcu Binası

Yapı topluluğunun merkezini teşkil eden yolcu binası, birbirine bitişik üç kütle halinde kuzey-güney yönde enine uzanan dikdörtgen bir plana sahiptir (**Şekil 9**). Merkezde yer alan ana kütle iki katlı olarak düzenlenmiştir. İstasyonun kısa kenarları konumundaki kuzey ve güney cephelerde yer alan üniteler, ana kütleyle oranla daha küçük ebatlarda ele alınmış, tek katlı birimlerdir. Kâğır yapı tekniğinde inşa edilen yolcu binası, ahşap beşik çatıya sahiptir.



Şekil 9. Yerköy Yolcu Binasına Ait Plan, 1926, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

Kısmi bodrum üzerinde iki katlı kuruluşa sahip yolcu binasının zemin katında giriş holü, makasçı odası, farklı büyüklüklerde iki adet bekleme salonu, bagaj yeri, telgrafhane, personel odası, polis odası ve istasyon şefine tahsis edilen oda yer alır. İstasyon binasında güney ünite de bekleme salonu, bagaj yeri, kuzey de polis ve şef odaları tek katlı düzenlemede olup üstü teras olarak kullanılmaktadır. İnşa edildiği dönemde lojman olarak işlevlendirilen üst katta farklı büyüklükte odalar, mutfak, kiler ve tuvalet birimleri yer alır. İstasyon binasının zemin katının doğu yönde peron cephesinde ve meydana bakan batı yönünde yedişer açıklık bulunmaktadır. Her iki cephede bulunan dört kapı açıklığından sadece bekleme salonuna açılanlar çift kanatlı yapılmıştır. Tek katlı düzenlemede olan kuzey ve güney cephelerde simetrik ikişer pencere açıklığı mevcuttur. İstasyon binasının lojman olarak düzenlenen üst katın peron cephesinde dört, arka cephede ise altı pencere açıklığı bulunmaktadır. Güney terasa açılan iki, kuzeyde ise bir kapı açıklığı yer alır. Yapıda terasa açılan kapılar dışında, kapı ve pencere açıklıklarının tümü basık kemerli düzenlemeye sahiptir. İstasyonun kısa kenarları durumundaki kuzey ve güney cephede çatı seviyesinde dikey dikdörtgen formda birer pencere açıklığı vardır. Dikdörtgen formlu pencerelerin altında yazı panosu olarak düzenlenmiş bölümler, silme ile çerçeveslendirilmiştir (**Şekil 10-14**).



Şekil 10. Ankara-Kayseri-Sivas hattında: 204. kilometrede Yerköy istasyonu. (H. Uyar arşivi)

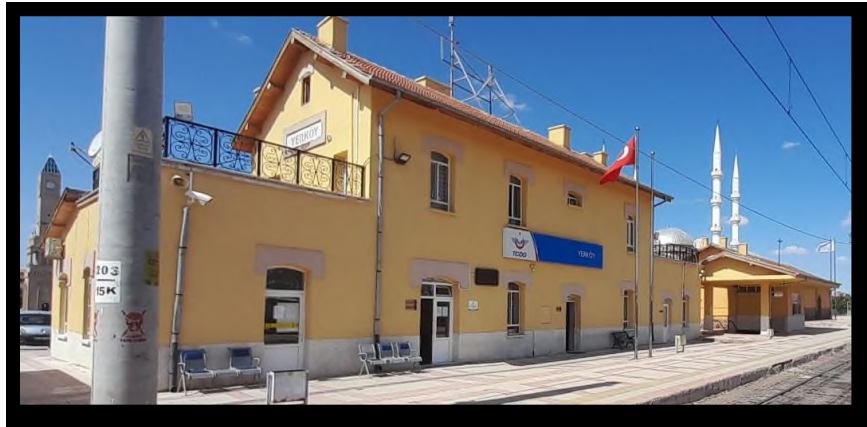




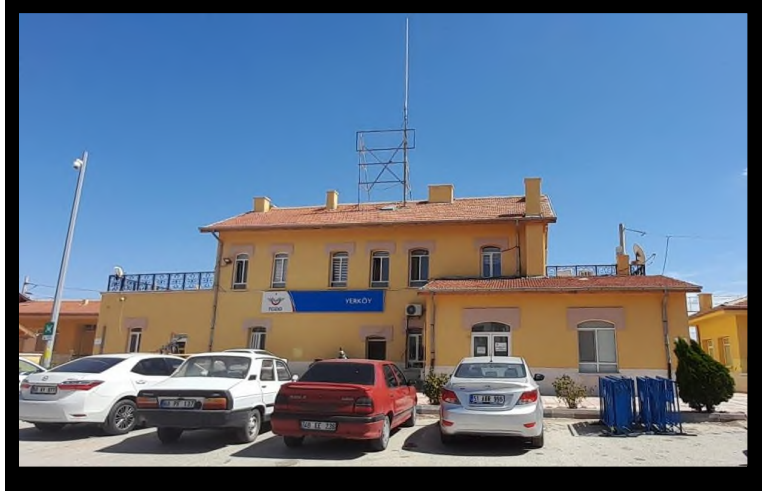
Şekil 11. 1990'lı Yıllarda Yerköy İstasyonu Yolcu Binası,  
[https://m.facebook.com/797375700385356/photos/a.797381743718085/3358682554254645/?type=3&\\_rd=1](https://m.facebook.com/797375700385356/photos/a.797381743718085/3358682554254645/?type=3&_rd=1)



Şekil 12. Yerköy İstasyonu Yolcu Binası (batı) Meydan Cephesi, 2022.



Şekil 13. Yerköy İstasyonu Yolcu Binası Peron Cephesi, 2022.



Şekil 14. Yerköy İstasyonu Yolcu Binası Batı Cephe, 2022.

### *Lojman I*

Lojman binası, gar yerleşkesinin güneybatısına konumlanmıştır. İki katlı kuruluşa sahip olan yapı, tek kütle halinde doğu-batı yönlü dikdörtgen bir planla uzanmaktadır. Kiremit kaplı kırma çatı yanlardan taşırılarak saçak oluşturmuştur. Lojman zemin katına giriş kuzey ve güneydoğu cephede bulunan dikdörtgen kapı açıklığı ile sağlanır. Kuzey girişten ilk ulaşılan birim holdür ve bu mekanın güneyinde, üst kata ulaşılan merdiven yer alır. Yapının batıya yönelen kısmı kiler, mutfak ve tuvalet olarak düzenlenmiştir. Güneybatı kapısı doğrudan bir odaya açılmaktadır ve kuzeybatıya yönelen ikinci odası vardır. Lojman üst katına güneyde bulunan iç merdivenle hole geçiş sağlanır ve hol banyo ile sonlanır. Üst kat batıya yönelen kısmında teras, doğu da ise iki oda bulunur (Şekil 15). Cepheler tüm kütlede iki kademeli bir görünüm sergilemektedir. Alt kademede beden duvarları sıvalı ve boyalı cephelerle, günümüzde kurumsal renk boyası ile yolcu binasına benzerlik göstermektedir. Üst kademede örtü sistemine ait çatı uzantıları ise dışa taşkın ve saçak niteliği taşır.

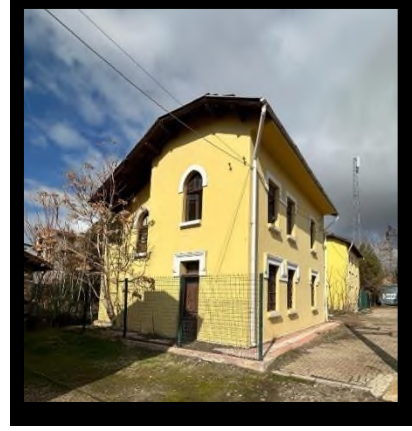


Şekil 15. Lojman Pe Ait Zemin Kat ve Üst Kat Planı, (Sunay 2022).

Lojmanın demiryoluna bakan doğu cephesinde her iki katta simetrik olarak yerleştirilmiş üçer dikdörtgen formu pencere vardır. Kuzey cephesinde kapı açıklığından başka biri zemin katta olmak üzere üç pencere açıklığı bulunur. Güney cephe de ise alt kademede bir kapı açıklığı ve üst kademede iki pencereye yer verilmiştir. Cepheler doğu da alt ve üst kademede boyuna dikdörtgen açıklıklarda kullanılan taşıntılı söve ve silmelerle, üst kademeler ise kuzey ve güney de sivri-basık kemerli pencerelerin taşıntılı silme ve söveleri ile hareketlendirilmiştir (Resim 16-18).



Şekil 16. Lojman I Doğu Cephe.



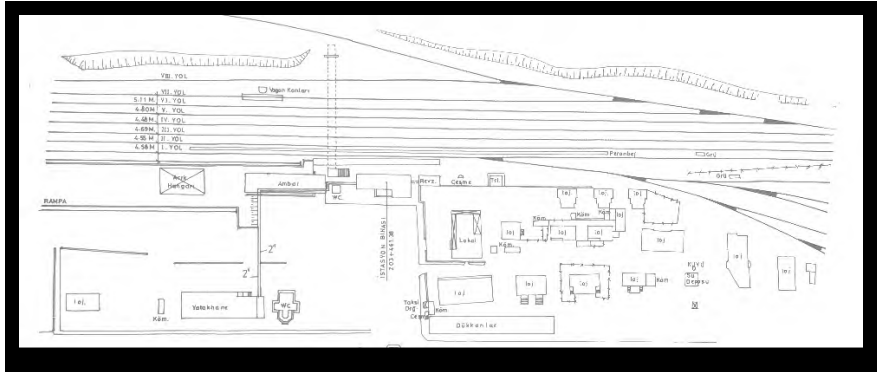
Şekil 17. Lojman I Güney Cephe.



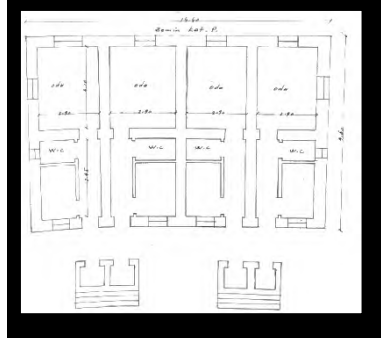
Şekil 18. Lojman I Kuzey Cephe.

### ***Tek Odalı Lojman***

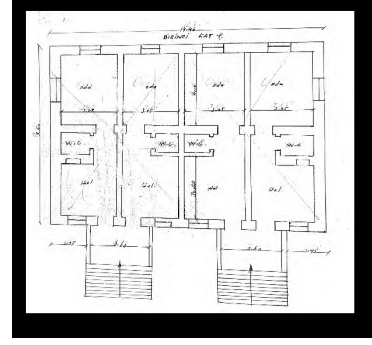
Yerköy tren garı bünyesinde inşa edilen tek odalı lojmanın TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi'nde bulunan 1997 yılına ait vaziyet planında ayakta olduğu anlaşılmaktadır. Ancak arazi çalışmaları sırasında yapının günümüze ulaşmadığı görülmüştür. Lojman hakkında bilgilerimizin sınırlı olması sebebiyle inşa ve yıkım tarihleri net olarak bilinmemektedir. Bu sebeple yapı hakkında bahsedeceğimiz aşağıdaki bilgiler arşiv belgeleri ve 1997 yılına ait vaziyet planı üzerinden aktarılacaktır (Şekil 19-22).



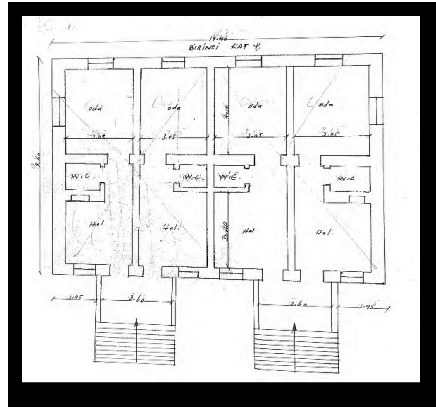
Şekil 19. Yerköy Tren Garına Ait 1997 Tarihli Vaziyet Planı, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).



Şekil 20. Tek Odalı Lojman Zemin Kat Planı (TCDD).



Şekil 21. Tek Odalı Lojman Birinci Kat Planı (TCDD)



Şekil 22. Tek Odalı Lojman Birinci Kat Tadilat Planı (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

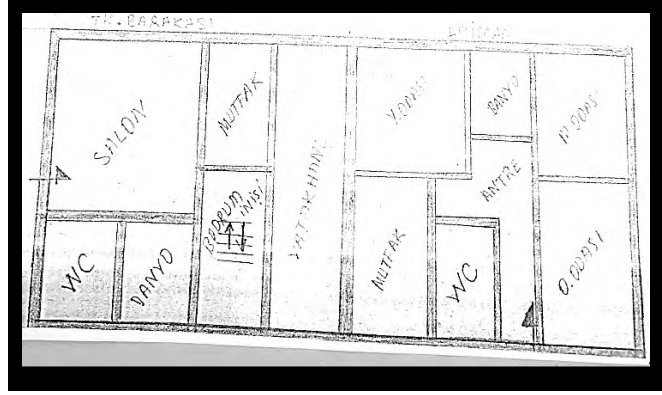
Bu plana göre lojman binası gar yerleşkesinin güneybatısında iki katlı olarak düzenlenmiştir. Kâgir yapı tekniğinde inşa edilen tek odalı lojman, birbirinden bağımsız girişleri bulunan ve ortak bir duvarla ayrılan doğu-batı uzantılı dört eş üniteden oluşmaktadır. Dikdörtgen plana sahip simetrik hücreler kuzeyden güneye sıralandığında bir numaralı lojman odasına girişi sağlayan kapı, dikdörtgen bir hole açılmaktadır. Hol, bölme duvar aracılığı ile kendi içerisinde iki birime ayrılmıştır. Bölme duvar yardımıyla oluşturulan koridorun sonunda oda yer alır. Lojman kuzeyinde bir, doğu ve batı cephelerinde de birer olmak üzere üç penceresi bulunur. Lojmanı oluşturan ikinci birim, girişte bölme duvarla iki bölüme ayrılan bir oda, holün bölünmesiyle oluşturulan koridor, tuvalet ve bir odadan oluşur. Holü ve odası birer büyük boyutlu pencereye sahiptir. Lojmanın üçüncü birimi, benzer şekilde bölme duvar ile iki bölüme ayrılmıştır. Koridor, tuvalet ve koridordan ulaşılan bir odadan meydana gelir. Doğu ve batı cephelerde olmak üzere iki büyük boyutlu pencere uygulanmıştır. Dördüncü birim ise yine bölme duvarla ayrılan bir hol, koridor, tuvalet ve odadan oluşur. Birinci lojman birimine benzer şekilde üç pencere açıklığına sahiptir. Bu açıklıkları doğu, batı ve güney cephelerde birer büyük boyutlu pencere olarak düzenlenmiştir. Tek odalı lojmanın birinci katı birbirinden bağımsız girişlere sahip ortak duvar paylaşımlı üç ünitenden meydana gelir. Birinci ve ikinci lojman birimleri simetrik olarak düzenlenmiş ve girişte bir hol, tuvalet ve bir odadan oluşur. Her iki birim holünde bir pencere yer alırken bu uygulama birinci lojman ünitesi odasında iki pencere, ikinci lojman odasında tek bir pencere olarak ele alınmıştır. Lojman üst katında yer alan üçüncü birim girişin açıldığı dikdörtgen bir koridor, koridorun her iki yanında kare planlı birer oda, koridorla ulaşılan bir tuvalet, banyo, mutfak ve üçüncü bir odadan meydana gelir. Güneydoğu ve güneybatıda girişe yakın odalar ve mutfak bölümü iki pencereye sahipken diğer oda da bir pencere bulunur.

Tek odalı lojmanın üst katı, geçirdiği onarımlar sonrasında zemin katında olduğu gibi ortak duvarla ayrılan dört bağımsız lojman haline gelmiştir. Lojmanın daha geniş tutulan üçüncü birimi, antre merkezine örülen bir duvar ile iki bölüme ayrılmıştır. Lojman ünitesine güney cepheden girişi sağlayan kapı açıklığı kapatılarak antrenin bir bölümü, oluşturulan tek odalı dördüncü lojman ünitesi için tuvalet olarak işlevlendirilmiştir. Antre duvarıyla elde edilen üçüncü birimde mutfak ve banyo bölümlerini ayıran bölme duvar ortadan kalkmıştır. Oluşturulan birimler

doğu-batı doğrultuda dikdörtgen bir plana sahiptir. Birimlerin her birinde simetrik olarak girişte bir hol yer alır. Duvarın yıkılması suretiyle oluşturulan alan, üçüncü lojmanın holü olarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece lojman zemin katında uygulanan planın, tadilat sonrasında üst katta da devam ettirilmiş olduğu görülür. Lojman binasının üst katında zemin kattan farklı olarak, birinci ve dördüncü hücre hollerinde uygulanan nişler; bu bölümlerin mutfak olarak işlevlendirilmiş olabileceğini akla getirmektedir.

### **Kontrolör Barakası ve Lojman**

İnşa tarihi bilinmeyen kontrolör barakası ve lojman, 2. Bölge Müdürlüğü'nün 07.05.2001 tarih ve 04.20/205692 sayılı emir ve 11.07.2001 tarih ve 01/04.20/206839-207699 sayılı Bölge olur emirleri ile yıkılmış, yapı günümüze ulaşmamıştır. Kontrolör barakası ve lojman, yolcu binasının güneyinde bulunur. Yapının kuzeyi kontrolör barakası, güneyi ise lojman olarak düzenlenmiştir. 25x7.50m. uzunluğunda inşa edilen yapı, kuzey-güney yönde kareye yakın iki ünitenin oluşturduğu dikdörtgen bir plana sahiptir (**Şekil 23**). Kâgir yapı tekniğinde inşa edilen yarı müstakil binanın kuzey ünitesi, bodrum üzeri bir kat olarak uygulanan kontrolör barakasıdır. Yapının birinci katına kuzey cephede bulunan bir açıklıkla ulaşım sağlanır ve giriş barakanın salonuna açılır. Ünitenin kuzeydoğu bölümünde yer alan salonun batısında banyo, tuvalet, bodrum iniş merdiveni ve bu merdiven karşısında bir mutfak yer alır. Kontrolör barakasının lojman ile bağlantılı güney cephesinde doğu-batı yönlü uzanan yatakhane bölümü bulunur.

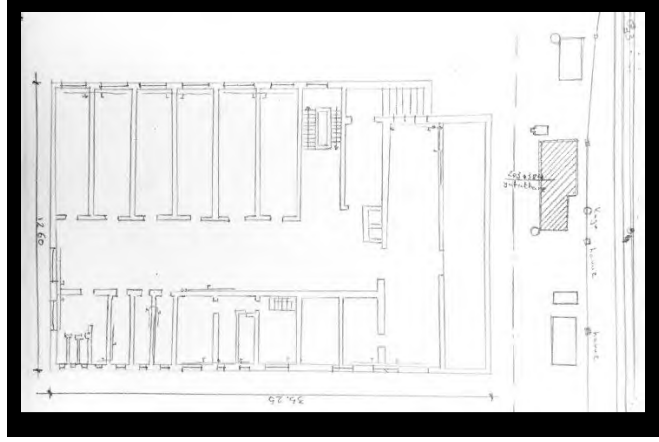


**Şekil 23.** Kontrolör Barakası ve Lojmana Ait Plan, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

Lojman kısmına giriş güneybatı yönde bulunan dikdörtgen açıklıkla sağlanır. Girişten ilk ulaşılan bölüm antredir. Antrenin güneybatısında ve güneydoğusunda birer oda bulunur. Antrenin bir ucunda banyo, kuzeybatıya yönelen alanında ise tuvalet yer alır. Lojman biriminin kuzeyde baraka ile bağlanan cephesinde mutfak ve diğer yönünde bir oda vardır.

### **Yatakhane Binası**

Yatakhane binası 1946 yılında inşa edilmiş, Yerköy tren garına ait 1997 tarihli vaziyet planında konumu verilmişse de yapı günümüze ulaşmamıştır. Yatakhane binasının yıkım tarihi net olarak bilinmemektedir. Yatakhane binası gar yerleşkesinin kuzeybatı tarafına konumlandırılmıştır. Yapı, bodrum üzeri iki katlı olarak kâgir yapı tekniğinde inşa edilmiştir. Yatakhane binası 35.25x12.60m. ebatlarında kuzey-güney yönlü uzanan ve güney tarafında daralan dikdörtgen bir plana sahiptir. Yapıya giriş güneydoğuda bulunan merdivenlerle sağlanır. Yatakhane bodrum katında on iki oda, iki hol, bir mutfak ve banyo bölümleri yer alır. Yapı içerisinde güneydoğuya konumlanan iç merdivenle katlar arası geçiş sağlanır. Bu merdivenle ulaşılan zemin kat on bir oda, iki hol, iki mutfak, üç banyo ve dört tuvalet olarak düzenlenmiştir. Yatakhane binasının birinci katında ise on üç oda, bir hol ve dört banyo ve tuvalet bölümü bulunur. Yatakhane binasında altı oda doğu cepheye, diğer birimler ise batı ve güney cephelere konumlandırılmıştır. Doğu ve batı tarafında bulunan odalar birer pencere açıklığına sahiptir (**Şekil 24**).

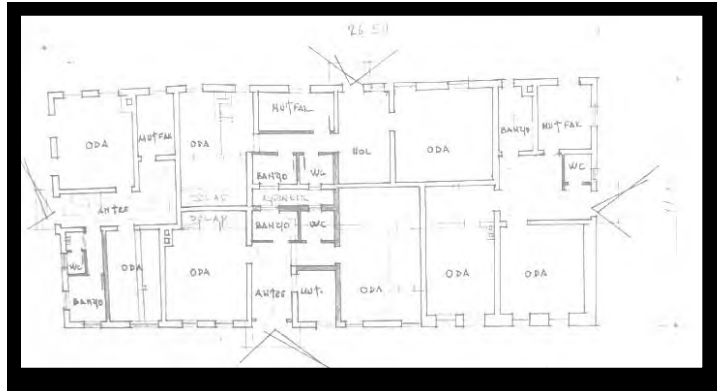


Şekil 24. Yatakhane Binasına Ait Plan, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

Yatakhane binası 1979 ve 1991 yıllarında onarımlar geçirmiştir. 22.09.1947 tarihli bina kayıt fişinde yer alan bilgilere göre; zemin kat on iki oda ve bir holden oluşur. Söz konusu belgeye göre üç yatakhane ikişer oda olacak şekilde toplamda altı odayı kullanmaktadır. Birinci katta dokuz oda, üç banyo, dört tuvalet, bir lokal, bir kahve ocağı ve bir mutfak vardır. Bunlardan üç oda, bir mutfak ve tuvalet olan kısım yatakhane tarafından kullanılırken diğer altı oda ise personel yatakhane olarak işlevlendirilmiştir. Binanın son katında bulunan odalardan üçü, banyo ve tuvalet müfettişlere ayrılmıştır. Katta bulunan dokuz oda, üç banyo, bir hol ve bir tuvaletin ise personel tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır.

### **Eski Yatakhane Lojmanı**

Hımış/kâğır<sup>6</sup> yapı tekniğinde 1926 yılında inşa edilen lojman binası, 25.12.1996 tarih ve 01/04-20/219378 numaralı makam emri ile yıkılmış, günümüze ulaşmamıştır. Yatakhane binası gar yerleşkesinin güneybatısına konumlandırılmıştır. Farklı plana sahip dört lojman biriminin birleşmesiyle oluşan dikdörtgen planlı yapı, kuzey-güney yönlü uzanır. Yapıya giriş dört yönde bulunan bağımsız açıklıklarla sağlanır (Şekil 25). Lojmanı oluşturan doğu birim dikdörtgen bir plana sahiptir. Doğu cephede bulunan girişi, dikdörtgen bir hole açılır. Holün güney kısmında bir oda yer alır. Holün kuzeyine yönelen oda ise geçirdiği tadilat sonucu bölümlere ayrılarak mutfak, koridor, tuvalet ve banyo alanları oluşturulmuştur. Doğu lojman biriminin koridoru, kuzeyde bir odaya bağlanır. Lojman biriminde altı pencere açıklığı vardır. Bu açıklıklar holde bir küçük boyutlu, güney oda doğu cephesinde iki büyük boyutlu, mutfak kısmı doğuda bir büyük boyutlu ve kuzey oda doğu cephesinde iki büyük boyutlu pencere açıklığı olarak uygulanmıştır.



Şekil 25. Eski Yatakhane Lojmanına Ait Plan, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

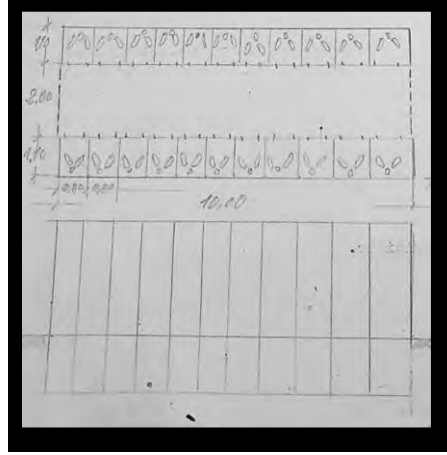
Güney lojman birimine giriş cephe merkezinde bulunan açıklıklarla sağlanır. Ters L planlı yerleşen lojman birimi girişi, antreye açılır. Antrenin doğusunda tuvalet, banyo ve mutfak bölümleri yer alır. Odalar batı yönde

<sup>6</sup> TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden elde edilen, 1947 tarihli, 9 plan numaralı lojmana ait bina fişi üzerinde cins bilgisi hımış olarak ve 1996 tarihli 9 plan numaralı ihbar fişi üzerinde cins bilgisi kâğır olarak işlenmiştir.

konumlandırılmıştır. Her iki oda ikişer pencere açıklığına sahiptir. Mutfak pencereleri doğuda bir ve güneyde bir olacak şekilde uygulanmıştır. Batı lokman birimi kuzey-güney yönlü uzanmaktadır. Lojmana giriş batı cephede bulunan açıklıkla sağlanır. Girişten ulaşılan antre, doğuda banyo bölümü ile sonlanır. Antrenin güneye yönelen kısmında yer alan oda bölümlere ayrılarak güneybatı da mutfak, güneydoğuda ise tuvalet bölümleri oluşturulmuştur. Birimin kuzeyinde lojmanın bir diğer odası yer alır. Batı lojman biriminde odalarda ikişer, mutfakta ise bir pencere açıklığı vardır. Kuzey lojman birimi doğu-batı yönlü uzanan düzgün olmayan bir dikdörtgen plana sahiptir. Lojmana giriş kuzey cephe merkezinde bulunan açıklıkla sağlanır. Giriş L şeklinde bir antreye açılır ve doğuda bir mutfakla bağlanır. Antrenin doğusunda bir oda yer alır. Lojmanın batısında yer alan oda geçirdiği tadilat sondası bölümlere ayrılarak tuvalet, banyo ve küçük boyutlu bir odaya dönüştürülmüştür. Yapının kuzey birimi diğer lojmanlardan farklı olarak sekiz pencere açıklığına sahiptir. Bu açıklıklar, doğu odada kuzey ve doğu cephelerde ikişer açıklık, mutfakta ve batı oda da bir, banyoda kuzey ve batı yönde birer açıklık olarak uygulanmıştır.

### **Sahra Helası**

Sahra helası, gar yerleşkesinin güneydoğusunda yer alır ve dikdörtgen planla kuzey-güney yönlü uzanır. Tek katlı düzenlemeye sahip olan yapının inşasında sac malzeme kullanılmıştır. Sahra helasının kuzey ve güney cephe merkezinde birer giriş açıklığı vardır. 10x5m. uzunluğundaki hela, kendi içerisinde yirmi iki bölüme ayrılmıştır. Söz konusu bölümler yapının doğusunda on bir ve batısında on bir bölüm halinde simetrik olarak yerleştirilmiştir. Sahra helası günümüze ulaşmamıştır (**Şekil 26**).



**Şekil 26.** Sahra Helasına Ait Plan, (TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi).

Gar yerleşkelerinin umumi helalarında, çoğunlukla kadın ve erkek bölümleri duvarla birbirinden ayrılır ve birbirini görmeyen girişler uygulanır. Söz konusu helanın inşasında istasyon ihtiyacına yönelik olup olmadığına dair bir veriye ulaşılamamıştır. Yerköy tren garı sınırlarında inşa edilen sahra helasının kayıt dışı olması, boyutları, inşa yılı ve inşa malzemesi dikkate alındığında, 1940 yılında Yozgat'ı da etkileyen bir deprem neticesinde inşa edilmiş olabileceği düşüncesi akla gelmektedir<sup>7</sup>. TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi'nde yer alan plana göre sahra helasının doğu ve batıya yerleşen kısımları, kuzey-güney cephelerinden birbirlerine bağlanmaktadır. Sahra helaları kuruluşları ve kullanılan malzeme gereği çoğunlukla tek veya iki yanda birbirine bağlanırken karşılıklı yerleştirildiklerinde aralarında bağlantı kurulmamıştır. Bu genel uygulamadan yola çıkılarak Yerköy tren garı sahasında var olduğunu bildiğimiz sahra helasının da konumlandığı alanda karşılıklı on bir bölümden oluştuğu ve tek eğimli bir çatı ile örtüldüğü düşüncesi yanlış olmayacaktır.

### **Sonuç**

Yerköy tren istasyonu, Ankara-Kayseri demiryolu güzergahı üzerinde yer alır. Çalışmamıza konu olan demiryolu hattı ilk olarak 1893 yılında Haydarpaşa-Ankara, Ankara-Kayseri demiryolu projesi ile Almanlara verilmiş fakat

<sup>7</sup> TCDD 2. Bölge Müdürlüğü Arşivi'nden elde edilen bilgiye göre sahra helası 1941 yılında inşa edilmiş ve ilgili müdürlüğün 1962 yılına ait incelemelerinde yapıya ait bina fişi oluşturulmuştur. Ancak yıkılan sahra helasının, Yerköy garı bünyesinde kullanılıp kullanılmadığı konusunda net bir şey söylemek mümkün değildir.

proje hayata geçirilememiş ve hat üzerinde 1924 yılına kadar bir faaliyette bulunulmamıştır. 1924 yılına gelindiğinde ise Ankara-Sivas demiryolu hattının inşa çalışmaları başlamış ve Çerikli (Kırıkkale) üzerinden Çorum güzergahına devam ederek Sivas'a ulaşması hedeflenmiştir. Nitekim demiryolunu Sivas'a ulaştıracak olan bu inşa çalışmaları yüksek maliyeti ve demiryolunun önemli kent merkezlerine uğramayacak olması sebebi ile hattın Yahşihan-Yerköy-Şefaati-Yenifakılı üzerinden Kayseri'ye bağlanması ile sonuçlanmıştır. Demiryolunun güneye yönelmesi sonucu, Yozgat il merkezi hattın doğusunda kalmış ve demiryolu il merkezine uğramadan Yerköy, Şefaati ve Yenifakılı ilçe sınırlarından geçerek Kayseri'ye ulaşmıştır. Yerköy tren garı yapı topluluğu bakımından geniş bir alana dağılmıştır. 1925 yılında ulaşım açılan istasyon bünyesinde, kâgir yolcu binasıyla çağdaş ahşap lojman ve bekçi barakaları inşa edilmiştir. 1927 tarihli Kayseri istasyonunun tamamlanmasına kadar olan süreçte Yerköy istasyonu bünyesine çok sayıda yeni yapı birimleri eklenmiştir. Toplamda sayısı yetmiş geçiren birimlerden, istasyon çevresine konumlananların sayısı otuz beştir. Çoğunluğu günümüze ulaşmayan ahşap ve kâgir yapılardan oluşan bu birimler, makasçı kulübesi, geçit kulübesi, açık ve kapalı hangar, kantar binası, büfe, revizörlük, lokal, depo binaları, kömürlük, yatakhane, tuvalet ve farklı büyüklükte lojmanlardan oluşmaktaydı. İstasyon bünyesindeki bu yapıların birkaçının işlevi zaman içerisinde değişmiştir. Örneğin; lojman olarak tasarlanan binalardan bazılarının zaman içerisinde yazıhane ve ev olarak işlevlendirildiği görülür. Bu değişikliklere yolcu binasında da rastlanır. Yolcu binasında bagaj yerinin personel odasına dönüştürülmesi, lojman olarak planlanan üst katın istasyon yönetim birimi olması bu değişikliklere örnek teşkil eder. Yerköy istasyonunun yolcu binası mimari olarak da müdahaleler görmüştür. Bunlardan bazılarını inşa edildiği dönemde yapı üst katında peron cephesinde bulunan büyük boyutlu pencerelerden birinin 2/3 oranında doldurularak havalandırma pencerelerine dönüştürülmesi, ahşap kapı ve pencerelerin PVC kapı ve pencerelerle değiştirilmesi, yapı içerisinde hareket memuru odasından giriş holüne açılan kapı ve ana bekleme salonunu bagaj yerine bağlayan kapı açıklıklarının içlerinin doldurularak kapatılması olarak bahsedebiliriz. 1973 yılında ise istasyon binasının bekleme salonlarının kapı ve pencere açıklıkları kapatılarak güneybatı cephesine iki bölüm şeklinde eklemeye yapılmıştır. Söz konusu bölümlerin yapımı bekleme salonu olarak gerçekleştirilse de günümüzde kiler olarak kullanılmaktadır.

Yolcu binaları, süslemeden çok işlevselliği ile öne çıkan kamu yapılarıdır. Çoğunlukla diğer istasyon binalarında olduğu gibi Yerköy istasyon binasında da cephelerde kat sınırları, kapı ve pencere söveleri, silmelerle dışa taşıntılı şekilde yapılmıştır. Ancak Yerköy yolcu binasında varlığını eski fotoğraflardan tespit edebildiğimiz, kat arasındaki silmelerin günümüze ulaşmadığı mevcut halinden anlaşılmaktadır

Yerköy yolcu binası kuruluş özellikleri bakımından farklı tiplerde yolcu binalarının taşrada uygulanan bir varyantı durumundadır. Daha büyük ölçekte ele alınan II.sınıf yolcu binalarına benzer şekilde yolcu ve haremlik bekleme salonu bulunur. Yerköy yolcu binası her iki kısa kenarında idari hizmetler için kullanılan odaların bulunması ve bu iki bölümün üzerinin teras olarak işlevlendirilmesi bakımından II.sınıf yolcu binası olan Uşak (1897) Gar binası ile benzerlik gösterir (Gürsoy, 2016: 58). Fakat söz konusu yapı kadar anıtsal bir görünüme sahip değildir. Chemins de Fer Ottoman d'Anatolie (CFOA) ve NYDQVIST-HOLM şirketinin Cumhuriyet dönemi demiryolu politikası çerçevesinde projeleri yapılan yolcu binaları incelendiğinde en yakın örneklerin III.sınıf yolcu binaları olduğu görülür. Kayabaşı (Amasya 1927), Kızıoğlu (Amasya 1928) ve 1930'lu yıllarda inşası gerçekleşen Çerkeş (Çankırı 1935) ve Ergani (Diyarbakır 1937) yolcu binaları bu tipe örnek teşkil eder. III.sınıf yolcu binalarında yapının kısa kenarlarından biri ambar olarak işlevlendirilir. Ana kütleyle eklenen ambar bölümü bulunmayışı Yerköy yolcu binasını bu grup yapılardan ayırır. Diğer bir fark ise kısa kenarlarının çatı ile kapatılmadan teras olarak düzenlenmesidir. Bulduğu hat üzerinde benzer tipte inşa edilmiş yolcu binası bulunmazken Yenifakılı yolcu binası, tek taraflı bir teras uygulamasına sahiptir.

Lojman I yapısının cephelerinden anlaşıldığı üzere istasyon binasından farklı olarak kapı ve pencerelerde aslına uygun ahşap kanatlar kullanıldığı görülür. Silme ve söveler ise geçmişlerine ait bilgiler veriyor olsalar da kullanılan malzeme gereği farklılık gösterir. Yapı, I. Ulusal Mimarlık Akımı'nın simetrik bir düzende, vurgulu yatay eksenler, kırma çatılı geniş saçak uygulamaları, üst kademede sivri kemerli pencerelerin silme ve sövelerinin taşıntılı profilleri gibi karakteristik özelliklerini yansıtmaları bakımından dikkat çekmektedir. Lojman binası genel hatlarıyla Niğde tren garı bünyesinde inşa edilen lojmana benzerlik göstermektedir. Tek odalı lojman ise gar yerleşkesi içerisinde ünik bir örnek olarak karşımıza çıkar. Söz konusu lojmanın kuruluş şeması, çoğunlukla tren garları bünyesinde inşa edilen yatakhanelerle benzerlik gösterir. İstasyon kapasitesi göz önüne alındığında, üç katlı düzenlemeye sahip yatakhane binası olması ve mevcut lojmanların sayısı personel için ek binaya ihtiyaç



duyulmayacağını akla getirir.

Osmanlı demiryolu çalışmaları incelendiğinde geçtiği köy, kasaba ve şehirlerde hızlı bir kentleşme, nüfus artışı, ticari hayatın gelişimi ve kültürel alışveriş gibi konulara etkilerinin olduğu bilinmektedir. 1925 yılına kadar küçük bir köy olan Yerköy'de kentleşme faaliyetleri demiryolunun ulaşımına açılması ile birlikte istasyon civarına yayılır. Böylece ilçede PTT binası, Hükümet Konağı, Banka Şubesi, yazlık sinema ve çeşitli esnaf faaliyetleri istasyon çevresinde oluşturulan Kırşehir, Hükümet ve İstasyon caddelerinde şekillenecektir. Yerköy istasyon meydanı, oluşturulduğu yıllardan itibaren çeşitli ulusal bayramlar, anma törenleri ve idari etkinliklerin yapıldığı bir alan olarak kullanılır. Bu uygulama günümüzde de devam eder.

Yozgat ve ilçelerinin ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayanır. 1925 yılından itibaren bölgenin ticari ilişkilerinde hareketlilik yaşanmıştır. Demiryolu, Yozgat ve çevre iller arasında tahıl gibi ürünlerin sevkiyatını hızlı ve ekonomik biçimde sağlamanın bir aracı olmuştur. Her ne kadar 1928 yılında yaşanan kuraklık ve 1929 buhranından etkilenilmişse de dönemin bakanlar kurulu tarafından alınan önlemlerle bu olumsuz etkiler giderilmeye çalışılmıştır (Kalaycı, Ünlü, 2022: 120-121). Bu süreçte İnönü Hükümeti tarafından buğday toplama istasyonları kurulmuştur. 1938 yılında Toprak Mahsulleri Ofisi'nin (TMO) kurulması ile ofis merkezlerinden biri de Yerköy'de kurulur. Bölgede tarımcılığın yanında tiftik üreticiliği de yapılmaktadır. 1933-1934 yılları arasında sektörün yaşanan olumsuzluklardan arındırılması ile başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesine ihracat gerçekleşmiştir (Bulan, 2019: 71).

### Kaynakça

- Akbulut, G. (2010). *Siyasi Coğrafya Açısından Türkiye'de Demiryolu Ulaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Akçakaya, U. (2022). "Bir Karış Fazla Şimendifer: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Demiryolu Politikasının Değişimi", *ESOGÜ Tarih Dergisi*, 5 (1), 29-61.
- Aslan, G. (2007). *Milli Mücadele Yıllarında Yozgat*. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, M. (1988). *Demiryolu*, İTÜ İnşaat Fakültesi Matbaası.
- Bulan, S. (2019). *Türkiye'de Hayvancılık (1923-1950)*. [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cansız, İ. (1997). *Şer'iyye Sicillerine Göre XIX. Yüzyıl Sonlarında Yozgat Sancağı*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deny, J. (1960). *Yeni Türkiye*, (Çev. Sencer Kodolbaş). Doğu Matbaası.
- Doğan, M. Y. (2019). *Cumhuriyetin İlk On Beş Yılında Yozgat*. [Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durak, S. (2003). *Bir Modernleşme Projesi Olarak Anadolu'da Demiryolları ve Bursa-Mudanya Demiryolu Hattı*. [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Engin, V. (1993). *Rumeli Demiryolları*. Eren Yayıncılık.
- Eprigyan, H. S. (1900). Resimli Doğa Sözlüğü, fasikül A. Aziz Lazarus, Venedik.
- Erbulut, Ö. (2022). "Osmanlı'dan Cumhuriyete Yozgat'ın Kentsel Gelişimi", *Yozgat Tarihi ve Kültürü*, (Editör: Ebubekir Güngör), C.III. Akçağ Yayınları, 39-53.
- Erkan, Y. K. (2007). *Anadolu Demiryolu Çevresinde Gelişen Mimari ve Korunması*. [Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürsoy, E. (2016). *Uşak Garı ve İstasyon Binaları*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- İnan, A. (1989). *İzmir İktisat Kongresi (17 Şubat- 4 Mart 1923)*. Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Kâhya, E. (1988). "Türkiye'de İlk Demiryolları", *Belleten Dergisi*, 52 (202), 209-218.
- Kalaycı İ, Ünlü A. (2022). "Cumhuriyet Dönemi Yozgat'ta Tarım ve Hayvancılık", *Yozgat Tarihi ve Kültürü*, (Editör: Ebubekir Güngör), C.III. Akçağ Yayınları, 115-136.
- Karal, E.Z. (1988). *Osmanlı Tarihi VIII*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Koç, Y. (2000). "Bozok Türkmenleri ve Boydan Sancağa Bozok Adı", *Rumelide ve Anadolu'da Yörükler ve Türkmenler Sempozyumu*.
- Meydan Larousse: Büyük Lügat ve Ansiklopedi*, (1969). Meydan Gazetecilik ve Neşriyat Ltd.
- Ocak, A.Y. (2023). *Babailer İsyanı*. Dergâh Yayınları.
- Omura, S. (1990). "1989 Yılı Kırşehir, Yozgat, Nevşehir, Aksaray İlleri Sınırları İçinde Yürütülen Yüzey Araştırmaları", *Araştırma Sonuçları Toplantısı VIII*, 69-89.

- Onur, A. (1953). *Türkiye Demiryolları Tarihi (1860-1953)*. K.K.K. İstanbul Askeri Basımevi.
- Ortaylı, İ. (2008). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu*. Timaş Yayınları.
- Özbudak, O. (2022). "Tarih Öncesi Dönemde Yozgat", *Yozgat Tarihi ve Kültürü*, (Editör: Ebubekir Güngör), C.I. Akçağ Yayınları, 1-8.
- Sancaktar, H. (2022). "Yeni Araştırmalar Işığında Yozgat ve Çevresinin Arkeolojisi", *Yozgat Tarihi ve Kültürü*, (Editör: Ebubekir Güngör), C.I. Akçağ Yayınları, 55- 69.
- Sarı, A. (2022). "Oğuz Muhacchetinden Osmanlı Hakimiyetine Kadar Yozgat", *Yozgat Tarihi ve Kültürü*, (Editör: Ebubekir Güngör), C.II. Akçağ Yayınları, 3-19.
- Schivelbusch, W. (1986). *The Railway Journey*. The University of California Press.
- Sunay, S. (2022). Birinci Ulusal Mimarlık Akımı Demiryolu Lojman Binaları İçin Bir Tipoloji Denemesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 62(1), 741-763.
- Şenocak, B. M. (2022). "Antik Dönemde Yozgat ve Çevresindeki Yol Güzergahları", *Yozgat Tarihi ve Kültürü*, (Editör: Ebubekir Güngör), C.I. Akçağ Yayınları, 71-84.
- Taş, M. (2021). *Bağdat Demiryolu Hattı*. Atayurt Yayınevi.
- Temizer, A. (2011). "Lokomotifin Yüz Yıllık Gelişimi (1804-1904) ve Osmanlı'da Lokomotif", *CIEPO Uluslararası Osmanlı Öncesi ve Osmanlı Tarihi Araştırmaları 6. Ara Dönem Sempozyumu*, 1881-1194.
- Yıldırım, İ. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Demiryolları (1923-1950)*. Başak Matbaacılık.
- Yılmaz, Ö. F. (2011). *Sultan İkinci Abdülhamid Han'ın Hicaz Demiryolu Projesi*. Çamlıca Basım.
- Yozgat Valiliği. (1991). *Yozgat 1991 İl Yıllığı*. Sevinç Matbaası.
- Demiryolları Mecmuası. (1930). C. 6. S. (66-70), s. 270-285.
- Cumhuriyet Gazetesi, 18 Nisan 1341(1925). <https://www.gastearsivi.com/ara/cumhuriyet>
- TBMM Kavânîn Mecmuası, (1925). C. 3. TBMM Matbaası.
- TBMM Kavânîn Mecmuası, (1927). C. 5. TBMM Matbaası.
- TBMM Kavânîn Mecmuası, (1931). C. 10. TBMM Matbaası.
- T.C. Nâfia Vekâleti, (1938). *Bayındırlık İşleri Dergisi*. 5(5).
- 1925-1926 T.C. *Devlet Salnamesi*, (1926). Matbuat Müdüriyet-I Umumiyesi Matbaat-i Âmire.

## EXTENDED SUMMARY

Railway refers to a transportation system where vehicles travel on tracks made of iron rails. In general terms, a railroad is a set of rails that enable the vehicle to move on the track without its wheels losing contact with the rails, in order to facilitate transportation of living things or objects from one location to another. Throughout history, there has been a continuous pursuit for faster, cost-effective, convenient, and safer methods of transportation, which have played a crucial role in human life. The progression of such endeavor, which started with the invention of the wheel, has persisted throughout history across many modes of transportation in land, sea, and air. In the view of technological advancements, iron rails were implemented on roadways previously made of stone, and steam power previously utilized for marine transportation was incorporated into locomotives to enable railroad transportation. The Industrial Revolution was the primary reason behind the development of the first railroad in the modern sense in the United Kingdom. Due to the rapidly growing population, factories, ports, and new cities established subsequent to the Industrial Revolution, sparking consumption brought on a need for new transportation systems. With the impact of the Industrial Revolution, consequently, the railroads quickly expanded worldwide and contributed to economic growth. Railroad transportation systems, initially showed up as wagons propelled by human or animal force on tracks laid on wooden beams and stone, has found different application areas based on the level of development of the respective countries they were built in. Although railroads attracted the attention of the Ottoman Empire from the first moment, implementation of railroads across the country was hindered by technical and economic inabilities. The convenient transportation offered by the railroads were regarded by Ottoman statesmen as a means of salvation from the depression. The construction process of railroads, with the speed and convenience of transportation they offer, became a battleground for the great powers where they sought to assert their conflicts of interests and thus obtain concessions. The construction of railroads within the national borders during the period from 1856 until the proclamation of the Republic serves as a significant evidence that the Ottoman empire was far from political, economic, social and military aspirations and that it was excluded from the industrialization goals and colonized by the European states. The construction of railroads in European countries led to the growth of the iron and steel industry in particular, resulting in creation of new markets and accumulation of capital.

The term "station," a loan word from French that means waiting, refers to a location inside a railroad network where trains can halt according to their schedule, which are designed to serve the purpose of facilitating the transit of passengers and goods, as well as providing operational services. The smallest stations are called "whistle stops (durak in Turkish)", whereas the ones with larger passenger facilities and equipment are called "railroad terminals (gar in Turkish)". The incorporation of several functional buildings into train stations ensures the efficient execution of railroad transportation. Passenger buildings are structures that serve the dual purpose of facilitating pre-travel operations for passengers and supporting technical operations. Additional facilities attached to the railroad terminals were built to fulfill the needs of railroad traffic. The capacity and number of these structures varies according on the requirements of the regions in which they are constructed. Furthermore, the architectural characteristics of the structures within the facility may also differ.

This research study shows that the buildings, that were identified as a result of the research conducted in the Archive of 2<sup>nd</sup> Regional Directorate of SRTR (State Railroads of Turkish Republic), Yerköy Municipality Archive, Archive of the Republic and in the field survey carried out within the borders of the study area, were documented shortly before their demolition in the previous years and that many of these buildings have not survived to the present day. The studies in the current literature on public buildings and railroads have primarily addressed the construction of stations during the Ottoman period and the railroad infrastructure located in major urban centers of the Republic. Although the Yerköy station, situated along the Ankara-Kayseri railroad route, being one of the early undertakings of the newly established Republic of Turkey successor to the Ottoman Empire, has an important place in providing valuable information about the political, financial and economic decisions and determination of the new state as well as its architectural practices, it has not received much attention from researchers. Many new building units have been attached to Yerköy station. Of the units totaling more than seventy in number, approximately thirty five were situated around the station. These units that are comprised of wooden and masonry structures, most of which have not survived to date, included a switchman's hut, passage hut, open and closed hangar, weighbridge building, buffet, inspector's office, clubhouse, storage buildings, coal shed, dormitory, toilet, and lodgings of various sizes. Among the facilities built within the Yerköy

train station, an eclectic architectural style is visible in the buildings in particular. The three lodging buildings identified in the station facilities exhibit the characteristic features of the First National Architecture Movement. In terms of ornamental features, passenger buildings are civil structures that stand out with the emphasis on functionality over ornamentation. Similar to the other station buildings, the Yerköy station building was also built with prominent exterior features such as floor borders, door and window surrounds, and moldings on the façade. Given its present condition, it is evident that the moldings between the floors, which could be confirmed to have existed by historical images of the Yerköy passenger building, has not survived to date. Upon examining the other facility structures, details of which were mentioned above but cannot be elaborated on under broader titles due to page limitation, it becomes evident that the Yerköy station exhibits an intermediate form in connecting the railroad network of the Ottoman period to that of the Republican period, constituting a similar exemplar of transition in the architectural style.

## SAMSUN'A İNGİLİZ ASKERİ ÇIKARILMASI VE MUSTAFA KEMAL PAŞA'NIN ASKERLİKTEN AZLEDİLMESİ

### LANDING OF BRITISH SOLDIERS IN SAMSUN AND DISMISSAL OF MUSTAFA KEMAL PASHA FROM MILITARY SERVICE

Abdullah ERDOĞAN

Bağımsız Araştırmacı

[abdullah\\_erdogan@hotmail.com](mailto:abdullah_erdogan@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-5841-800X

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

05.07.2024

**Kabul Tarihi:**

01.11.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Mustafa Kemal  
Paşa,  
İngiliz,  
Samsun,  
İşgal,  
Azledilme.

**Keywords**

Mustafa Kemal  
Pasha,  
English,  
Samsun,  
Occupation,  
Dismissal.

Osmanlı Devleti 1914-1918 yılları arasında yaşanan Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlup olarak ayrılmıştır. 30 Ekim 1918 tarihinde imzaladığı Mondros Ateşkes Antlaşması'nın yedinci maddesine göre; Müttefikler, güvenliklerini tehdit edecek durum olduğunda herhangi bir stratejik noktayı işgal etme hakkına sahip olacaktırlar. İngilizler antlaşmanın bu maddesine güvenerek Anadolu'nun birçok yeri gibi Samsun ve çevresini de işgal etmeyi düşünürler. İngilizler Samsun'a asker çıkarmaya başlarlar ve çıkardıkları askerler arasında Rumlar da vardır. İngilizlerin amacı Rumlara bölgede karışıklık çıkarttırarak Mondros Mütarekesi'nin yedinci maddesine dayanak oluşturmaktır. İngilizler muhtelif zamanlarda önce iki yüz askerini daha sonra bin kişilik ordu birliklerini Samsun'a çıkarmıştır. Bu çıkarmalardan sonra yüz kadar İngiliz askerini, harp malzemeleri ve binek hayvanlarıyla birlikte yine aynı yere sevk etmişlerdir. İngilizlerin Samsun'a asker çıkardığını, işgal hazırlığı içinde olduklarını ve işgallerin Anadolu'nun iç bölgelerine yayılacağını söylemiştir. İngiliz birliklerini kıyıda durdurmak için silahla karşı taarruz emri verdiğini belirtmiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın İngiliz askerine silahla karşılık verme emri ve tertibatı karşısında paniğe kapılan İngilizler ve Sultan Vahdettin Mustafa Kemal Paşa'nın İstanbul'a dönmesini istemiştir. Mustafa Kemal Paşa geri dön çağrısına uymayınca askerlikten azledilmiştir. Bu çalışmada arşiv belgelerinden de faydalanılarak İngilizlerin Samsun'u işgali ve işgale karşı çıkan Mustafa Kemal Paşa'nın azledilmesi incelenecektir.

#### ABSTRACT

The Ottoman Empire was defeated in the First World War, which took place between 1914 and 1918. According to the seventh article of the Armistice of Mudros signed on October 30, 1918; The Allies will have the right to occupy any strategic point whenever there is a threat to their security. Relying on this article of the treaty, the British considered occupying Samsun and its surroundings, like many other parts of Anatolia. The British begin to land soldiers in Samsun, and there are Greeks among the soldiers they send out. The aim of the British is to create a basis for the seventh article of the Armistice of Mudros by causing turmoil to the Greeks in the region. At various times, the British first sent two hundred soldiers, then a thousand-strong army unit, to Samsun. After these landings, they sent about a hundred British soldiers to the same place, together with their war equipment and mounts. He says that the British have deployed troops to Samsun, that they are preparing for an invasion, and that the occupations will spread to the inner regions of Anatolia. He states that he ordered a counter-attack with weapons to stop the British troops on the shore. The British and Sultan Vahdettin, who panicked at Mustafa Kemal Pasha's order and arrangement to respond to the British soldier with weapons, wanted Mustafa Kemal Pasha to return to Istanbul. When Mustafa Kemal Pasha did not comply with the call to return, he was dismissed from military service. In this study, the British occupation of Samsun and the dismissal of Mustafa Kemal Pasha, who opposed the occupation, will be examined by using archive documents.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1511086>

**Atf/Cite as:** Erdoğan, A. (2024). Samsun'a İngiliz askeri çıkarılması ve Mustafa Kemal Paşa'nın askerlikten azledilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2124-2140.

## Giriş

1914-1918 yılları arasında yaşanan Birinci Dünya Savaşı hem Osmanlı Devleti için hem de Mustafa Kemal (Atatürk) Paşa için hayati önem arz etmiştir. Osmanlı Devleti savaş sonunda tarihin sayfalarında yok olan bir imparatorluk olarak yerini alırken, Mustafa Kemal Paşa aynı tarih sayfalarında Türk milletinin yeniden tarih sahnesine çıkmasının mimarı ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu olarak yerini almıştır. Birinci Dünya Savaşı sonunda Mustafa Kemal Paşa başlattığı Milli Mücadele'nin önderi olmuştur. Milli Mücadelenin başından itibaren Osmanlı Devleti topraklarının İngilizler tarafından işgal edilmesine karşı çıkmıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın İngiliz siyasetine karşı olması kendisinin İngilizlerin isteği üzerine askerlikten azledilmesine yol açmıştır.

Osmanlı Devleti 1914-1918 yılları arasında yaşanan Birinci Dünya Savaşında İttifak Devletlerinin yanında yer almıştır. İtilaf Devletleri grubunda bulunan İngilizler 1918 yılının Eylül ayında Osmanlı Devleti toprağı olan Amman, Şam ve Beyrut'u ele geçirmiştir. Bu dönemde Yıldırım Orduları Grup Komutanlığı'na atanan Mustafa Kemal Paşa, Birinci Dünya Savaşı'nın Osmanlı Devleti için başarısızlıkla sonuçlanacağı belli olduktan sonra Anadolu'yu savunabilmek için kuvvetlerini Toroslar'a çekmiştir (Armaoğlu, 1999: 142). Mustafa Kemal Paşa 7 Ekim 1918'de İstanbul'a çektiği telgrafta birliklerini Şam'a geçirebilmek için İngiliz kuvvetleri ve Şerif'in kuvvetleriyle muharebe ettiğini bildirmiştir (Atatürk'ün Bütün Eserleri, C. 2, 1999: 231). Mustafa Kemal Paşa'nın Şam'da topladığı askeri birlikler Milli Mücadele için önemli bir kuvvet kaynağı oluşturmuştur. Mustafa Kemal Paşa daha savaşın başından İngilizlerin Osmanlı topraklarını işgal edeceğini tahmin etmiştir. Birinci Dünya Savaşı boyunca görev aldığı bütün cephelerde bu bilinçle muharebe etmiş Türk askerinin gereksiz yere cephede kırılmasına mani olmak için üstlerini her fırsatta uyarmıştır. Ayrıca İzzet Paşa'yı uyarma ihtiyacı duyan Mustafa Kemal Paşa İngilizlerin İskenderun'u işgal etmek için geldiklerini ve amaçlarının 7. Ordunun dönüş yolunu kesmek, teslim olmaya mecbur bırakmak olduğunu söylemiştir (Bayar, C. 1, 1967: 102). İngilizlerin 7. Ordunun dönüş yolunu kapamak istemelerindeki amaç Anadolu'nun savunmasız bırakılmasına zemin hazırlamaktır. Ordu savunmasından yoksun Osmanlı Devleti topraklarında ilerlemeleri ve silahlı mücadeleye gerek kalmadan işgal etmeleri daha kolay olacaktır. Mustafa Kemal Paşa İngilizlerin Anadolu'yu işgal edeceklerini öngörmüştür. İngiliz askerlerinin karaya çıkması durumunda Türk kuvvetlerine ateş açma emri vermiştir (Onar, 1995: 17). Mustafa Kemal Paşa yetkilileri uyarırken Mondros Mütarekesi 30 Ekim 1918 tarihinde imzalanmıştır. Yirmi beş maddelik ateşkes antlaşmasıyla birlikte Osmanlı Devleti açısından Birinci Dünya Savaşı sona ermiştir (Sarıhan, C. 1, 1993: 1). Antlaşmanın yedinci maddesine göre “Müttefikler güvenliklerini tehdit edecek durumda herhangi bir stratejik noktayı işgal etme hakkına sahip olacaklardır” (Selek, C. 1, 2010: 46). Osmanlı Devleti için stratejik noktalardan biri de Toros tünelleridir. İngilizler özellikle Toros tünellerini işgal ederek kendi kontrolleri altına almak istemişlerdir. Mustafa Kemal Paşa Başkumandanlık Erkânı Harbiye Riyasetine çektiği telgrafta; “Toros tünelleri işgal kuvvetlerinin miktarı, İngiliz Kumandanlığı tarafından bildirilir buyuruluyor. Bildirilen kuvvetin miktarı Anadolu'nun tamamını hükmü altına alacak kadar dahi olsa buna müsaade edilecek midir”? Diyerek İngilizlerin bütün Anadolu'yu işgal edeceğine dair şüphelerinin olduğunu ifade etmiştir (Şapolyo, 1944: 167-168). İngilizler Mondros Mütarekesi'nden sonra 5 Kasım 1918'de Musul'a girmişlerdir. Bu da Mustafa Kemal Paşa'nın endişelerinde haklı olduğunu ortaya koymuştur. İngilizlerin 7. Ordunun dönüş yolunu kapatmalarındaki amaçları Mondros Antlaşması maddelerine bakılınca daha iyi anlaşılacaktır. Antlaşma maddelerine göre Osmanlı ordusu terhis edilecek, bütün silah ve cephanelerine el konulacaktır. İngilizler bu madde ile Osmanlı Devleti'ni savunmasız bırakıp işgal faaliyetlerini rahatça yürütmek istemişlerdir. Mustafa Kemal Paşa askeri dehasının yanında ileri görüşlülüğü ile durumun tespitini iyi yapmış Mondros Ateşkes Antlaşması imzalanır imzalanmaz İngiliz siyasetine karşı tedbir almaya başlamıştır.

Adana'da bulunan Mustafa Kemal Paşa'nın İngiliz siyasetine karşı bir tutum sergilemesi üzerine Sultan Vahdettin tarafından 7 Kasım 1918'de Yıldırım Orduları Grup Komutanlığı ve 7. Ordu Karargâhı lağvedilerek Mustafa Kemal Paşa Harbiye Nezareti'nin emrine verilmiştir (Kocaturk, 2015: 117). İstanbul'a gelen Mustafa Kemal Paşa Harbiye Nezareti yetkilileri ile yaptığı görüşmede “İngilizlerin tesiriyle hizmetten affı lazım gelenlerden, muharebe meydanlarında ordularını perişan edip İstanbul'da ve dışarda vazife alan kumandanlardan değilim. Bu güne kadar vatanına tam bir namus ve fedakârlıkla hizmet etmekle kıvanç duyan bir kumandanım” diyerek kendisinin İngiliz siyasetine karşı gelen biri olduğunu belirtmiştir (Baykal, 1973: 455). Mustafa Kemal Paşa, İngilizlerin niyetini anlayıp izledikleri genel siyasete karşı çıksa da İngilizler, Osmanlı Devleti topraklarını işgal girişimine zemin hazırlamak için Samsun ve civarında iç karışıklığın çıktığını ve İstanbul hükümetinin bu iç karışıklığa son vermesi gerektiğini bildirmişlerdir.

## Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a 9. Ordu Müfettişi Olarak Tayin Edilmesi ve Samsun'a İngiliz Askerlerinin Çıkarılması

Mülga Yıldırım Orduları Grup Kumandanı Mirliya Mustafa Kemal Paşa hazretleri, İstanbul Hükümeti ve Sultan Vahdettin tarafından Samsun ve civarında meydana gelen iç karışıklığın sebebini araştırmak için geniş yetkilerle bölgeye 9. Ordu müfettişi olarak tayin edilmiştir (ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 1). “*Bu geniş yetkinin, beni İstanbul'dan sürmek ve uzaklaştırmak maksadıyla Anadolu'ya gönderenler tarafından, bana nasıl verilmiş olduğu garibinize gidebilir. Hemen ifade etmeliyim ki, onlar bu yetkiyi bana bilerek ve anlayarak vermediler. Ne pahasına olursa olsun, benim İstanbul'dan uzaklaşmamı isteyenlerin buldukları gerekçe Samsun ve dolaylarındaki güvensizlik olaylarını yerinde görüp tedbir almak üzere Samsun'a kadar gitmek idi. Ben, bu görevin yerine getirilmesinin bir makam ve yetki sahibi olmaya bağlı bulunduğunu ileri sürdüm. Bunda hiçbir sakınca görmediler. O tarihte Genelkurmay'da bulunan ve benim maksadımı bir dereceye kadar sezmiş olan kimselerle görüştim. Müfettişlik görevini buldular; yetki konusu ile ilgili talimatı da ben kendim yazdırdım. Hatta Harbiye Nazırı Şakir Paşa, bu talimatı okuduktan sonra, imzalamaya çekinmiş; anlaşılır anlaşılma bir biçimde mübriinü basmıştır*” (Atatürk, 2013: 7). Ordu müfettişine verilen görev: Karadeniz bölgesindeki Rumları o bölgede yaşayan Türklere karşı korumak; Anadolu'da kurulmakta olan ve işgal devletlerini çok kuşkulandıran ulusal cemiyetleri dağıtmaktır (Bayur, 1990: 293). Bu tayin ordu müfettişliğinin kapsamına dahil edilen 3. ve 15. Kolordu mıntikasını kapsayan illere ve Samsun sancağına bağlı memurlara da bildirilmiştir. Bu memurlardan Mustafa Kemal Paşa tarafından verilecek emirlere uyulması istenmiştir (ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 2). 5 Mayıs 1919 tarihinde 9. Ordu Müfettişliğine tayin edildiğine dair belge Mustafa Kemal Paşa'ya tebliğ edilmiştir. 6 Mayıs'ta meclis tarafından tutanaklara kaydedildikten sonra 3. ve 15. Kolorduya da bildirilmiştir (ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 5, ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 6, ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 10).

Şifreli telgrafla 9. Ordu Müfettişliğinin görev ve yetkileri ilgili yerlere gönderilmiştir. Mustafa Kemal Paşa'ya verilen görevler şöyledir: Samsun ve civarındaki güvenlik olaylarının tekrar kontrol altına alınması ve olay çıkan bölgelerin belirlenmesi, silah ve cephaneye derhal el konulması, Türkler tarafından bölgede askeri birlikler kuruluyorsa bunların dağıtılmasıdır (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 1). Ordu müfettişine verilen görev sadece askeri görevlerle sınırlı olmayıp görev aldığı bölgede mülki yetkileri de içermektedir (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 2). 9. Ordu Müfettişliğinin yetki ve görevlerini kapsayan emirlerin bir kopyası meclis tarafından 9. Ordu Müfettişine tebliğ edilmiştir (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 3). Kayseri ve Maraş valiliklerine de müfettişliğe tabi olması emredilmiştir (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 4). Tayin belgesi askeri kurumların yanı sıra devlet yönetiminde rol alan diğer kurumlara da gönderilmiştir (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 5). Mustafa Kemal Paşa'nın ordu müfettişi olarak tayin edildiği sınırlar dâhilinde, yapılacak tayin ve görevden almaların müfettişliğin onayı alınarak yapılmasına karar verilmiştir (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 6). Ordu müfettişliğine atanan Mustafa Kemal Paşa'ya Harbiye Nezareti başkanı Şakir Paşa, Sultan Vahdettin emirlerinin süratle yerine getirilmesini buyurduğunu bildirmiştir (BOA, Dh. İ. Um, 19-6/ 1-70/ 7). Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a ordu müfettişi olarak tayin edilmesi ve bu tayinin Sultan Vahdettin tarafından onaylanması padişahın Mustafa Kemal Paşa'nın şahsından şüphelenmediğini göstermesi bakımından önemlidir. İstanbul Hükümeti, Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a gidince hükümetin görüş ve anlayışına uygun olarak davranacağını, geleneklere uyarak padişah ve halife olan Sultan Vahdettin'in emirlerinden dışarı çıkmayacağını sanmıştır. Ancak Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkışıyla beraber hem İstanbul Hükümeti hem de Sultan Vahdettin durumun böyle olmayacağını kısa sürede anlamıştır (Tevetoğlu, 1987: 13-15).

Samsun'a çıkınca Mustafa Kemal Paşa padişaha çektiği şifreli telgrafla “Bugün öğleden evvel Samsun'a varılıp bana verilen vazifeye başlanmıştır efendim” diyerek bilgi vermiştir (Bardakçı, 2022: 607). Ayrıca Mustafa Kemal Paşa Kurtuluş Savaşı'ndan sonra kaleme aldığı ve belgeleriyle tarihe not düştüğü Nutuk'ta; “1919 yılı Mayısının 19'uncu günü Samsun'a çıktım” demektedir. İtilaf Devletlerinin ateşkes antlaşması hükümlerine uymadığını Urfa, Maraş ve Gaziantep'in İngilizler tarafından işgal edildiğini; Merzifon ve Samsun'da İngiliz askerlerinin bulunduğunu ifade etmektedir (Atatürk, 2013: 1). Mustafa Kemal Paşa İtilaf Devletlerinin isteği üzerine Samsun'a Türkler Rumlara zulmediyor mu, etmiyor mu? Bu sorunun cevabını öğrenmek için gitmiştir (Atay, 2022: 117). Ancak Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıkar çıkmaz yaptığı inceleme sonrasında İstanbul'a gönderdiği ilk raporunda Türklerin Rumlara değil Rumların Türklere zulmettiğini bildirmiştir. Samsun'da bulunan Rumların Yunanlılık duygusuyla şımarıklarını ve Pontus hükümetini kurmak için çalıştıklarını rapor etmiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya gönderilmesinden ilk şüphelenen İstanbul'da bulunan İngiliz başkumandanı General

Milne olmuştur. Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'dan İstanbul'a gönderdiği ilk rapor İngiliz generalin şüphesinde haklı olduğunu göstermektedir. Mustafa Kemal Paşa daha ilk günden İngilizlerin isteği doğrultusunda hareket etmeyeceğini ortaya koymuştur (Bıyıkoglu, 1959: 48).

Mustafa Kemal Paşa 9. Ordu Müfettişliğini kabul edip Samsun'a gitmeseydi yine de bölgeye ehliyetli bir komutan gönderilecekti. Harbiye Nazırı Mustafa Kemal Paşa'yı makamına çağırdığı zaman önüne koyduğu dosyanın içeriğinde Samsun ve civarı hakkında bilgilere yer vermiştir. İngilizler tarafından hazırlanan bu rapora göre Türkler Rum köylerine saldırı düzenliyor resmi makamlar buna engel olmamıştır. İngilizler İstanbul Hükümeti'ne protesto çekerek bu saldırılar hükümet tarafından önlenmediği takdirde kendilerinin duruma el koyacaklarını bildirmiştir (Akşin, C. 1, 2004: 289). İngilizler daha Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıkmadan bir süre önce 9 Mart 1919 tarihinde iki yüz İngiliz askerini Samsun'a çıkartmıştır. 17 Mayıs 1919 günü ise daha önce çıkarılan iki yüz İngiliz askerine ilaveten yüz kadar İngiliz askeriyile bir kısım hayvan ve harp malzemesi çıkarılmıştır. İngilizler mütareke şartlarına aykırı olarak istedikleri yere asker çıkarır ve birliklerini Anadolu'nun içindeki vilayetlere sevk ederse Türk milleti milli hukukuna aykırı bu tecavüzlere karşı koyma konusunda kararlılık gösterecek denmiştir (Borak, 2004: 418-419). Mustafa Kemal Paşa, Kazım (Karabekir) Paşa'ya çektiği telgrafta; "Samsun ve havalisinin vaziyeti, asayişsizlik yüzünden kötü bir akıbete uğramak üzeredir. Bu sebeple birkaç gün burada kalmak zarureti vardır" sözleriyle bölgedeki durum hakkında bilgi vermiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın bu telgrafından anlaşılacağı üzere kendisinin bölgede İngilizlerin emirlerini yerine getirmekten ziyade farklı düşünceleri vardır. Bu da İngilizlerin dikkatini çekmiştir (Karabekir, C. 1, 2014: 33).

Mustafa Kemal Paşa Samsun'da meydana gelen eşkıyalık olaylarının sebeplerini Rumlara dayandırmıştır. Bunu da Samsun ve Sivas'ta yapılan görüşmelerde İngiliz siyasi temsilcileri itiraf etmiştir. Bu görüşmelerde İngiliz subayları "Osmanlı Hükümeti'nin Türkiye'yi kendi kendine idare edemeyeceği, birkaç sene olsun yabancı müdahale ve korumasına muhtaç olduğunu" ileri sürmüştür. İngilizlerin Samsun'a asker çıkarması ve Osmanlı Devleti hakkındaki fikirlerini açık bir biçimde ifade etmeleri Mustafa Kemal Paşa'nın İngilizlerin Anadolu'yu işgal etmek için girişimde buldukları yönündeki görüşlerinde haklı olduğunu göstermektedir (Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV, 2006: 24-25). İngilizlerin son defa çıkardıklarını ifade ettikleri yüz kadar askerden on piyade erinin Rum olması bölgede eşkıyalık olaylarını kimlerin çıkardığını ortaya koymaktadır. İngilizler bölgede karışıklık çıkararak Mondros Mütarekesi'ne uygun hareket ettiği algısını yerine getirmeye çalışmaktadır. İngilizler Merzifon, Amasya ve Tokat'a birer subay göndermiştir. Samsun'a büyük bir telsiz telgraf merkezi kurmak için birkaç gün önceden gerekli araçları getirmişlerdir. İngilizler çıkarma harekâtı ve subaylarıyla birliklerinin sevkı hakkında ne İstanbul Hükümetine ne de 9. Ordu Müfettişi Mustafa Kemal Paşa'ya bilgi vermiştir. Mustafa Kemal Paşa, "İngilizler harekâtları hakkında bilgi vermedikleri için yavaş yavaş Anadolu'nun iç bölgelerine yayılmaktadır. Daha sonra bunun önüne geçilemeyeceği için zamanında gereken önlemlerin alınması zaruridir" diyerek yetkilileri ikaz etmiştir ( Harp Tarihi Vesikaları Dergisi, 1953: 31-32).

Mustafa Kemal Paşa Anadolu'nun Yunanlılar tarafından işgal edilmesi durumunda halkın ve askerlerin birlikte hareket etmesiyle Yunan kuvvetlerini geri atmanın çaresinin bulunacağını söylemiştir. "İtilaf Devletlerinin bu işgallere müdahale etmesi durumunda işgal kuvvetlerinin kıyıda yerleşmesini geciktirmek gerekir. Böylece iç bölgelerde karşı koyabilmek için mitingler ve çeşitli gösterilerle ulusal protestolar yapılmaya imkân sağlanır. İtilaf Devletleri kuvvetlerinin iç bölgelere sarkması durumunda halk ve asker bir arada bağımsızlığını silah kullanarak savunacak ve Samsun'un İngilizler tarafından işgal edilmesi durumunda silahla karşılık verilecektir" diyerek düşüncelerini söylemiştir (Aktaş, 1973: 50).

Havza'nın ileri gelenlerini Milli Mücadele için hazırlamaya çalışan Mustafa Kemal Paşa Diyarbakır bölgesindeki birliklerden alınarak Samsun'a götürülen binlerce tüfek mekanizmasına Havza'da el koymuş ve askeri depodaki silahları da evlere taşıtmıştır. Merzifon'da bulunan İngiliz kuvvetlerini göz önünde tutan Mustafa Kemal Paşa karargâhını Amasya'ya taşımaya karar vermiştir (Atay, 2004: 210). Damat Ferit Paşa İstanbul'dan Mustafa Kemal Paşa'ya çektiği telgrafta: "Eğer Samsun'da İngilizlere karşı gelerseniz İngilizler Samsun'u işgal edecektir. Vatanınızı seviyorsanız hemen İstanbul'a dönünüz. İngilizler İstanbul'a döndüğünüzde size karşı harekette bulunmayacaktır" diyerek Mustafa Kemal Paşa'yı İngiliz işgaline karşı etkisiz hale getirmeye çalışmıştır (Karay, 2019: 252-253).

Mustafa Kemal Paşa İstanbul'a İngilizlerin etkisiyle çağrıldığını öğrenmiştir. Geri dönmeyi reddeden Mustafa Kemal Paşa "Emsalimiz gibi İngilizlere esir olmak üzere İstanbul'a gitmekte mazurum" demiştir ( Askeri Tarih Belgeleri Dergisi, 1981: 285). İstanbul'a geri dönmeyi kabul etmeyen Mustafa Kemal Paşa'nın Amasya



Genelgesi'ni yayınlaması üzerine 23 Haziran 1919 tarihinde Dâhiliye Nezareti ilgili valiliklere telgraf çekmiştir. Telgrafta; “Mustafa Kemal Paşa, büyük bir asker olmakla beraber zamanın siyasetini kavrayamadığı için bütün gayret ve çabalarına rağmen memuriyetinde başarılı olamamıştır” denilerek emirlerine uyulmamasını bildirilmiştir ( BOA, Dh. Şfr, 100/ 174/ 1). Resmi ve askeri makamlara Mustafa Kemal Paşa'nın emirlerine uyulmaması emredilse de Mustafa Kemal Paşa Türk halkının Milli Mücadeleye katılımını sağlamak için kongreler sürecini başlatmayı planlamıştır. İstanbul hükümeti ise başlatılmak istenen Milli Mücadeleyi başarısızlığa uğratmak için girişimlerine devam etmiştir. İstanbul hükümetinin emri ile Ankara valisi Muhittin Paşa Hacıbektaş'a gelerek Hacıbektaş dergahı yetkililerine Mustafa Kemal Paşa'nın başlattığı harekate katılmaları konusunda ikna etmeye çalışmış ancak başarılı olamamıştır (Erdoğan, 2021: 200).

### **Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'da İngiliz İşgaline Karşı Çıkması ve Askerlikten Azledilmesi**

İngiliz Fevkalade Komiserliği Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'daki faaliyetlerinden rahatsız olmuş ve İstanbul Hükümeti Hariciye Nezaretine bir yazı göndermiştir. Bu yazıda “Samsun'da bulunan Üçüncü Osmanlı Ordusu başkumandanı İngiliz askerinin iç bölgelere çıkarılmasına itirazda bulunmuş ve bu itirazına birtakım tehditler de ilave etmiştir. Üçüncü Ordu kumandanının aldığı tavır ve vaziyet kabul edilemez. Aldığı tedbirlerin de kabul edilemeyeceğini bildirmek vazifemdir. Üçüncü Ordu Başkumandanının acilen başkente getirilmesi uygundur. Mustafa Kemal Paşa'yı geri getirmek için İngiliz harp gemisini Samsun'a gönderiyorum. Bu gemi İstanbul Hükümetinden Mustafa Kemal Paşa'ya geri dön emri verilmesiyle gönderilecektir. Mustafa Kemal Paşa'nın müfettişliğinin dâhilinde bulunan bütün subaylara bu emir verilecektir. Mustafa Kemal Paşa derhal başkente dönmeli ve İstanbul Hükümeti tarafından verilen emre uymalıdır” denilmiştir. İngiliz Fevkalade Komiseri tarafından çekilen bu telgraf aslı ve tercümesiyle birlikte elden Nazır Safa Beyefendiye teslim edilerek İngilizlerin istediğinin derhal işleme konulması istenmiştir (BOA, Hr. To. 609/ 45. 1, s. 1, BOA, Hr. To. 609/ 45. 1, s. 2).

İngiliz Fevkalade Komiserliğinin Hariciye Nezaretine çektiği telgrafa göre; “Huzur ve asayişin sağlanması için Anadolu on mıntıkaya bölünecektir. Bu on bölgenin kontrolü Erkânı Harbiye'den görevlendirilecek bir asker kumandası altında olacaktır. Bu konu hakkında Mösyö Briyan'a bazı evraklar teslim edilmiştir. Mustafa Kemal Paşa tarafından galiba şurası unutulmuştur ki söz konusu bu evraklar henüz Mösyö Briyan'a yeni verilmişti. Bundan dolayı bu evraklar çoğaltılmamış ve müfettiş paşalara verilecek nüshaları kendilerine teslim edilememiştir” (BOA, Hr. To. 609/ 24. 1, s. 1). “Anadolu'nun on mıntıkaya bölünme düşüncesini kendilerine bildirmekle övünç duyarım. Mirliva Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun mıntıkasında vuku bulan memuriyeti şimdiden birtakım olumsuz davranışlara yol açmıştır. Hristiyan ahaliye karşı zarar verme düşüncesini uygun göremem. Bundan dolayı Anadolu'da mıntıkların meydana getirilmesi hakkındaki evrakın ertelenmesi gerekmektedir. Mustafa Kemal Paşa ve yanında bulunan bütün subayların hemen başkente çağrılmasına dair kesin emrin İstanbul Hükümeti tarafından verilmesini talep ederim. Bu talep kabul edilir edilmez ilgili emrin verilmesini rica ederim”. Telgrafın aslı ve tercümesi siyasi kalem memuru Memduh Bey'e elden verilerek geri çağırılma işlemlerinin hızlandırılması düşünülmüştür (BOA, Hr. To. 609/ 24. 1, s. 2, BOA, Hr. To. 609/ 24. 1, s. 3).

Samsun'daki İngiliz subaylarından Yüzbaşı L. H. Hurst, Mustafa Kemal Paşa'nın faaliyetlerini yakından izleyip İstanbul'daki İngiliz yetkililere rapor vermiştir. Önce Karadeniz İşgal Ordusu Başkomutanı General Milne sonra da Yüksek Komiser Amiral Calthorpe Mustafa Kemal Paşa'nın İstanbul'a getirilmesini İstanbul Hükümetinden istemiştir (Sonyel, 2013: 18). Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıktıktan sonra İngilizlerin önce Samsun'u sonra da Anadolu'nun iç bölgelerini işgal edeceklerini öngörerek İngilizlerin asker çıkarması halinde gerekirse silahla karşı koymayı düşünür ve bunu da dile getirmiştir. İngiliz Fevkalade Komiserliğinin hazırladığı bu plan Mustafa Kemal Paşa'nın düşüncesinde haklı çıktığını göstermektedir.

İngilizlerin Anadolu'nun tamamını işgal etme düşünceleri olduğunu gösteren bir diğer gelişme de Akbaş baskınına bahane ederek Bandırma'ya iki yüz asker çıkarmalarıdır. Bandırma'ya yapılan bu çıkarma da işgalin Samsun ile sınırlı kalmayacağına işaretler (Akşin, C. 2, 2010: 269-270). “7 Temmuz 1919 tarihinde Samsun'a çıkarılan İngiliz askeri hakkında temsilcilerin bilgisi olduğu bilinmektedir. İngilizler tarafından bu çıkarmanın kesinlikle bir işgal olmadığı ifade edilmiştir. Bundan dolayı karşı taarruz edilmesi konusunda mazul Mustafa Kemal Paşa'nın emir ve harekât tertibatına uyulması kesinlikle caiz değildir. Harbiye Nezareti tarafından Mustafa Kemal Paşa'nın derdest edilmesi bütün kumandanlara tebliğ edilmiştir”. Mustafa Kemal Paşa'nın İngiliz işgaline karşı koyması İstanbul Hükümeti tarafından tepkiyle karşılanmış ve kendisinin tutuklanması için kumandanlara

emir verilmiştir (BOA, Dh. Şfr. 101/ 19-33/ 1). Bunun üzerine Mustafa Kemal Paşa; “Mübarek vatan ve milleti parçalanmak tehlikesinden kurtarmak ve Yunan ve Ermeni emeline kurban etmemek için açılan milli mücadele uğrunda milletimle beraber serbest surette çalışmaya resmi sıfatım ve askeri görevlerim artık mani olmaya başladı. Bu mukaddes amaç için milletle beraber sonuna kadar çalışmaya bütün kutsal değerlerim adına söz vermiş olduğum, pek aşığı olduğum askerliğe bu gün veda ve istifa ettim. Bundan sonra memleketim için her türlü fedakârlıkla çalışmak üzere sine-i millete bir fert olarak hizmet edeceğimi vatanın her köşesine bildiririm” (ATASE, A/, D/ 1335/4-2, F/ 1). Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a İngiliz askeri çıkarılmasına itiraz etmesi İstanbul Hükümeti tarafından azledilme ve istifa etmesine sebep olmuştur.

Sultan Vahdettin Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'daki eylemlerinden kaygılandığı gibi İngiliz baskısının da etkisiyle 1 Temmuz 1919'da Mabeyn Başkabeti Ali Fuad (Türk geldi) aracılığıyla Mustafa Kemal Paşa'ya özel bir mektup göndermiştir. Mektubunda kendisine karşı özel bir garazı olmadığını, Paris Barış Konferansında Osmanlı delegelerine bir antlaşma fırsatı verilmesi için kendisinin iki ay süreyle Türkiye dışında tatil yapmasını ondan sonra geri dönüp barış ve bağımsızlık mücadelesini sürdürebileceğini bildirmiştir (Sonyel, C.1, 2008: 287-288). Harbiye Nezareti Mustafa Kemal Paşa'nın tutuklanıp İstanbul'a gönderilmesini kumandanlara bildirmiştir. Fahri yaverlik unvanı ve nişanları da geri alınmıştır (BOA, İ. Duit, 178/30). Mustafa Kemal Paşa kendisine verilen nişan ve fahri yaverlik unvanının geri alınabilmesi için mahkeme kararı olması gerektiğini belirtmiştir. Harbiye Nezareti bunun için padişah'tan izin alma yoluna gitmiştir (BOA, Mv, 217/203). Harbiye Nezareti padişah'tan aldığı izinle nişan ve fahri yaverlik unvanını geri almıştır (BOA, Beo, 4586/ 343882/ 1). Ordu müfettişinin gözaltına alınarak başkente getirilmesi Milli Savunma ve İçişleri Bakanları vasıtasıyla resmi kurumlara bildirilmiştir (BOA, Mv, 216/95).

Mustafa Kemal Paşa'nın itirazları üzerine İngilizler; “Çıkarmanın Samsun ve çevresini işgal etmek amacıyla yapılmadığını ifade etmiştir. Karşı taarruza gerek yoktur, kumandanlığa da askeri makamlar tarafından tebligat yapılmıştır. Bu tebligat 8 Temmuz 1919'da Samsun'a da bildirilmiştir” (BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/1, s.1, BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/1, s.2). Ancak bu esnada Samsun'dan mühim ve aceledir diye gönderilen bir telgrafta; “Evvelki gün Batum'dan gelen bir nakliye vapuru Samsun'a tahminen bin kadar Hintli olduğu anlaşılan asker ihraç etmiştir. Temsilcilerce bunlar Batum'dan çıktıkları için buraya getirildiği ve arkası olmayacağı beyan ediliyorsa da her halde nakliyatın devam etmemesinin temin edilmesi lazımdır. Aksi takdirde İzmir'de yaşanan işgal vakası dolayısıyla üzgün ve heyecanlı halkı sakinleştirmek ve idare etmek zor olacaktır” denilmiştir. İngilizlerin yaptığı tebligata göre bir işgal durumu söz konusu değilken Samsun'a bin kişilik bir asker çıkarması tebligata inanılmaması gerektiğini ortaya koymuştur. Samsun'a İngiliz askeri çıkarıldığını haber veren telgrafın bir sureti elden Hariciye Nezaretine gönderilmiştir (BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/2, s.1, BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/2, s.2).

Bir başka telgrafta: “İngilizler tarafından Batum'dan tahliye edilerek Samsun'a bu sefer yüz elli kadar Hintli askerle beraber bir vapur hayvan çıkarıldığı anlaşıldı. Merzifon kazasına da getirilecek askerden bir müfrezinin gönderildiği haberi alındı. Şu hadiseye karşı Üçüncü Kolordu Kumandanlığınca uyanık bulunmak lüzumu hissedilerek kolordu kumandanı dün sabah Sivas'tan Havza'ya hareket etti. İngilizlerin bu ihraç hareketinden hakiki maksatlarının ne olduğu tamamen anlaşılmıyor ise de Samsun'a çıkarılan ve çıkarılacak kuvvetin özellikle vilayetin iç kısımlarına sarkmaları bu bölgede yeniden birtakım işgal girişiminde bulunabilecekleri yargısını vermektedir. Buna karşın 29 Haziran 1919 tarihli şifreli telgrafla işgal girişimine karşı askeri tedbirlerin alındığı bildirildi. Ancak bugün Üçüncü Ordu Müfettişi sıfatıyla Erzurum'da bulunan azil bulunduğu bildirilmesine rağmen memur sıfatını koruyan Mustafa Kemal Paşa'nın bu bölgeye gelerek yarın askeri tertibat alacağı öğrenildi. Vatan müdafaası için vuku bulacak beyan ve emirlerine karşı kendisi padişahlık tarafından mazul tanındığı beyanıyla hareket edilmelidir” (BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/3, s.1).

“Mustafa Kemal Paşa tarafından verilecek cevapların tesiri olamayacağı ve icraata muhalefet imkânı bulunmadığı gibi padişahlık makamını zor duruma düşüreceğinden kendisinin azledildiği bilinmelidir. Samsun'a çıkarılan asker hakkında temsilcilerin bilgisi olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı karşı taarruz edilmesi ve mazul Mustafa Kemal Paşa'nın harekât ve tertibatına vilayetçe katılınması ve uygun bulunması kesinlikle caiz görülmemiştir. Harbiye Nezaretinden de kumandanlara bu yolda talimat verilmiştir”. Bu telgrafla hem İngilizlerin bölgeye asker sevk ettiğinden hem de Mustafa Kemal Paşa'nın işgal girişimlerine karşı koyması durumunda Sultan Vahdettin'in İngilizler karşısında zor durumda kalacağından bahsedilmiştir (BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/4, s.1, BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/4, s.2).

“İngilizlerin Samsun’a asker çıkarmalarına karşı Mustafa Kemal Paşa’nın karşı taarruz etmek yönünde tertibat aldığı anlaşılmıştır. İngilizler işgal amaçlı çıkarma yapmadıklarının tekrar bildirdiklerinden mazul Mustafa Kemal Paşa’nın emirlerine uyulmaması gerektiği bildirilmiştir. Bu son telgraf 9 Temmuz 1919’da Sivas’a gönderilmiştir” (BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/5, s.1, BOA, Dh. Kms. 54/1/ 12/5, s.2). Mustafa Kemal Paşa’nın Samsun’a 9. Ordu (3. Ordu) Müfettişi olarak gönderiliş amacı Samsun ve havalisinde İngilizlerin isteği doğrultusunda Türk ordusunun elinde bulunan silah ve cephaneyi toplamak olarak belirlenmiştir. Ancak Samsun’a çıktığı andan itibaren bölgede İngilizlerin isteğinin aksi yönünde hareket eden Mustafa Kemal Paşa Samsun’da olası bir İngiliz işgaline karşı hareket etmiştir. Bundan dolayı da İngilizlerin isteğiyle Mustafa Kemal Paşa müfettişlik görevinden azledilmiştir.

Mustafa Kemal Paşa Samsun’a niçin çıkarıldı? Neden azledildi? Mustafa Kemal Paşa 16 Mayıs 1919’da İstanbul’dan ayrılmadan önce Yıldız Sarayı’nın ufak bir salonunda Sultan Vahdettin ile birbirlerine yakın oturarak konuşmuşlardır. Sultan Vahdettin sağ dirseğini dayamış olduğu masanın üzerindeki bir kitaba elini basarak Mustafa Kemal Paşa’ya hitaben; “Paşa, Paşa şimdiye kadar devlete çok hizmet ettin. Bunların hepsi artık bu kitaba girmiştir. Tarihe geçmiştir. Asıl şimdi yapacağın hizmet hepsinden mühim olabilir. Paşa Paşa, devleti kurtarabilirsin!” Mustafa Kemal Paşa, Sultan Vahdettin’in bu son sözleri üzerine hayrete düştüğünü ifade etmiştir. Hayretinin sebebini şöyle açıklar: “O Vahdettin ki ecnebi hükümetlerinin yüzüncü derecede aletleri ile temas arayarak devletini ve saltanatını kurtarmaya çalışıyordu. Vahdettin demek istiyor ki hiçbir kuvvetimiz yoktur. Tek mesnedimiz İstanbul’a hâkim olanların siyasetine uymaktır” (Atay, 2002: 126-127). Ayrıca Mustafa Kemal Paşa, Nutuk’ta Vahdettin’in kendisini ordu müfettişi olarak atamasının sebebini şöyle ifade etmektedir: “Beni İstanbul’dan sürmek ve uzaklaştırmak maksadıyla Anadolu’ya gönderdiler. Ne pahasına olursa olsun, benim İstanbul’dan uzaklaşmamı isteyenlerin buldukları gerekçe Samsun ve dolaylarındaki güvensizlik olaylarını yerinde görüp tedbir almak üzere Samsun’a kadar gitmek idi” demiştir. Mustafa Kemal Paşa’nın bu açıklamasından anlaşıldığı üzere Sultan Vahdettin’in devletin kurtuluşundan anladığı İngilizleri hoşnut tutmak için Mustafa Kemal Paşa’yı İstanbul’dan uzaklaştırmak ve Samsun’da İngiliz isteklerini yerine getirmektir (Atatürk, 2013: 7).

İstanbul’a hâkim olan İngilizler ve Sultan Vahdettin’in, Mustafa Kemal Paşa’nın vatanın kurtuluşu için yakın arkadaşları ile yaptığı görüşmelerden haberleri yoktur. Yani asıl düşüncesi ve amacı bilinmiyordu. Mustafa Kemal Paşa’nın yola çıktığı gece askeri heyetin yüksek derecede kişiler olduğundan şüphelenen İngilizler hemen geri döndürülmesi için çalışmalara başlamıştır (Öz, 1987: 57-58). Mustafa Kemal Paşa Osmanlı Devleti’nin başkenti olan İstanbul’dan Samsun’a gidebilmek için İngiliz yetkililerden vize almak zorunda kalmıştır. Harbiye Nezareti aracılığıyla vize başvurusu yapılırca Yüzbaşı Bennett vize başvurusu yapan askeri heyetin yüksek derecede kişiler olduğunu görünce listeyi genel karargâha götürerek durum hakkında bilgi vermiştir. Yapılan görüşmeler sonunda Samsun’a gidecek heyete vize verilmiştir. Osmanlı Devleti’nin müfettiş ve subayları başkent İstanbul’dan kendi toprağı olan Samsun’a gidebilmek için İngilizlerin onayına ihtiyaç duymaktadır. Bu da İngilizlerin İstanbul’a ne derecede hâkim olduklarının göstermektedir (Kınross, 2013: 196). Mustafa Kemal Paşa’nın Samsun’a giderken yanında on sekiz kişilik bir heyet bulunmaktadır. Heyet arasında Albay Refet (Bele) Bey, Albay Kazım (Dirik) Bey, Dr. Albay İbrahim (Tali) Bey, Kurmay Yarbay Mehmet Arif (Ayıcı) Bey, Kurmay Binbaşı Hüsrev (Gerede) Bey, Dr. Binbaşı Refik (Saydam) Bey, Yüzbaşı Cevad Abbas (Gürer) Bey de vardır. Dikkat çeken isimlerin heyetin arasında yer alması İngilizleri kuşkulandırsa da 19 Mayıs 1919 Pazartesi sabahı saat 06.00 da Bandırma Vapurunu, Mustafa Kemal Paşa ve heyetini Samsun’a çıkarmıştır (Tevetoğlu, 1987: 16). Bu heyetin Samsun’a gönderildiği günlerde İngilizlerde Samsun’a İngiliz askeri çıkarmaya başlamıştır.

İngilizlerin Samsun’a asker çıkarması işgal girişimidir. Bunu İngiliz güvenlik subayı Yüzbaşı L. H. Hurst ve iki meslektaşı, Mustafa Kemal Paşa’nın Samsun’a çıkışından iki gün sonra 21 Mayıs 1919 tarihinde kendisiyle yaptıkları görüşmede itiraf etmiştir. Bu görüşmede İngiliz subaylar açık sözlülükle Osmanlı Hükümeti’nin ülkeyi yönetemediğini ve en azından birkaç yıl için yabancıların korumasına ve müdahalesine gerek duyduğunu söylemişlerdir. Mustafa Kemal Paşa İngilizlerin bu görüşüne kibar ama kesin bir tavırla karşı çıkmıştır. Mustafa Kemal Paşa bu görüşmeyi sadrazama rapor etmiştir. Raporunda Türk milletinin kendi egemenliği altında yaşamak isteğini de bildirmiştir (Mango, 2012: 269).

İngiliz subaylarının Osmanlı Devleti’nin ülkeyi yönetemediği için yabancı koruma ve müdahalesine ihtiyacı olduğunu belirtmesi Mustafa Kemal Paşa’nın İngilizlerin Samsun ve Anadolu’nun iç bölgelerini işgal için hazırlık yaptıkları görüşünü doğrulamaktadır. İşgale karşı silahlı direniş hazırlıkları yapması zaten Mustafa Kemal

Paşa'dan kuşkulanan İngilizleri son derece rahatsız etmiştir. Harbiye Nazırı Şevket Turgut Paşa Mustafa Kemal Paşa'ya "*Maîyeti alilerindeki istimbotlardan biri ile buraya teşrifiniz rica olunur.*" Harbiye Nazırının bu emrine Mustafa Kemal Paşa tarafından şu karşılık verilir: "*Hareketimin kömür ve benzîn yokluğundan dolayı geri bırakıldığını bugünkü telgrafımla arz ve bu mâniin giderilmesini istirham eylemiştim. Ancak ne şekilde hareket edeceğimi ona göre tayin etmek üzere davet sebebinin lütfen işarını rica ederim*" (Aydemir, C. 2, 1999: 30-31). Mustafa Kemal Paşa İngiliz isteği ile geri çağrıldığını bildiği için zaman kazanmak istemektedir.

Mustafa Kemal Paşa'yı İstanbul'a döndürmek için ikna edemeyen İstanbul Hükümeti, sürekli gizli talimat vererek İngiliz siyasetine karşı tutumundan vazgeçirmeye çalışmıştır. İngilizler Samsun'a asker çıkarma teşebbüslerine devam ederse son derece cesur kararlar alan Mustafa Kemal Paşa her ne şarta olunursa olsun ateş edileceğini kesin bir dille emretmiştir (Nadi, 1978: 105). Mustafa Kemal Paşa'nın İtilaf Devletlerine karşı Türk milli direnişini örgütleme işine giriştiğinin anlaşılması uzun zaman almamıştır. İngiliz Yüksek Komiserinin ısrarı üzerine padişahın talimatıyla İstanbul Hükümeti kendisini geri çağırmıştır. Ancak Mustafa Kemal Paşa artık padişahın kontrolünden çıkmıştır. Anadolu'da kalarak halkı İngiliz işgaline karşı örgütlemeyi kendisine görev edinmiştir (Mango, 2011: 100).

İngilizlerin Samsun'a asker çıkarma ve işgal niyetlerinin altında yatan nedenlerden birisi de Bolşevik Rusya ile olan ikili ilişkileridir. 25 Aralık 1919 günü İngiliz Deniz İstihbarat Subayı Luk İngiliz Hükümetini uyarmak için bir rapor hazırlamıştır. Raporunda: "*Hiçbir devlet İngiltere kadar Bolşeviklerin düşmanlığını kazanmamıştır. Ona zarar vermek için her kapıya başvurur ve ilkelerinden de özveride bulunurlar. Örneğin ilkeleri en karşıt olan iki akım varsa İslamiyet ve Bolşeviklik. Bu böyle olmakla birlikte Bolşevikler, pek de başarısız olmayarak İslam acununun kendileriyle bağlaşmasının bu acun için yararlı olacağına inandırma çabası içindedirler*". "*Bolşevikler büyük bir ustalıkla belirsiz amaçlar güden Panislamık akımı İngiltere'ye karşıt yollara sokmak işine yardımcı olmaktadır*." Rapordan da anlaşılacağı üzere İngiltere Samsun'a asker çıkarıp bölgeyi kontrol altına alarak Karadeniz kıyıları üzerinden Türkiye'nin Bolşeviklerle irtibatını kesmek istemektedir. İstanbul'da bulunan İngiltere Yüksek Komiserliği subaylarından Ryan ise kendi raporunda "*Luk'un görüşlerine katılıyorum. Bolşeviklerin amacı bütün Müslümanları birbiriyle kaynaştırıp, Batı'ya hele Bağdaşıklara en çok da İngiltere'ye karşı bir alet olarak kullanmaktır*" demiştir (Bayur, 1989: 173).

İngiltere, Bolşevik Rusya'nın izlediği bu politikadan çekinmektedir. Ancak düşünceleri yersizdir. Ali Fuat Paşa'ya (Cebesoy) göre; "*Bolşevik Rusya, Osmanlı Devleti'nin davasını üstlenecek gücü kendisinde göremediği gibi Osmanlı Devleti ile diğer İslam ülkelerinin coğrafi ve siyasi irtibatını kolaylaştırmaktan da kaçmaktadır. Harp nedeniyle ekonomisi bozulmuş olan Bolşevik Rusya, Müslüman devletlerin kendisine yaptığı yardım taleplerini karşılayacak güçte değildir. Bolşevik Rusya'nın yaptığı İngiltere'ye karşı nüfuz ve kudretini göstermek için Osmanlı Devleti'ne yardım ediyormuş gibi görünmektedir. Bunun yanında Batılı devletlere karşı İslam ülkelerini tahrik ederek kendisini yıpratmadan gücünü koruma siyaseti gütmektedir. İslam milletleri Osmanlı Devleti'nin etkisi altına girmesin diye aralarındaki irtibata engel olmaktadır. Azerbaycan'ı işgal ederek Osmanlı Devleti'nin diğer Müslüman devletlerle irtibatını fiili olarak engellemiştir. Bolşevik Rusya'dan çok kıymetli talepler beklemek yerine; bir kuruştan, bir fişekten başlayarak Karadeniz üzerinden nakliyata başlanmalıdır. Harp malzemeleri yeterli olmasa bile verecek altınları bulunduğuna şüphe yoktur*". (Cebesoy, 1982: 96-100). Ali Fuat Paşa'nın verdiği bilgilerden Bolşevik Rusya'nın diğer Müslüman milletlerin Osmanlı Devleti'nin etkisi altına girmesine engel olduğu anlaşılmalıdır.

Samsun'a çıkarılan İngiliz askerlerini 3. Kolordu Komutanı Albay Refet (Bele) Bey de protesto etmiştir. Bunun üzerine Yüksek Komiser Calthorpe, General Deedes'i Sadrazamın yanına göndermiştir. Refet Bey'in derhal görevden alınarak İstanbul'a geri çağırılmasını istemiştir. İngilizler sadece Samsun'u değil Anadolu'nun farklı stratejik bölgelerini de işgal ve kontrol altına almayı düşünmüştür. Eskişehir bu noktalardan birisi olmuştur. Eskişehir bölge komutanı Atif Bey'in evi 7 Eylül 1919'da sabahın erken saatinde İngiliz müfrezesi tarafından kuşatılmıştır. Eskişehir'deki İngiliz işgal komutanı General Solly Flood, 20. Kolordu Komutanı Ali Fuat (Cebesoy) Paşa'ya tehditler yağdırarak "*Sizce derim ki avenesizden bir kişi bile yanılıp zınbar Eskişehir'e girmesin, bulunduğu yerde kalsın. Yukarıda yazılı maddelere nymadığımız takdirde, sizin ve Kuwayı Milliyenin İtilaf Devletlerine karşı düşmanca eyleme cüret ettiği kanısına varılacaktır. Sizi kişisel olarak suçlu sayar ve Harp Divanına sevk edileceğinizi bildiririm*" diyerek tehdit etmiştir. Görüldüğü üzere İngiltere'nin amacı Türk ordusunu etkisiz hale getirerek Osmanlı Devleti'nin güçsüz bir ülke olduğunu İslam dünyasına göstermektir. Güçsüz bir Osmanlı Devleti'nin İngiltere tarafından işgali ve himaye edilmesi gerektiği düşüncesini dünya kamuoyuna kabul ettirmektir (Avcioğlu, C. 1,

1977: 122-123). İngilizlerin Eskişehir'e de hâkim olma çabaları Mustafa Kemal Paşa'nın İngilizlerin Samsun'a işgal amaçlı asker çıkardıklarını, işgallerin Anadolu'nun iç bölgelerini de kapsayacağını bundan dolayı çıkarılan İngiliz birliklerine silahla karşılık verilmesi gerektiği düşüncelerini doğrulamaktadır.

İngilizler Anadolu'yu kısım kısım işgal etmeyi düşünürken Mustafa Kemal Paşa Amasya Genelgesi'ni yayınlamıştır. İngilizler Mustafa Kemal Paşa'nın aldığı tertibattan iyice rahatsız olur ve İstanbul Hükümetine baskılarını arttırmışlardır (Cebesoy, 2019: 153). İngilizlerin Anadolu'yu tamamen işgal etme düşünceleri ilerleyen yıllarda da devam etmiştir. Bu düşünce, Mustafa Kemal Paşa'nın İttihat ve Terakki Cemiyeti üst düzey yöneticilerinden olan ve Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra yurt dışına çıkan Cemal Paşa'nın kendisine yazdığı mektuba verdiği cevaptan anlaşılmaktadır. Mektubunda; "İngiltere bütün İslam âlemini esareti altına almak istiyor. İngiltere'nin bu siyasetine karşı koyabilecek tek İslam ülkesi Türkiye olduğundan en ağır taarruzlarını Anadolu üzerine yöneltmektedir. Ankara Hükümeti yokluk derecesindeki vasıtalarla şimdiye kadar İngiltere'nin bu taarruzlarına karşılık vermiştir. Ankara Hükümeti bu taarruzların daha uzun sürmesi durumunda ortaya çıkacak felaketleri engellemek için Doğu'da bir dayanak noktası temin etmek istiyor. Rusya ile bir antlaşmaya teşebbüs edilmesinin sebebi bağımsızlığımız için gerekli yardımlara erişebilmektir. Yurtiçinden ve yurtdışından gelecek tehlikelere karşı hilafet sahibi olduğumuzdan dolayı Türkiye bütün İslam âlemi üzerinde aynı ırktan bulunsun bulunmasın nüfuzunu sürdürmelidir" ifadelerini kullanmıştır (Baykal, 1989: 406-408). Cemal Paşa'ya yazılan cevaptan da anlaşılacağı üzere İngiltere Anadolu'yu işgal altına alırken sadece Osmanlı Devleti'ni kendi hâkimiyeti altına almakla sınırlı kalmayıp bütün İslam âlemini kontrolü altına almak istemektedir.

İngiliz İstihbarat subayı Ian Smith hazırladığı raporu İngiliz Yüksek Komiseri Amiral Calthorpe göndermiştir. Raporunda Mustafa Kemal Paşa'nın bölgedeki Müslüman halk arasında vatanın tehlikede olduğu, zamanı gelince çarpışmak üzere hazırlanmak gerektiği yolunda propaganda yaptığını bildirmiştir. Ayrıca İttihatçıların kendisini desteklediklerini de ifade etmiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın bölgeden ayrılmasıyla Hristiyanlara karşı olan duyguların hafıfladığını rapor etmiştir (Şimşir, C. 1, 1992: 35). Mustafa Kemal Paşa'nın Cemal Paşa ve diğer İttihat ve Terakki Cemiyeti ileri gelenleriyle mektuplaşmaları İngiliz istihbaratı tarafından tespit edilmiş olma ihtimali yüksektir. Bu da İngilizlerin Mustafa Kemal Paşa'yı görevden aldirmek ve İstanbul'a geri döndürmek için uğraştıklarını en net biçimde ortaya koymaktadır. İngilizler Mustafa Kemal Paşa'nın Türk milletini İngiliz işgaline karşı örgütlemesini istememektedirler.

İngilizler Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'da başlattığı Milli Mücadele'nin Tatar ve Çerkes Müslümanları üzerinde olumlu etki bıraktığını görmüşlerdir. İngiltere Anadolu'ya gelerek Milli Mücadeleye destek olacağını söyleyen Tatar ve Çerkes Müslüman askerlerinin silahlarına el koymayı düşünse de kendilerine silahla direneceğini bildiğinden bu girişimden vazgeçmiştir (ATASE, A/ 1/7895, D/ 24, F/ 3). Bu haber Mustafa Kemal Paşa tarafından öğrenildikten sonra bütün İslam âleminin İngiltere'ye karşı duruş sergilemesi istenmiştir (ATASE İsh-21, K-1751, B-59-1: ATASE, A/ 1/7895, D/ 22/2A, F/ 13). Milli Mücadele günlerinde Mustafa Kemal Paşa yaptığı bir konuşmasında; "Osmanlı Afrika'sını korumak için bölgeye gittiğimde İngilizlerin İslam âlemini esir ve imha etmeye çalıştıklarına şahit oldum" ifadelerini kullanmıştır. Mustafa Kemal Paşa bu ifadesiyle İngiltere'nin niyetini çok önceden bildiğini dile getirmiştir (Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi, 27. 11. 1920, s. 1). Bu bilgisini de savaş meydanlarında edindiği tecrübeye dayandırmıştır. "Efendiler; ben de bazı arkadaşlarım gibi Garp milletlerini, bütün dünyanın milletlerini tanırım. Fransızları tanırım. Almanları, Rusları ve bütün dünya milletlerini şahsen tanırım. Bu tanışıklığım harp sahalarında, ateş altında ve ölüm karşısında olmuştur. Yemin ederek size temin ederim ki bizim milletimizin manevi kuvveti bütün milletlerin manevi kuvvetinin üstündedir" demiştir (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III, C. 1, 1989: 84-85). Mustafa Kemal Paşa bu ifadesinde hem İngiltere'nin ne niyetle Anadolu'ya geldiğini hem de işgaller karşısında örgütlemeye çalıştığı Türk milletinin manevi kuvveti hakkında bilgi olduğu fikrini vermiştir.

## Sonuç

Mustafa Kemal Paşa Mondros Mütarekesi'nin imzalaması üzerine antlaşma şartlarının Türk milleti adına çok ağır şartlar içerdiğini devlet yetkililerine bildirmiştir. Mustafa Kemal Paşa, Toros tünellerinin İtilaf askerleri tarafından işgal edilecek olması ve işgali gerçekleştirecek asker sayısının İtilaf Devletleri tarafından belirlenecek olmasına itiraz etmiştir. İtirazını çıkarılacak asker sayısı Anadolu'nun tamamını işgal edecek sayıda olsa bile buna izin verilecek midir diyerek dile getirmiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın Mondros Mütarekesi maddelerine karşı fikirlerini açık bir dille üstlerine bildirmesi hoş karşılanmamıştır. İngilizler Mondros Mütarekesi'nin yedinci

maddesine güvenerek Samsun ve civarını işgal etmek istemiştir. Türklerin Samsun'da Rumlara kötü muamele yaptığını İstanbul Hükümeti'nin buna çözüm bulmazsa kendilerinin mütarekeye göre bölgeye müdahale edeceklerini söylemişlerdir. İstanbul Hükümeti İngilizlerin isteği doğrultusunda Samsun'da asayışı sağlamak için bölgeye bir müfettiş göndermeye karar vermiş ve Mustafa Kemal Paşa 9. Ordu Müfettişi olarak bölgeye tayin edilmiştir.

Mustafa Kemal Paşa İstanbul'dan Samsun'a doğru deniz yoluyla hareket eder etmez İngilizler tarafından kendisinden kuşku duyulmaya başlanmıştır. Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıkmadan önce İngilizler Samsun'a asker çıkarmaya başlamıştır. Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıktıktan sonra Sultan Vahdettin ve İstanbul Hükümetine gönderdiği ilk raporunda Samsun'da çıkan asayişsizlik olaylarına Türklerin değil Rumların sebebiyet verdiğini bildirmiştir. Mustafa Kemal Paşa, Batum'dan vapurla Samsun'a İngiliz askeri çıkarıldığı ve çıkarmanın devam ettiğini raporuna eklemiştir. İngiliz askerinin Samsun'a bölgeyi işgal etmek için çıkarıldığını düşünen Mustafa Kemal Paşa, Sultan Vahdettin'e ve İstanbul Hükümetine çektiği telgraflarla İngiliz çıkarılmasının durdurulması gerektiğini bildirmiştir. Ancak Sultan Vahdettin ve İstanbul Hükümeti, İtilaf Devletleri yetkililerinin kendilerine çıkarmanın işgal amaçlı olmadığını bildirdiklerini söylemişlerdir. Burada üzerinde durulması gereken konu padişah ve İstanbul Hükümetinin bölgeye kendi gönderdiği müfettişinin raporuna inanmak yerine İtilaf Devletlerinin sözüne güvenmesidir. Mustafa Kemal Paşa İngiliz askerinin karaya çıkarılmaya devam etmesi üzerine silahla karşılık verileceğini bunun için de gerekli önlem ve çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir.

İngilizler muhtelif zaman ve miktarda Samsun'a asker çıkarmaya devam etmiştir. Asker çıkardığı gibi askerinin kullanacağı cephane ve binek hayvanlarını da Batum'dan vapurla getirmiştir. Samsun ve civarının İngilizler tarafından işgal edildikten sonra Anadolu'nun iç bölgelerinin de bu akıbete uğrayacağını söyleyen Mustafa Kemal Paşa Türk milletini işgallere karşı uyarmıştır. Halkı işgallere karşı örgütlemeye başlamış ve bunda da etkili olmuştur. Samsun'da bulunan İngiliz istihbarat subayları Mustafa Kemal Paşa'nın çalışmalarından rahatsızlık duymuştur. İstanbul'da bulunan İngiliz yetkililere gönderdikleri raporlarda Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'dan ayrıldıktan sonra Türk halkının Hristiyan halka karşı daha yumuşak tutum sergilediğini aktarmışlardır. Bu rapordan da anlaşıldığı gibi Mustafa Kemal Paşa Samsun'da halk üzerinde etkin bir rol oynamakta bölgeden ayrıldıktan sonra halkın tutumunda değişiklik görülmektedir. Bunun bilincine varan İngilizler çareyi Mustafa Kemal Paşa'yı bölgeden uzaklaştırmakta bulmuştur. Sultan Vahdettin ve İstanbul Hükümeti'ne baskı yaparak Mustafa Kemal Paşa'nın İstanbul'a dönmesini istemişlerdir.

Geri dön çağrısına uymayan Mustafa Kemal Paşa, Sultan Vahdettin tarafından görevinden azledilmiştir. Mustafa Kemal Paşa mensubu olduğu Türk milletine daha iyi hizmet verebilmek için ordudaki bütün görevlerinden ve çok sevdiği askerlik mesleğinden istifa etmiştir. Arşiv belgelerinden de anlaşıldığı üzere Mustafa Kemal Paşa Samsun'un İngilizler tarafından işgal edilme planlarına karşı padişah ve hükümeti uyardığı, İngiliz askerlerine karşı taarruz yapmayı düşündüğü ve Türk milletini işgallere karşı örgütlediği için görevinden azledilmiştir. İngilizlerin önce Samsun'u sonra da Osmanlı Devleti'nin iç bölgelerini işgal etme niyetleri olduğu açıktır. Bu da Mustafa Kemal Paşa'nın İngiliz çıkarılmasına silahla karşı koyacağını söylemesi üzerine Sultan Vahdettin ve İstanbul Hükümetine, Mustafa Kemal Paşa'nın İstanbul'a geri çağırılması için yaptıkları baskıdan bellidir. İngiliz subaylar Samsun'da Mustafa Kemal Paşa ile yaptıkları görüşmede Osmanlı Devleti'nin İngilizlerin koruyuculuğu ve himayesine ihtiyacı olduğunu söylemeleri işgal niyetlerini açıkça ortaya koymuştur. İngilizlerin asıl rahatsız oldukları konu Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'da yaptığı gibi Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan tüm halkı işgallere karşı örgütlemesinden korkmalarıdır. Sultan Vahdettin ve İstanbul Hükümeti'ne her istediğini yaptıran İngilizler Osmanlı Devleti'nde kendilerine karşı örgütlü bir gücün oluşmasından endişe ederek Mustafa Kemal Paşa'nın görevden azledilmesini sağlamışlardır. Mustafa Kemal Paşa'yı etkisiz hale getirip önce Samsun ve civarını sonra da Osmanlı Devleti'nin iç bölgelerini işgal etmeyi hedeflemişlerdir. İngilizlerin isteği ve baskısıyla Sultan Vahdettin tarafından görevinden azledilen Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Milli Mücadele'yi başlatsın diye Sultan Vahdettin tarafından gönderildiği iddialarının da asılsız olduğu ortaya çıkmaktadır. Samsun'da İngiliz işgaline karşı çıkan Mustafa Kemal Paşa, hem Samsun'da hem de yurdun tamamında Türk milletini işgallere karşı örgütleyip bağımsızlık mücadelesini kazanmıştır.

## Kaynakça

- Akşin, S. (2004). *İstanbul hükümetleri ve Milli Mücadele (mutlakıyete dönüş 1919-1919)*. (C. 1). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akşin, S. (2010). *İstanbul hükümetleri ve Milli Mücadele II son meşrutiyet 1919-1920*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aktaş, Refik N. (1973). *Atatürk'ün bağımsızlık savaşı nasıl başladı?*. Varlık Yayınevi.
- Armaoğlu, F. (1999). *20.yüzyıl siyasi tarihi 1914 1995*. (C. 1-2). Alkım Yayınevi.
- Arsan, N. (1989). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri I-III*. (C. 1). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 1. Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt ve Denetleme Başkanlığı Arşivi (ATASE), A/ 1/1, D/ 164, F/ 1).
- ATASE İSH-21, K-1751, B-59-1: ATASE, A/ 1/7895, D/ 22/2A, F/ 13.
- ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 10.
- ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 2.
- ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 5.
- ATASE, A/ 1/1, D/ 164, F/ 6.
- ATASE, A/ 1/7895, D/ 24, F/ 3.
- ATASE, A/, D/ 1335/4-2, F/ 1.
- Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk'ün tamim, telgraf ve beyannameleri IV*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atatürk, Mustafa K. (2013). *Nutuk*. Zeynep Korkmaz (Yay. haz.). Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atay, Falih R. (2002). *Atatürk'ün hatıraları*. Pozitif Yayınevi.
- Atay, Falih R. (2004). *Çankaya*. Pozitif Yayınları.
- Atay, Falih R. (2022). *Atatürk'ün bana anlattıkları Mustafa Kemal'in ağzından Vahdettin*. Pozitif Yayınevi.
- Avcıoğlu, D. (1977). *Milli kurtuluş tarihi 1838'den 1995'e*. (C. 1). Tekin Yayınevi.
- Aydemir, Şevket S. (1999). *Tek adam*. (C. 2). Remzi Kitabevi.
- Bardakçı, M. (2022). *Şabbaba Osmanoğulları'nın son hükümdarı VI. Mehmed Vahideddin'in hayatı, hatıraları ve özel mektupları*. Turkuvaz Kitap.
- Bayar, C. (1967). *Ben de yazdım Milli Mücadele'ye gidiş*. (C. 1). Baha Matbaası.
- Baykal H. (1989). "Millî Mücadele yıllarında Mustafa Kemal Paşa ile Cemal Paşa arasında yazışmalar". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 5(14). 406-408. Erişim adresi: <https://atamdergi.gov.tr/>
- Baykal, Bekir S. (1973). "Mütareke devrinde Mustafa Kemal Paşa'ya ait iki belge" *Belleten*. 37(148). 451-456. Erişim adresi: <https://belleten.gov.tr/tam-metin-pdf/1289/tur>
- Bayur, H. (1989). *XX. yüzyılda Türklüğün tarih ve acun siyaseti üzerindeki etkileri*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Bayur, Yusuf H. (1990). *Atatürk hayatı ve eseri doğumundan Samsun'a çıkışına kadar*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bıykoğlu, T. (1959). *Atatürk Anadolu'da (1919-1921) I*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 1. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 1).
- BOA, BEO, 4586/ 343882/ 1.
- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 2.
- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 3.
- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 4.
- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 5.

- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 6.
- BOA, DH. İ. UM, 19-6/ 1-70/ 7.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/1, s.1.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/1, s.2.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/2, s.1.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/2, s.2.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/3, s.1.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/4, s.1.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/4, s.2.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/5, s.1.
- BOA, DH. KMS. 54/1/ 12/5, s.2.
- BOA, DH. ŞFR, 100/ 174/ 1.
- BOA, DH. ŞFR. 101/ 19-33/ 1.
- BOA, HR. TO. 609/ 24. 1, s. 1.
- BOA, HR. TO. 609/ 24. 1, s. 2.
- BOA, HR. TO. 609/ 24. 1, s. 3.
- BOA, HR. TO. 609/ 45. 1, s. 1.
- BOA, HR. TO. 609/ 45. 1, s. 2.
- BOA, İ. DUİT, 178/30.
- BOA, MV, 216/95.
- BOA, MV, 217/203.
- Borak, S. (2004). *Atatürk resmi yayınlara girmemiş söylev, demeç, yazışma ve söyleşileri*. Kırmızı Beyaz.
- Cebesoy, Ali F. (1982). *Moskova hatıraları*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Cebesoy, Ali F. (2019). *Milli mücadele hatıraları*. Temel Yayınları.
- Erdoğan, H. (2021). "Hacıbektas Veli Dergahının Birinci Dünya Savaşı ile Milli Mücadele dönemindeki tutumu ve Mustafa Kemal Paşa ile ilişkileri". *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*. Hacı Bektaş Veli Özel Sayısı. 197-207. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/66385/1031739>
- Hariciye Nezaretine. Harp tarihi vesikaları dergisi, (1953). 4(69), 35. E. U. Basımevi. Erişim adresi: [https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/askeritariharsiv/ATBD\\_4.pdf](https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/askeritariharsiv/ATBD_4.pdf)
- Karabekir, K. (2014). *İstiklal harbimiz*. (C. 1). Yayı Kredi Yayınları.
- Karay, Refik H. (2019). *Minelbab ilelmihrab*. İnkılap Kitabevi.
- Kınross, L. (2013). *Atatürk bir milletin yeniden doğuşu*. (N. Sander, çev.). Altın Kitaplar.
- Kocatürk, U, (2015). *Doğumundan ölümine kadar kaynakçalı Atatürk günlüğü*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Mango, A. (2011). *Sultan'dan Atatürk'e Türkiye*. (C. Küçük, çev.). Pegasus Yayınları.
- Mango, A. (2012). *Atatürk modern Türkiye'nin kurucusu*. (F. Doruker, çev.). Remzi Kitabevi.
- Nadi, Y. (1978). *Kurtuluş Savaşı anıları*. Çağdaş Yayınları.
- Onar, M. (1995). *Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı yazışmaları I*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

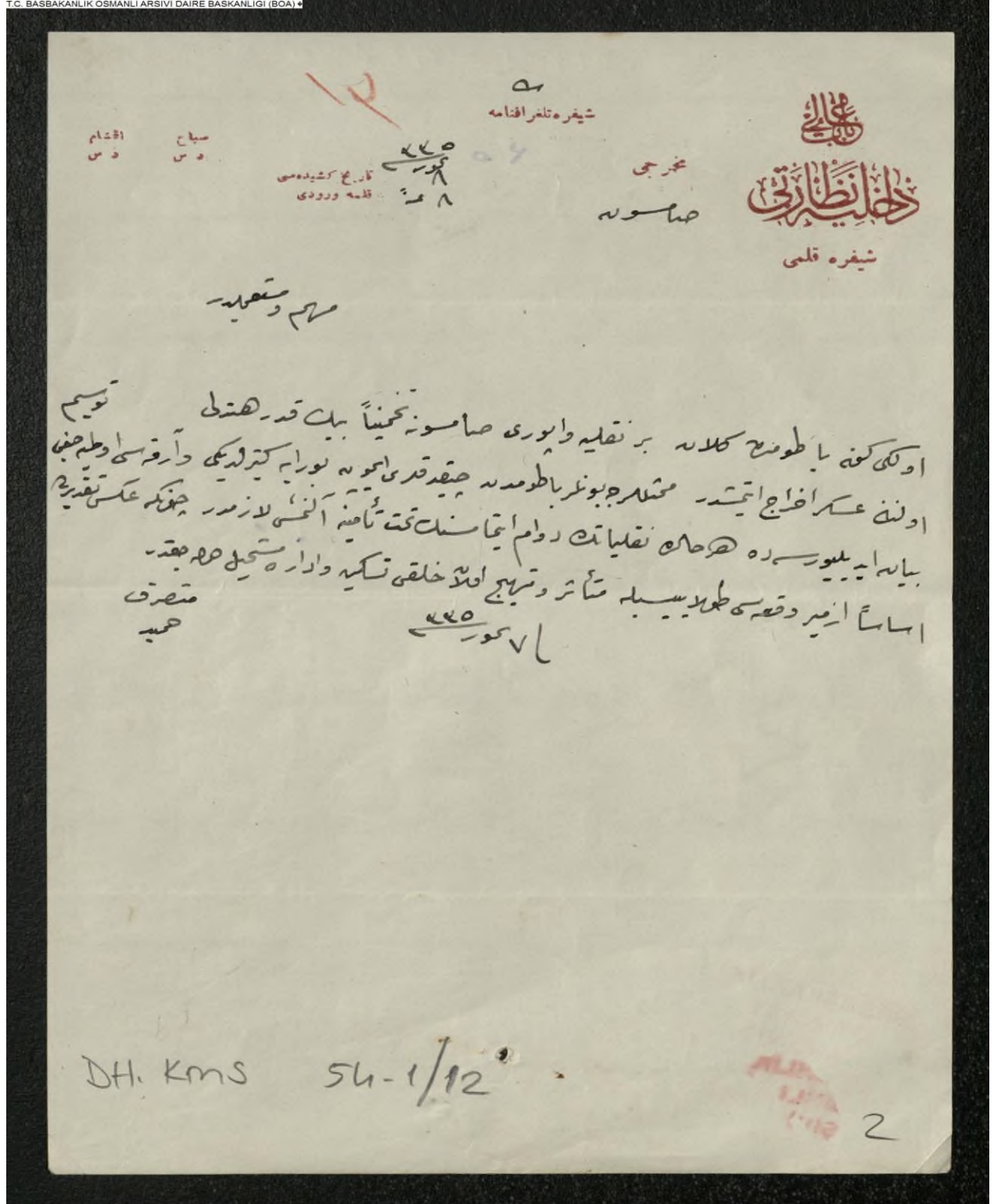


- Onbeşinci Kolordu Kumandanı Kazım Karabekir Paşa hazretlerine. (1981). Askeri tarih belgeleri dergisi, 79(1732), 33. Genelkurmay Basımevi. Erişim adresi: [https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/askeritariharsiv/ATBD\\_79.pdf](https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/askeritariharsiv/ATBD_79.pdf)
- Öz, B. (1987). *Atatürk'ün Anadolu'ya gönderiliş olayının içyüzü*. Okan Yayınları.
- Sarihan, Z. (1993). *Kurtuluş Savaşı günlüğü I*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Selek, S. (2010). *Anadolu ibtilali*. (C. 1). Kastaş Yayınevi.
- Sonyel, Salahi R. (2008). *Mustafa Kemal (Atatürk) ve Kurtuluş Savaşı*. (C. 1). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sonyel, Salahi R. (2013). *Kurtuluş Savaşı günlerinde İngiliz istibbarat servisi'nin Türkiye'deki eylemleri*. Türk Tarih Kurumu.
- Sunusilerin İslamlığa Büyük Hizmetleri. (1920, 27 Kasım). Hâkimiyet-i Milliye gazetesi, 1.
- Şapolyo, Enver B. (1944). *Kemal Atatürk ve Milli Mücadele tarihi*. Berkalp Kitabevi.
- Şimşir, Bilal N. (1992). *İngiliz belgelerinde Atatürk (1919-1938)*. (C. 1). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tevetoğlu, F. (1987). *Atatürk'le Samsun'a çıkanlar*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ulusoydan, F. (1999). *Atatürk'ün bütün eserleri 1915-1919*. (C. 2). Kaynak Yayınları.

Ekler

Ek 1: Samsun'a bin kadar Hintli asker çıkarılmasına dair belge.

T.C. BASBAKANLIK OSMANLI ARSIVI DAIRE BASKANLIĞI (BOA)



DH.KMS.00054.1.00012.002

شيفره تلعراقنامه

شيفره قلمی

مخارجی  
سوانه

تاریخ کشیده سی  
کلمه وردی

۴۵  
۱۰  
۲

اقبال طرفه با خودم نمیدانم ای پسرک صومعه بود الله قدس کندلی عذر بر بر او بود  
 جوانه جیغار لیش ویر مقدار ده خا عذر لیر پسرک و زلفونه قفسه ده لیر بی حد  
 عذر دیر عفره کوندر بی حدی استخیر اولونه سوادین قاسم و او صومعه قول اردو و سوادین  
 میقتد بولمونه لوزن صومعه ای پسرک قول اردو و سوادین ان دو به صیاح سوادین صومعه حوسن  
 اینده انقیزال بواج اولونه مقصد حقیقده نه اولونون قیاض اولونور ایسه ده  
 صومعه جیغار لیش و جیغار لیش خوف بالاض ولایت اذنه صدقده و کومونم بوجولده  
 عیبیه بر طمع کمدن اشغال سوادین و بوجا سوادین صومعه لوزن جیغار لیش و لیر ایسه ایسه و  
 بیخ بولونور و جیغار لیش عذر جیغار لیش ایسه لوزن جیغار لیش ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه  
 مفتی صفیه ایسوده بولنه قول اولونور ایسه بولونه حق صفت صومعه ایسه ایسه ایسه ایسه  
 مقامه مختلفه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه  
 کمدن ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه  
 بیخانه و سوادین ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه ایسه  
 ۳

DH.KMS 54-1/12

## EXTENDED SUMMARY

This article aims to reveal the relationship between the British military landing in Samsun in 1919 and the dismissal from military service of Mustafa Kemal Pasha, who opposed this landing. It is not well known that the British wanted to occupy first Samsun and then the inner regions of Anatolia during the War of Independence. We aim to contribute to the field in line with the documents we obtained from archive documents. Since there is no previously published study in the field about the British military landing in Samsun and the prediction of this landing as an invasion attempt by Mustafa Kemal Pasha, it is aimed to fill this gap for researchers and readers. His warning to the Istanbul Government and Sultan Vahdettin led to his dismissal from military service. The main purpose of this article is to contribute to scientific studies in line with archive documents.

It was examined whether there were any studies on the attempt to occupy Samsun by the British. Sources regarding Mustafa Kemal Pasha's dismissal from military service were scanned. It has been investigated whether there is a connection in the available sources between the attempt to occupy Samsun by the British and the dismissal of Mustafa Kemal Pasha from military service. After the documents and newspapers written in Ottoman Turkish were translated, primary sources were scanned. All the data obtained were classified chronologically and then included in the study. Articles on the subject also contributed to the data obtained from scanned documents and books. The bilateral relations between the Ottoman Empire and the British after the First World War were examined. It has been tried to explain what it meant for the Turkish nation that the sultan and the officials of the Ottoman Empire relied on the statements of the British instead of the reports of the army inspector they appointed. The fact that the British directly pressured Sultan Vahdettin to dismiss Mustafa Kemal Pasha from military service reveals that they were thinking of occupying Samsun and the inner regions of Anatolia. The data obtained; It has been turned into a study through scanning, classification, analysis, criticism and composition.

The most important finding of this study is that Mustafa Kemal Pasha was dismissed from military service after he wanted to resist with arms the British's desire to occupy Samsun and then the inner regions of Anatolia after the Armistice of Mudros. Mustafa Kemal Pasha predicted the British landing various amounts of soldiers in Samsun at various times as an invasion attempt and warned Sultan Vahdettin about these issues. However, the sultan did not respect Mustafa Kemal Pasha's opinions and reports and dismissed his own army inspector from military service upon the request of the British. Sultan Vahdettin remained silent against the attempt to invade the Turkish nation and Turkish homeland by the British. By dismissing Mustafa Kemal Pasha from his post, he not only remained silent but also turned a blind eye to the invasion attempt. Although Mustafa Kemal Pasha was dismissed from military service, he saved both Samsun and Anatolia from British occupation. The British admitted to the sultan and officials of the Ottoman Empire that they had landed British troops in Samsun, but stated that this landing was not in the nature of an invasion. To this day, it has always been reported that Mustafa Kemal Pasha did not comply with the orders of Sultan Vahdettin and the Istanbul Government regarding his dismissal from military service. According to the information we have determined from the archive documents, the main reason for Mustafa Kemal Pasha's dismissal from military service was that he reported that he would resist the attempt to occupy Samsun by the British with an armed struggle.

The objectivity of this study is that the original archive documents have not been used in any study before. Books and articles were scanned and added to the findings identified in the archive documents. Although the British requests were against the interests of the Turkish nation, Sultan Vahdettin's acceptance of these requests constitutes the limits of the research. The first limitation of the research is that the British landing troops in Samsun was an invasion attempt. The second is that Mustafa Kemal Pasha opposed the British occupation attempt and was dismissed from military service. He was called back to Istanbul because Mustafa Kemal Pasha's report that he would respond to the invasion attempt with arms was contrary to British policy. Failure to comply with this call paved the way for him to defend Anatolia as a private citizen, after working as an army inspector.

In this study, the British landing of soldiers in Samsun and Mustafa Kemal Pasha's dismissal from military service after he opposed this landing are discussed. The importance of the research is that the time when the British deployed soldiers to Samsun was right after the First World War and the Ottoman Empire emerged defeated from this war. The fact that an Ottoman officer who lost against the Allied Powers said that he would resist the British occupation with armed struggle despite all the negativities and was dismissed from military

service for this reason will help researchers re-evaluate why Mustafa Kemal Pasha was dismissed from military service.

There is no direct study about the British landing troops in Samsun after the signing of the Armistice of Mudros, and the attempt to occupy first Samsun and then the inner regions of Anatolia. There is no study directly supported by archival documents regarding Mustafa Kemal Pasha's dismissal from military service upon the request of the British because he opposed the British occupation attempt. There are efforts to partially dismiss Mustafa Kemal Pasha from military service. The originality of our work comes from supporting the work with archive documents that have never been published before. Mustafa Kemal Pasha was dismissed from his post by Sultan Vahdettin after he said that he would respond to the British occupation of Samsun with armed struggle.

**İSLÂM COĞRAFYACILARINA GÖRE EL-CEZİRE BÖLGESİNDE EKONOMİK HAYAT (X-XIV.  
YÜZYILLAR)**  
**ECONOMIC LIFE IN AL-JAZİRA REGION ACCORDING TO ISLAMIC GEOGRAPHERS (X-XIV.  
CENTURIES)**

Seda MURATOĞLU  
Bağımsız Araştırmacı  
albyrak.seda@hotmail.com  
ORCID: 0000-0003-1070-0599

**ÖZ**

**Geliş Tarihi:**  
21.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
31.10.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
el-Cezîre,  
Tarım,  
Hayvancılık,  
Vergiler,  
Madenler

**Keywords**  
al-Jazîra,  
Agriculture,  
Livestock,  
Taxes,  
Mines

el-Cezîre sınırları, tarih boyunca sürekli değişiklik göstermiştir. Suriye, Anadolu ve Irak üçgeni arasında önemli bir konuma sahip olan el-Cezîre bölgesi Bizans ve Sâsânîler arasında uzun bir süre mücadele alanı iken İslâmî fetihlerle bölgede hem İslâmiyet yayılmış hem de önemli ticaret yolu üzerinde bulunmasından dolayı uluslararası ticarete önemli rol oynamıştır. Toprakları oldukça verimli olan bölge, başta İpek Yolu olmak üzere önemli bir mevkide olup, ticari açıdan geçiş noktasında olma özelliğini her zaman korumuştur. Bölgenin çok geniş, değerli bir iklime sahip olması sebebiyle burada yaşayan halk refah içinde idi. İslâm coğrafyacılarının eserlerinden anlıyoruz ki el-Cezîre bölgesi iklimi, otlakları ve akarsuları ile değerli bir bölgedir. Ayrıca bölgede çok fazla hayvan yetiştirildiği, dolayısıyla da burada hayvansal ürünlerin imal edildiği görülmektedir. Söz konusu tarımsal üretim ve hayvan yetiştiriciliği bölgede ticaretin de yoğun olduğunu bize göstermektedir. Ayrıca bölgede çok fazla sayıda pazar ve çarşıların olduğunu, ticaret ile bağlantılı olarak endüstriyel malzemelerden özellikle ölçü tartı aletlerinin yapılmış olduğunu kaynaklardan öğrenmekteyiz. Bunlardan başka bölgenin kömür, demir, zift ve kireç taşı, cam, katran, petrol ve tuz gibi değerli maden kaynaklarına sahip olduğu bilinmektedir. X. yüzyılda zenginliği azalan el-Cezîre, hem Emevîler zamanında hem de Abbâsîlerin ilk yüzyılında devletin en çok vergi ödeyen bölgesi idi.

**ABSTRACT**

The borders of al-Jazira have constantly changed throughout history. Al-Jazîra, which has an important position between the triangle of Syria, Anatolia and Iraq, was a battleground between Byzantium and the Sassanids for a long time, but with the Islamic conquests, Islam spread in the region and played an important role in international trade due to its location on an important trade route. The people living here were prosperous because the region was very large and had a favorable climate. In addition, it is seen that a lot of animals were raised in the region and therefore animal products were produced here. This agricultural production and animal breeding show us that trade was also intense in the region. We also learn from the sources that there were many markets and bazaars in the region that industrial materials, especially measuring and weighing instruments, were made in connection with trade. In addition to these, the region is known to have valuable mineral resources such as coal, iron, pitch and limestone, glass, tar, oil and salt. Al-Jazîrah, whose wealth declined in the Xth century, was the highest tax-paying region of the state both during the Umayyad period and the first century of the Abbasids.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1520007>

**Atıf/Cite as:** Muratoğlu, S. (2024). İslâm coğrafyacılarına göre el-cezîre bölgesinde ekonomik hayat (X-XIV. Yüzyıllar). *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2141-2151.

## Giriş

Ortaçağ tarihi araştırmalarında, coğrafya kitapları özellikle şehir ve bölge tarihi, iktisadî, sosyal ve kültürel hayat, etnik, dinî ve mezhepler tarihi açısından son derece önemli kaynak türleridir. Bu eserler, İslâm ülkeleri ve onlarla yakın ilişkiler kuran ülkelerin fizikî ve beşerî coğrafyası, dil, tarih, kültür ve ekonomik yapısına dair kıymetli bilgiler vermektedirler. Bu çalışma, İslâm coğrafyacıları bağlamında Ortaçağ'da el-Cezîre bölgesinin iktisadî yapısını ele almaya matuftur.

el-Cezîre'nin Ortaçağ'daki siyasi durumunu kısaca ele almamız konunun bütünlüğü açısından yerinde olacaktır. Dicle ve Fırat arasında bulunan el-Cezîre bölgesi, Araplar tarafından bu isimle adlandırılırken, eski Yunanlılar ve günümüzde Avrupalılar tarafından Mezopotamya olarak adlandırılmıştır (İbn Fakih, 1966: s. 128; İbn Havkal, 2017: 197; Mesûdî, 2004: 25; Rawlinson, 2007: 247; Altungök, 2015: 82; Çevik, 2009: 35-64). Bu bölgeye İslâmiyet'ten önce sırasıyla Bâbilliler, Asurlular, Hititler, Persler, Büyük İskender, Selekiler, Romalılar, Bizans ve Sâsânîler sahip olmuşlardır (Rawlinson, 2007: 247; Altungök, 2015: 82; Bulduk, 2004: 6). el-Cezîre bölgesi III/VI. yüzyıllarda Roma-Sâsânî mücadelesine sahne olmuştur. İslâmiyet'in ortaya çıktığı sırada bölge önce Sâsânîlerin, sonra Bizans'ın eline geçmişti. Bizans, Re'sül'ayn'dan Tûr Abdîn'e kadarki sahayı, Sâsânîler ise Nusaybin ile Tûr Abdîn'in güneyindeki bölgeyi ellerinde tutuyorlardı. Sınır Nusaybin ile Dârâ arasından geçiyordu. Suriye ve Irak'ın Müslümanlar tarafından fethedilmesi üzerine bölgedeki Bizans ve Sâsânî kuvvetlerinin devlet merkezleriyle irtibatı azalmıştı (Kudame İbn Cafer, 2018: 43-48; Belazûrî, 1987: 200-201; R. Şeşen, 1993: 510; Ripper, 2000: 39-65; Abdulgani Bulduk, 2004: 8,11). Hz. Ömer'in halifeliği döneminde, İyâz b. Ganm 18-19/639-640 yıllarında batı kısımlarını zapt etti (Belazûrî, 1987: 204). Daha sonra Musul ve Dicle'nin doğusundaki yerler ise 20/641 yılında Irak ordusu tarafından fethedildi. Bölge, Emevîler (İbnü'l-Esîr, 1987: III, 389; Kudame İbn Cafer, 2018: 45), Abbâsîler (İbnü'l-Esîr, 1987: VI, 258, 316; Aynı müellif, 1987, VII, 231; Kudame İbn Cafer, 2018: 46) ve IX. yüzyılın ikinci yarısında bölge bir ara Mısır'daki Tolunoğullarının idaresi altına girdi (İbnü'l-Esîr, 1987: VII, 354). 892 yılında bölge son olarak Abbâsîlere bağlandı. Bundan biraz sonra bölgede Hamdânîler (İbnü'l-Esîr, 1987: VII, 449; Bulduk, 2004: 16,24; Şeşen, 1993: 510), Büveyhîler (Sıbt İbnü'l-Cevzî, 1434: 212; İbnü'l-Ezrak, 1975: 77; İbnü'l-Esîr, 1987: IX, s. 66 vd; İbn Şeddâd, 1978: 352; Ergin Ayan, 2020: 121), Diyâr-ı Bekr'de Mervânîler (İbnü'l-Esîr, 1987: IX, 64 vd; İbnü'l-Ezrak, 1975: 69), Musul'da Ukaylîler (Abdülhakim el-Ka'bi, 2009: 65; Mustafa Fayda, 1991: 67) ve Harran'da Nümeyrîler gibi yerli hânedanlar ortaya çıkmıştı<sup>1</sup>. Aynı sıralarda Bizans yeniden yükseliş devrine girdi. Urfa ve Samsat gibi el-Cezîre'nin önemli merkezleri Bizans'ın eline geçti.

el-Cezîre bölgesi, İslâm coğrafyacıları tarafından Yukarı Mezopotamya'ya verilen isimdir. Bununla birlikte *Cezîretu Asûr* ve *İklîmu Asûr* da denilmektedir (Makdisî, 1906: 138; Yâkût, 1867: II, 72)<sup>2</sup>. Dicle Nehri'nin doğusundaki Meyyâfârikîn (Silvan), Erzen, Siirt, Zap havzası ve Fırat'ın batısındaki Adıyaman bölgesini içine alan, batısında Suriye, kuzeybatısında Gaziantep, Maraş ve Malatya, doğusunda Doğu Anadolu ve güneyinde Irak bulunan Ortaçağ'ın önemli bölgelerinden biridir (İbn Havkal, 2017: 197; İstahrî, 1927: 71; Makdisî, 1906: 138; Ebû'l-Fidâ, 2017: 231; R. Şeşen, 1993: 509-510; Mevlüt Koyuncu, 2008; Bulduk, 2004: 1)

el-Cezîre, Münbit Hilâl'in orta kısmını teşkil eder. el-Cezîre İslâmiyet'ten önce ve İslâm tarihinin başlarında bu bölgeye yerleşen Arap kabilelerine göre "Diyâr-ı Mudar", "Diyâr-ı Rebîa" ve "Diyâr-ı Bekr" olmak üzere üç tarihî bölgeye ayrılmıştır. Diyâr-ı Mudar kısmında Urfa, Harran, Rakka (Suriye), Samsat ve Re'sül'ayn (Ceylanpınar); Diyâr-ı Rebîa kısmında Musul, Nusaybin, Sincâr, Dârâ ve Cizre; Diyâr-ı Bekr kısmında Âmid (Diyarbakır), Mardin, Meyyâfârikîn ve Hasankeyf gibi önemli yer alır (İbn Havkal, 2017: 137; Ebû'l-Fidâ, 2017: 231; Strange, 2015: 124-125; Şeşen, 1993: 509-511)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Konu ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi için bkz. Muratoğlu, 2023: 187, 218.

<sup>2</sup> Strange, bu ismin kökeninin bilinmediğini, fakat bir zamanlar Kuzey Mezopotamya ovasına verilen özel bir isim olduğunu söylemektedir. Bkz. Strange, 2015: 125; Ayrıntılı bilgi için bkz. Çevik, 2009: 35-36.

<sup>3</sup> Yâkût el-Hamevî eserinde el-Cezîre'deki üç bölgenin şehirlerine yukarıdaki bilgiye ek olarak; Diyâr-ı Rebîa bölgesine Re'sül'ayn, Habur, Duneysir ve bu yerler arasında kalan köy ve şehirleri, Diyâr-ı Mudar'a Suruç ve Tell Mevzî, Diyâr-ı Bekr'e ise sınırları Dicle'nin batısından Nusaybin'e nazır el-Cebel, Âmid, Siirt, Hizan, Hani ve bunların arasında kalan yerleri vermektedir. Bkz. Yâkût, 1867, II: 72; Çetin, 2014: 51; İbn Rüsteh eseri *el-A'lâku'n-Nefîse*'de el-Cezîre bölgesinden bahsederken bu bölgenin şehirlerinin tümü, Diyâr-ı Rebîa ve Diyâr-ı Mudar adlarında iki bölgeye ayrılır demektedir bkz. İbn Rüsteh, 2017: 125.

el-Cezîre çok yüksek olmayan bir bölge olup Fırat-Diyâr-ı Bekr arasındaki Karacadağ, Mardin ve Cizre arasındaki Tûr Abdîn, Belih ve Habur ırmakları arasındaki Cebel-i Abdülazîz, Habur ile Dicle arasındaki Sincâr Dağı, Musul'un güneyindeki Cebel-i Mekhûl bu bölgede yer alır. Bu dağlardan çıkan akarsular arasında Fırat'a karışan Belih ile Habur, yöredeki Harran ve Re'sül'ayn'dan çıkar. Tûr Abdîn bölgesindeki Hirmas çayı Habur'a katılır. Sincâr Dağından Sarsar ırmağı doğar ve çölde kaybolur (Şeşen, 1993: 509).

## Tarım

el-Cezîre bölgesi otlakları, akarsuları ve güzel iklimi ile oldukça verimli bir bölgedir (İbn Havkal, 2017: 198; Mühellebî, 2023: 142; Şeşen, 1993: 510). Ekim yapılan bu tarlalara Ortaçağ'da emlak-ı zâhire denilmekteydi. Bu tarım alanlarının en değerlileri; büyük beldelere yakın, toprağı verimli, suyu çok, haracı az ve iyi hal sahibi dürüst insanlara komşu olandır. Ayrıca büyük beldeye yakın olması, doğrudan ulaşılabilir olması, herhangi bir yolculuk ve külfeti olmadan her vakitte maslahatlarının kontrol edilebilmesi, bozguncuların ve hırsızların verebileceğı zarara karşı güvende olması ve kendileriyle ilgilenen çiftçilerin ve bağcılarının kalbinin mutmain olması nedeniyle önemlidir (ed-Dimeşki, 2021: 77-78). Bölgede geniş ovaların yanı sıra çöller, çorak ve bataklık yerler de bulunmaktaydı (İbn Havkal, 2017: 211; Kudâme İbn Cafer, 2018: 44). İslâmî fetihlerden sonra el-Cezîre bölgesinin bazı kısımlarından vergi toplandığı bilinmektedir. Hz. Ömer, Muaviye'yi Şam, el-Cezîre valisi tayin edince, Arapları şehirlere, köylere yerleştirmesini, sahipsiz arazileri ekmelerine izin vermesini istedi. Böylece bazı Arap kabileleri bu bölgelere yerleştirildi ve onlar tarım ile meşgul oldular (Kudâme İbn Cafer, 2018: 44).

Doğu Anadolu, Cebel-i Abdülaziz, Sincâr ile Rakka arasındaki saha, bilhassa Harran-Re'sül'ayn bölgesi çok verimli bir ziraat bölgesidir. Dimeşki'ye göre toprağın verimliliğı, yerinin hoş kokusundan anlaşılır. Toprağın rengine gelince, en değerli renkleri siyah ve mat koyu kırmızıdır (Mühellebî, 2023: 142; ed-Dimeşki, 2021: 78). Bu bilgiden, böylesine verimli el-Cezîre topraklarının da bu tanıma uyduğu düşünülebilir.

Bölge Abbâsiler devrinde, tahıl ürünleri, at, koyun gibi hayvanları ve çeşitli ürünleriyle Bağdat ve Sâmerrâ'yı besliyordu. İbn Havkal, İslâm diyarında olmayan 300'den fazla pınarın bu bölgede olduğunu nakleder (İbn Havkal, 2017: 208; Şeşen, 1993: 510). İbn Havkal, el-Cezîre'nin verimli olmasının bölge halkının refah içinde olmasını sağladığını belirtmektedir (İbn Havkal, 2017: 198). Makdisî, bölgede fiyatların düşük olduğunu ifade etmektedir (Makdisî, 2015: 143).

Makdisî, el-Cezîre için Irak'ın birçok bölgesinin tarım ambarı olduğunu ve meyvelerinin çok güzel olduğunu ifade etmektedir (Makdisî, 2015: 143). Aynı coğrafyacıya göre, Bağdat'ın tahıl deposu olan Musul, verimli bölgelerle çevrili olup burada yetiştirilen hububat, kudret helvası, sumak ve nar meşhurdu (Makdisî, 2015: 145). Ayrıca şehrin çevresinde pek çok bahçe bulunmaktadır (İstahrî, 1927: 73; Strange, 2015: 128; Şeşen, 1993: 510). İbn Havkal, Musul'un Hamdanîlerden önce az miktarda bostan ve ağaca sahip olduğu, Hamdanîler döneminde ağaçlar dikip bağlar kurduklarını, bu dönemde meyve, sebze ve hurmanın çoğaldığını ifade etmektedir (İbn Havkal, 2017: 203). Musul'un rustaklarından<sup>4</sup> Kurâdâ ve Bâzebâ'da büyük çiftlikler yer alır. Bir çiftlik yılda bin büyük çuval arpa, buğday veya pamuk çekirdeğı (koza) verirdi (İbn Havkal, 2017: 205).

Bölgenin bir diğer önemli şehir olan Nusaybin, el-Cezîre'nin en sulak, en çok meyve veren ve bol mahsullü yerlerinden biridir. Halkın yağmur suları ile sulanan büyük çiftlikleri bulunmaktaydı. Şehir, İslâm fetihlerinden itibaren meyveleri ve ucuzluğu ile bilinmekteydi. Burada buğday, arpa ve üzüm yetiştirilmekteydi (İbn Havkal, 2017: 199; Makdisî, 2015: 147). Ayrıca kestane, kuru ve yaş meyveleri de meşhurdu (Makdisî, 2015: 154; Şeşen, 1993: 510). Pamuk, susam ve pirinç şehirde yetiştirilen ürünlerdendi (İbn Havkal, 2017: 201-202). Yâkût el-Hamevî, Nusaybin ve köylerinde 40 bin bahçe olduğunu söyler (Yâkût el-Hamevî, 1869, IV: 787). XIII. yüzyıl âlimlerinden İbnü'l-Adîm, *el-Vuşla ile'l-habîb fi vasfi't-tayyibât ve't-tîb* adlı eserinde kaliteli misk ve Nusaybin'in meşhur gül suyundan elde edilen güzel kokulu bir karışımdan bahseder (İbnü'l-Adîm, 1988, II, 733-734). Ortaçağ'da Nusaybin'in gül suyu üretimi bakımından önemli bir şehir olduğu bilinmektedir (İbn Battûta, 2023: 172). Şehirde özellikle beyaz güller yetiştirildiğı, kırmızı güllerin ise burada yetişmediğı rivayet edilmektedir (Ebu'l-Fidâ, 2017: 238; Mehmet Kavak, 2013: 49). Gül suyundan hoş kokulu karışımlar üretildiğini söyleyen et-Temimî, bu kokunun *verd-i cûrî* (Şam Gülü olarak da bilinir) ile yapıldığını söyler (M. Kavak, 2018: 195).

<sup>4</sup> Köy, çiftlik.



Bölgenin başka önemli bir şehir olan Âmid için Hamdullah Müstevfî tahıl, pamuk ve biraz da meyve yetiştirildiğini belirtmektedir. Yine aynı müellif, Erbil ve Erzen’de tahıl ve pamuk yetiştirildiğini ifade etmektedir (Hamdullah Müstevfî, 1919: 102; İbn Havkal, 2017: 209).

Cizre, çok verimli küçük bir şehir olup bolluğu bakımından el-Cezîre bölgesinin en mamur şehirlerinden biridir. Burada cevizi, badem, fıstık ve meyve yetişmekteydi (İbn Havkal, 2017: 211; Makdisî, 2015: 148; Şeşen, 1993: 510). Harran’ın reçeli, oldukça kaliteli pamuğu (Makdisî, 2015: 155; Şeşen, 1993, 510); Hasaniye’nin kuru meyveleri (Şeşen, 1993: 510); Mâlesâyâ’nın üzümleri, yaş meyveleri, keneviri ve kendir tohumu meşhurdu (İbn Havkal, 2017: 205; Makdisî, 2015; Şeşen, 1993: 510). Meyyâfârikîn’de az da olsa bağ ve bahçe mevcuttu (Makdisî, 2015: 148; Al-Moqaddasî, 1906: 145-146).

Fırat’ın doğusundaki Rahbe’de ağacı ve suyu bol olan büyük bir şehirdi. Şehirde ayva (Makdisî, 2015: 155), hurma ve meyve yetişmekteydi ve sulamalı tarım da yapılmaktaydı (İbn Havkal, 2017: 214).

Sincâr şehri ağacı, otları bol, verimli arazilere sahip, bağlar ile çiftlikleri olan bir yerd (İbn Havkal, 2017: 207). Burada bol miktarda hurma ağacı bulunmaktaydı. Ceviz, badem, zeytin, turunç, susam, nar, şeker kamışı ve sumak da yetiştirilen ürünlerindendi (Makdisî, 2015: 147); İbn Havkal, 2017: 207; Yâkût el-Hamevî, 1868: III, 158). Yetiştirilen yaş ve kuru meyveler Irak’ın çeşitli yerlerine gönderilirdi (İbn Havkal, 2017: 207). Yine Fırat nehrinin kenarındaki kasabalarda hurma yetiştirilmekteydi (Makdisî, 2015: 151; İstahrî, 1927: 73).

Re’sül’ayn’ın mezzraları, değirmenleri ve bostanları kendisine yetiyordu (İbn Havkal, 2017: 208). Şehirde bağlar ve tarlalar bulunmaktaydı (Makdisî, 2015: 147) ve pamuk yetiştirilmekteydi (İstahrî, 1927: 74). Rakka’nın bağ ve bahçeleri bulunmaktaydı. Şehirde bol miktarda zeytin yetiştirilmekteydi. Ayrıca iki cins üzüm ve dut da şehir de mevcuttu (Makdisî, 2015: 149).

Habur’un çevresinde bağlar bulunmaktaydı. Ayrıca pek çok tarlası vardı. Şehirde fiyatlar düşüktü (Makdisî, 2015: 150). Habur nehri üzerinde yer alan Araban’da çok miktarda pamuk yetiştirilmekteydi. Burada yetişen pamuk, Şam’a ve diğer yerlere gönderilirdi (İbn Havkal, 2017: 209).

Küçük bir kasaba olan Bâ’sîkâ’da birçok değirmen bulunmakla birlikte bol miktarda zeytin, hurma ve portakal yetiştirilmekteydi. Bâ’sîkâ’nın birkaç mil güneyinde bulunan Bartallâ’da sebze ve marul yetiştirildiğini ve bunlarla meşhur olduğu, ayrıca kasabada yetiştirilen pamuktan da övgüyle bahsedildiği bilinmektedir (Yâkût el-Hamevî, 1866, I, 597; Strange, 2015: 130).

Habur nehri kıyısında bulunan Karkîsiyâ’da bağlar, bahçeler ve çok miktarda ağaç bulunmaktaydı. Burada tarımla uğraşıyordu (İstahrî, 1927: 77; İbn Havkal, 2017: 190). Kış aylarında buradan ve Habur’dan Irak’a meyve götürülmekteydi (İbn Havkal, 2017: 214).

Fırat’ın doğusundaki Enbâr’da bol miktarda hurma ve meyve yetiştirilmekteydi. Ayrıca tarım yapılmakla birlikte şehirde çok miktarda ağaç bulunmaktaydı (İstahrî, 1927: 77; İbn Havkal, 2017: 214).

Arazisi bereketli olan Serûc’da üzümün yanı sıra çeşitli meyveler bolca yetiştirilmekteydi (İstahrî, 1927: 78). Bol miktardaki kuru üzümü olan Serûc’da bu üzümlerden pestil ve reçel yapılırdı (İbn Havkal, 2017: 216).

Mardin’de oldukça lezzetli meyveler yetişmekteydi. Şehrin geniş bağları bulunmaktaydı. Fiyat açısından da ucuz bir şehirdi (İbn Havkal, 2017: 211). Beled ile Nusaybin arasındaki Berkaid’de çok miktarda buğday ve arpa yetiştirilirdi (İbn Havkal, 2017: 208). Dârâ şehri, oldukça verimli bir araziye sahip olup güzel ürünlere sahipti. Yiyecek ve içecek fiyatları da çok ucuzdu. Bölgede genel olarak bir bolluk olmakla birlikte Dârâ’daki bolluk oldukça meşhurdu (İbn Havkal, 2017: 208). Dârâ ve civarından temin edilen mahlep, Araplar tarafından koku yapımında kullanılırdı (Yâkût el-Hamevî, 1867, II, 517).

13. yüzyılda, el-Cezîre bölgesinin şehirlerinden biri olan Musul’un Moğollar tarafından istila edilmesi ve gerçekleşen kıyım ile nüfusun azalması ve bu nedenle toprakların boş kalması hatta zirâi faaliyetlerin düşmesi beklenir. Fakat, Kazvîni’nin 1275 yılında yazılmış olan *Âsârü’l-Bilâd* adlı eserinden Musul’daki insanların Dicle’den açılmış kanallardan istifade ettiklerini ve bu nehir üzerinde arabalara yerleştirilen değirmenlerin tahıl öğütmek için bir yerden başka bir yere hareket ettiğini öğrenmekteyiz (Kazvîni, 1373: 414-415,433)<sup>5</sup>. Ayrıca Gazan Han döneminde, Malatya yakınlarında Nehr-i müstecidde-yi Gâzânî adıyla sulama kanalları açılması

<sup>5</sup> Musul, 660/1262 yılında Moğol tahribatına maruz kaldı. Bkz. es-Sâkkâr, 2021: 361.

planlandığı, bunun yanı sıra Reşîdu'd-din Fazlullâh'ın da Musul yakınlarında Nehr-i müstecidde-yi Reşîdî adıyla bir sulama kanalı inşa ettirmek istediği bilinmektedir. Böylece inşa edilen su kanalları sayesinde İlhanlı ülkesinde zirâî üretimin önemli ölçüde artırılması hedeflenmiştir. Açılacak kanalda 14 köy ve nehir kurulacağı ve bu yerlere Diyâr-ı Rebîa, Diyâr-ı Bekr, Ermenistan ve Rum vilayetlerinden muhacirler getirtilerek yerleştirileceği bilinir. Bunun yanı sıra, zirâî teşvik için, zirâî alet ve gücü yetmeyen çiftçilere tohum verildi (Özgüdenli, 2009: 299-300).

### Hayvancılık

İslâm coğrafyacılarına göre, el-Cezîre “en iyi cins atların diyarı”dır (Makdisî, 2015: 143). Yine bölgede az sayıda at, koyun ve deve yetiştiren Rebîa ve Mudar kabilelerine mensup yarı göçebe kabileler bulunmaktaydı (İstahrî, 1927: 83; İbn Havkal, 2017: 203). Musul'da bol miktarda sürü ve hayvan bulunmaktadır. Musul'un rustakı olan Merc'de çok miktarda hayvan ve sürü bulunmaktadır (İbn Havkal, 2017: 204). Nusaybin halkının çok miktarda sürüsü, hayvanları ve develeri bulunmaktaydı (İbn Havkal, 2017: 199; Şeşen, 1993: 510). Cizre, iyi cins atları ile meşhurdu. Haseniyye'nin keklîği ve tavuğu meşhurdu (Makdisî, 2015: 155).

Beled, mahsulü, malı ve eşyası çok olan zengin bir şehirdi. Burada keçi ve koyun yetiştirilmekteydi. Ancak Hamdanîler döneminde şehir harap olmuş ve eski zenginliğini yitirmiştir (İbn Havkal, 2017: 207). Hadise şehrinde çokça av hayvanı bulunmaktadır (İbn Havkal, 2017: 206).

Kaynaklardan anlaşıldığı üzere, çok fazla hayvancılık yapılmamakla birlikte bölgede hayvansal ürünlerin imal edildiği görülmektedir. Musul'da bal, kurutulmuş et (pastırma) ve balık, yağ ve peynir burada imal edilirdi (Makdisî, 2015: 154). Harran'da bal, Cizre'de tereyağı, Haseniyye'de peynir, Mâlesâyâ'da süt ve süt ürünleri ile kurutulmuş et, Beled'de süt üretilmekteydi (Makdisî, 2015: 155; Al-Moqaddasi, 1906: 146-147).

### Ticaret

Fetihlerde bulunan Araplar ilk dönemlerde askerî işlerle uğraştıkları için ticaret sahasında ciddi bir etkinlik sergilemediler. Araplar, çok geçmeden fethedilen arazilerde yaşayan ve İslâm'ı kabul eden halklara karıştılar ve IX. ve X. yüzyılda Arap olan ve olmayan tacirler arasında ayırım yapılamaz hale geldi. İslâmî ticaret miladi IX. asrın başından itibaren gelişmeye başladı. Bu gelişme öncelikle, güçlü merkezi otorite, devletin ve fakihlerin ticareti teşvik etmesi ve gelişmiş bir ulaşım ağının tesis edilmesi ile bağlantılı idi. Bundan başka önemli bir nakit hareketi ve güvenli bir ortamın oluşması da bu gelişmeyi destekleyen önemli etkenler idi (ed-Dimeskî, 2021: 9). Ortaçağ'da bu bölgelerden biri olan el-Cezîre'de Fırat ve Dicle aracılığıyla nehir taşımacılığı ticaretin aktif kalmasına yardım ediyordu. Cizre Doğu Anadolu ve İç Anadolu'dan, Bâlis Suriye'den gelen ticaret mallarının toplandığı yerd. Ayrıca İpek Yolu'nun önemli bir kolu buradan geçiyordu.

el-Cezîre bölgesinde üretilen ticarî emtialar şu şekilde sıralanabilir: Musul'da hububat, bal, kurutulmuş et ve balık, yağ, peynir, kudret helvası (menn), sumak, nar tohumu, kamış, kömür, demir, metal çubuklar, bıçak, ok ve zincir; Sincâr'da ceviz içi, nar tohumu, şeker kamışı ve sumak; Nusaybin'de kestane, meyve kurusu, terazi, hokka ve koku ağacı; Rakka'da sabun, zeytin ve divit; Harran'da şarap küpü, bal, pamuk ve terazi, Cizre'de fıstık, ceviz, tereyağı ve hayvan olarak at, Haseniyye'de peynir, keklîk ve tavuk; Mâlesâyâ'da süt ürünleri, üzüm, meyve, kendir tohumu, kınnap (kenevirden yapılmış ip), kurutulmuş et ve kömür; Beled'de süt; Rahbe'de ayva; Âmid'de yünlü elbise ve Sicilya tarzı dokunmuş Rum keteninden mamul giysiler; Harran'da terazi (Makdisî, 2015: 154-155; Al-Moqaddasi, 1906: 146-147).

İbn Havkal'ın kaydına göre, sultanın müsaade etmesi halinde Cizre'de devamlı ticaret yapılmaktaydı. Cizre'den Musul'a bal, yağ, kudret helvası, peynir, ceviz, badem, kuru üzüm, incir vs. ile yüklü gemiler gönderildi (İbn Havkal, 2017: 212).

Moğol istilası zamanında yollarda asayişin sağlanamaması, bölgenin uzak ülkeler ile ticarî bağlantısını zayıflattı. Fakat ilerleyen zamanlarda Musullu tacirler, uzak yerler ile ticari ilişkiler kurdular. İlhanlılar ile Memlükler arasında yapılan antlaşmalar iki ülke arasındaki ticarî ilişkinin ilerlemesini sağladı. İlhanlı hükümdarı Teküder zamanında yollar açıldı ve iki ülke arasında, tacirler güven içinde idiler. Teküder'in hükümdarlığından sonra iki ülke arasındaki ilişkiler bozulmuş, bu durum ticareti olumsuz şekilde etkilemiştir (Abû'l-Farac, 1999: II 611,619,621). Gazan Han döneminde ise ticaret ile ilgili olarak, yolların güvenliğinin sağlanması dışında başka bir faaliyet gerçekleşmedi. İlhanlılar ve Memlûklüler arasında ticaretin canlanması için yolların emniyetinin

sağlanması amaçlandı. Fakat Mısırlı tacirlerin bu bölgede casusluk yaptıkları gerekçesiyle idam edilmeleri üzerine kendilerini güvende hissetmemişlerdir. Bu durum ülkeler arasındaki ticareti olumsuz etkilemiştir (Spuler, 1987: 471)<sup>6</sup>.

## Pazar ve Çarşılar

Güzel pazar ve hanlara sahip olan Musul'da Sûku'l-erbaa denilen çiftçi ve hububatçıların bulunduğu pazar bulunmaktadır. Şehirde çoğu bedesten türünde olan pazarlar bulunmaktadır. Ayrıca şehrin her köşesinde bir han mevcuttu (Makdisî, 2015: 145-146; Al-Moqaddasi, 1906: 138-139). Makdisî, el-Cezîre'de gıda maddelerinin satıldığı bir pazarının olmadığını ifade etmektedir (Makdisî, 2015: 151). İbn Havkal'ın ifadesine göre, Musul'un çarşıları geniş ve büyük olup oldukça kalabalıktır. Her çeşit çarşıdan ikişer üçer, dörder tane bulunmaktaydı. Bir çarşıda 100'den fazla dükkân yer alırdı (İbn Havkal, 2017: 203). Musul'un rustakı Merc'de Sûku'l-ehad isimli bir çarşı bulunmaktadır. Yine burada başka çarşılar ile belirli günlerde kurulan pazar vardı (İbn Havkal, 2017: 204). Nusaybin'in bir kapısından diğer kapısına kadar uzanan bir pazarı bulunmaktaydı (Makdisî, 2015: 147). Rakka'da kapalı ve tenteli pazarlar vardı. Şehirde nalbant ve manifaturacılar (bezzâzîn) ait çarşılar bulunmaktaydı (Makdisî, 2015: 149). İbn Havkal, Rakka ile Râfika çarşılarının ucuz olduğunu ifade eder (İbn Havkal, 2017: 212-213).

İbn Havkal, Düneysir'de eskiden Pazar günleri alış-veriş için pazar (panayır) kurulduğunu ve farklı bölgelerden gelen malların burada satışa sunulduğunu ifade etmektedir. İbn Havkal kendi döneminde ise şehrin daha da büyüdüğünü han, otel ve çarşıların yapıldığını, gelirinin ve vergisinin arttığını belirtmektedir (İbn Havkal, 2017: 211).

İbn Havkal, daha önce Enbâr çarşılarının güzel olduğunu ancak kendi döneminde bu çarşıların harap bir vaziyette olduğunu söylemektedir (İbn Havkal, 2017: 214). Bâ'şikâ'da kumaş satılan kapalı bir çarşı bulunmaktaydı (Yâkût el-Hamevî, 1866, I, 472).

## Endüstriyel Faaliyetler

Nusaybin'de ölçü aletleri (terazi ve hokka) (Makdisî, 2015: 154); Rakka'da kaliteli sabun, zeytinyağı ve divit (kalem) (Makdisî 2015: 149,155), Harran'da ölçü tartı aletleri (terazi) ve şarap küpü (Makdisî, 2015: 155); Mâlesâyâ'da kinnap (kenevirden yapılmış ip); Âmid'de yünlü elbise ve Sicilya tarzı dokunmuş Rum keteninden üretilmiş giysiler; Sincâr'da ayakkabı imalatı yapılmaktaydı (Makdisî, 2015: 147, 155). Musul'un şaş adı verilen keten dokumaları da hayli meşhurdu (ed-Durî, 1986: 103). Ortaçağ'da Musul'da dokunan işlemeli kumaşlar çok meşhurdu; XII. yüzyıldan evvel önemli bir mensucat<sup>7</sup> merkezi olan Urfa'da ise dokumacılar, ayakkabıcılar ve terzilerin yanı sıra ipek tüccarları da yaşıyordu. Dokumacılık üretimi, aynı zamanda bölgede koyun yetiştiriciliğinin yaygın biçimde yapılması ile bağlantılıydı. Bu nedenle hayvancılığın gelişmiş olduğu Diyâr-ı Bekr, Amid ve Mardin'de dokunan yünle yapılan imalat hayli gelişmişti (Ripper, 2000: 433). Pamuk bezi üretimi, el-Cezîre bölgesinde büyük öneme sahipti. el-Cezîre'nin pek çok şehrinde pamuk ihraç edilmekteydi (Ripper, 2000: 432-433). Dokuma ürünlerin boyanması için Diyâr-ı Bekr sınırları içindeki Bitlis'te ilk boyama atölyesi kurulmuş (Evliyâ Çelebi, 2001 4/I: 169), Harran ve Urfa'da boya maddelerinin yaygın şekilde kullanılmasına ise XIII. yüzyılda başlanmıştır. Boyama işinden elde edilen gelir, 640/1242-1243 yılında Harran'da 30 bin dirhem ve Urfa'da 5 bin dirhem civarındaydı. Urfa'nın 658/1259-1260 yılındaki geliri yine 5 bin dirhem olarak nakledilmektedir (İbn Şeddâd 1978: 99; Ripper, 2000: 436).

## Madenler

Ortaçağ'da Musul, dokumaları ve madeni eşya üretimi ile ün kazanmıştı. Musul'da kömür, demir, zift ve kireç taşı bulunmaktaydı (Makdisî, 2015: 154; İstahrî, 1972: 80). Nusaybin'de kireç taşı (Makdisî, 2015: 157) ve kaliteli cam madeni mevcuttu (*Hudûdu'l-âlem*, 2008: 99). Mâlesâyâ'da kömür (s. 147). Mardin dağında, cam madeni

<sup>6</sup> Yolların güvenliği konusu sadece XIII. yüzyılda değil, önceki dönemlerde de önem arz etmekte idi. Özellikle X. ve XI. yüzyıllarda bölgenin yollarının güvenliği hakkında ayrıntılı bilgiler için bkz. Ripper, 2000: 439-440.

<sup>7</sup> Dokuma ürünü olan şeyler.

bulunmaktaydı (İbn Havkal, 2017: 202; İstahrî, 1927: 80). Cam madeni, el-Cezîre'nin diğer yerlerine, Irak'a ve Anadolu'ya sevk edilirdi. İbn Havkal, buradaki cam madenin diğer cam madenlerinden daha kaliteli olduğunu ifade etmektedir (İbn Havkal, 2017: 202).

Dicle'nin doğu yakasında bulunan Sinnü şehrinin yakınındaki Bârummâ Dağı'nda zift (katran) ve petrol kaynakları bulunmaktaydı (İstahrî, 1927: 82). Bölgede tuz, çoğan<sup>8</sup> ve şarat elde edilen yataklar bulunmaktaydı (İbn Havkal 2017: 212). Maden üretimi, İlhanlılar zamanında küçülmekle beraber kesintiye uğramadı ('Aâni, 1986: 247).

Ortaçağ'da maden kaynaklarının çıkarılması, tarımsal faaliyetlere kıyasla oldukça marjinal bir öneme sahipti. Ortaçağ'da, Diyâr-ı Bekr bakır madenciligi ile meşhur idi (Ripper, 2000: 422). İbnü'l-Esîr, Amid'in kuzeyindeki Zülkarneyn Kalesi yakınlarında bakır madenin keşfediliş tarihini h. 516 (1122-1123) olarak vermektedir (İbnü'l-Esîr, 1991: X: 478).

Diyâr-ı Bekr'deki demir madenin merkezi, Meyyâfarık'ın kuzeydoğusunda kalan Hani kenti idi. Burada çıkarılan demir ülkenin her yerine ihraç ediliyordu. Artukluların hizmetinde bulunan İbnü'l-Ezrâk, memleketi olan Diyâr-ı Bekr'in demirini satmak için h. 544 (1149-1150) yılında Musul'a gitmiştir. Ülkenin maden işçiliği konusundaki şöhreti Artuklular zamanından beri bilinmektedir. XIII. ve XIV. yüzyıla gelindiğinde bu kez Musul, bakırın işleme merkezi halini almıştır (Ripper, 2000: 423-424).

Bu bölgede çıkan bir diğer önemli maden ise kurşundur. Ortaçağ'da kurşunun en yaygın kullanım alanı su tesisatı yapımıdır (Yâkût, 1867: II: 284; Ripper, 2000: 425).

## Vergiler

Emevîler devrinde ve Abbâsîlerin ilk asrında el-Cezîre bölgesi devletin en çok vergi ödeyen vilâyetiydi. Fakat X. Yüzyıla gelindiğinde bölgedeki bu zenginlik azaldı. Kudâme b. Ca'fer tarafından verilen 306/918-19 yılı bütçesi Musul Hamdânîleri'nden istenen miktarla karşılaştırılırsa önemli bir eksilme olduğu görülür. Kudâme'nin eserine göre Diyâr-ı Mudar 6 milyon dirhem, Diyâr-ı Rebîa 9.633.000 dirhem, Musul 3.600.000 dirhem yıllık vergi veriyordu. 332/944 yılında Hamdânîlerden Nâsîrüddevle Diyâr-ı Rebîa ile Diyâr-ı Mudar'ın bir kısmı için 3.600.000 dirhem vergi vermeyi kabul etmişti. 337/948-49 yılında Büveyhîler zamanında aynı hükümdardan 8 milyon dirhem istendi, fakat öyle anlaşılıyor ki 2 milyon dirhemden fazla ödenmedi (Şeşen, 1993: 510).

İbn Hurdâzbih, Musul'un 4 milyon dirhem vergi verdiğini belirtmektedir (İbn Hurdâzbih, 1371: 80-81). İbn Havkal, Musul'un vergisinin takriben 16.290.000 dirhem olduğu ifade etmektedir (İbn Havkal, 2017: 205). Yâkût el-Hamevî, Musul'un vergisinin 14 milyon dirhem olduğunu söyler. 358/969 yılında Musul'a giden İbn Havkal buranın vergileri hakkında detaylı bilgi vermektedir. Ninova ve Hazza rustaklarının vergisi toplamda 3 milyon dirhem olan 6.000 çuval buğday ve arpa tutmaktadır. Pamuk, bakliyat vs. cinsinden geliri ise 300 çuvaldı yani parasal değeri 10 bin dinardı. Cizye, iltizam ve diğer kalemlerin geliri 10 bin dinardı. Musul'a bağlı yerlerin hazineye ödedikleri mevâcib vergisi 2 bin dinardı. Arsa, ada, bostan, sahiplerinden satın alınan zahire, sadaka ve cizyeden geliri 2 milyon dirhemdi (İbn Havkal, 2017: 205). İbn Havkal, el-Cezîre'nin gelirinin çok olması ve bölgenin iyi durumda olması sayesinde bölgeden çok vergi toplandığını, ancak kendi döneminde durumun bozulduğunu ifade etmektedir (İbn Havkal, 2017: 198).

Nusaybin âmillikleri dört eşit parçaya ayrılmıştı. Her kısma bir âmil tayin edilmişti. İbn Havkal'ın kaydına göre, Nusaybin'in 330/942 yılına kadarki yıllık vergisi 100.000 dinar idi. 368/969 yılında arpa, buğday, pirinç ve tahıl cinsinden ürünlerin vergi miktarı 10 bin büyük çuvaldı. Bu çuvalların her birinin değeri 500 dirhemdi ve buna göre ortalama 5 milyon dirhem vergi vermektedir. Cemâcim âmilliğinin cizye ve diğer gelirleri 5 bin dinardı. İçkiden alınan vergi 500 dinar, koyun, sığır, arsa, meyve ve bakliyat vergisi 5 bin dinardı. Merkez ve köylerdeki dükkân, han, hamam, değirmenler ve evlerden 16 bin dinar vergi elde edilmekteydi. Dârâ ve Tûr Abdîn âmillikleri en büyük âmilliklerdi ve kuzeyde yer almaktaydı (İbn Havkal, 2017: 200).

Musul'un İlhanlılar dönemindeki vergisi 328.000 dinardı (Hamdullah Müstevfî, 1919: 102). Diyâr-ı Rebîa, 7.700.000 dirhem vergi vermektedir (İbn Hurdâzbih, 1371: 81). İlhanlılar döneminde bölgenin şehirlerinden Erbil'in vergisi 22 bin dinardır. Bölgenin büyük şehirlerinden olan Erzen'in vergisi ise 275.500 dinardı. Ayrıca Sincâr 147.000, Bertulla 13.200, Bevazic 14.000, İmadiya 68.000, Kermelis 11.200 dinar vergi vermekte idi.

<sup>8</sup> Kökü ve dalları sabun gibi köpüren hem helvacılıkta hem de temizlik işlerinde kullanılan bir bitki, çöven.

Âmid'in vergisi, 30 bin dinardı (Hamdullah Müstevfi, 1919: 102, 103,105). Musul'a bağlı küçük yerleşim yerlerinin vermiş olduğu vergilere bakıldığında Bertulla, Bevacic ve Kermelis gibi yerlerin zirâî açıdan önem kazandıkları anlaşılmaktadır.



**Harita 1.** El-Cezîre Bölgesi ve Şehirleri

Not. Moğol hâkimiyetine kadar el-Cezîre bölgesinin sınırları harita gösterildiği şekildedir. Özellikle XIII. yüzyılın sonlarına gelindiğinde bölgede yeni hâkim güç hâline gelen Moğollar döneminde bu sınırların yine siyasi düşünceler ile değiştiği görülmektedir (Çevik, 2009: 64).

### Sonuç

İslâm coğrafyacıları bağlamında el-Cezîre bölgesindeki iktisadî faaliyetleri ele aldığımız bu çalışmada, bölgenin tarım için oldukça verimli olduğunu, zengin tarım faaliyetleri ile birçok mahsulün yetiştirildiğini görmekteyiz. Tarımın yanı sıra hayvancılığında yapıldığı bölgede hayvanlardan elde edilen ürünler imal edilmekteydi. Fırat ve Dicle aracılığıyla nehir taşımacılığı bölgede ticaretin aktif kalmasını sağlıyordu. Cizre Doğu Anadolu ve İç Anadolu'dan, Bâlis Suriye'den gelen ticaret mallarının toplandığı yerd. Ayrıca İpek Yolu'nun önemli bir kolu buradan geçiyordu. el-Cezîre bölgesindeki tarım üretiminin gelişmesini Emevîler ve ilk Abbâsî halifeleri teşvik etmiştir. İslâmî fetihler ile birlikte bu bölgeye gelen Arapların toprağı işlemeye başladığı, bunun için çiftliklerin kurulduğu ve sulama kanallarının yapımı için adımlar atıldığı bilinmektedir. Bölgedeki üretim ve ticaret Hamdanîler döneminde de devam etmiştir. Fakat İbn Havkal'ın kayıtlarına göre, Hamdanîler döneminden önce oldukça müreffeh ve zengin durumda olan bölge, Hamdanîlerin uygulamaları ile tahrip olmuştur. Hamdanîlerden sonra bölgeye hakim olan Mervânîler, ülkelerinin coğrafi koşullarının uygunluğundan iyi bir şekilde istifade etmişti. XI. yüzyılın sonlarına kadar Mervânîlerin hâkimiyetinde olan bölgede tarım, madencilik ve ticaretin faydalarından, dolayısı ile tabii oldukları Selçuklu devleti de istifade etmiş olmalıdır. Mervânîlerin

yıkılışının ardından bölgedeki ekonomik durumun nasıl olduğu hakkında kesin bilgi veremsek bile XII. yüzyılın sonundan itibaren Anadolu Selçuklu'sunda ve atabeglere ait topraklarda ekonomik hayatın yeniden canlanmış olduğu bilinmektedir. Fakat çok fazla zarara yol açan Moğol istilaları, o vakte kadar artan üretim ve ticaret faaliyetlerine engel olmuştur. Bölgede yürütülen ekonomik faaliyetler XIII. yüzyıldaki olumsuzluklara rağmen dönem dönem toparlanmış ve canlanmıştır. Bu canlılık Gazan Han döneminde de devam etmişti. Moğolların, hüner ve marifet sahiplerine verdikleri önem zanaatın devamına imkân sağlamış, böylece ticaret de canlı kalabilmişti.

Bölge, ekonomik zenginliğini her şeyden evvel uluslararası ticaret yollarının kesişim noktasında bulunan konumlarına ve elbette üretim sağlayabilecek verimli toprak ve iklimine borçluydu. Fakat bu zenginliklere rağmen yüzyıllar içinde bazı dönemler ekonomik açıdan çöküşe geçtiği görülmektedir. Bunun nedeni deprem, sel gibi doğal afetler olmasının yanı sıra Türkmenlerin, Bizans kuvvetlerinin ve daha sonrasında Moğolların bölgede gerçekleştirdikleri tahribatlar olmuştur.

### Kaynakça

- 'Aâni, Nuri A. H. (1986). *el-İrak fi'l-Abd-i Celairi*, Dâru Şuûnu's-sekâfiyyeti'l-amme.
- Abdülhakim el-Ka'bi. (2009). *el-Cezîretü'l-Furâtîyye ve Diyaruba el-Arabîyye (Diyar-ı Bekr, Diyar-ı Rebia ve Diyar-ı Mudar)*, Dâru Safahât.
- Abû'l-Farac. (1999). *Abû'l-Farac Tarihi*, II, (Ö. R. Doğrul, Çev.). TTK Yayınları.
- Al-Moqaddasi. (1906). *Descriptio Imperii Moslemici*, (M. J. De Goeje, Ed.). Lugduni Batavorum, Brill.
- Altungök, A. (2015). *İslâm Öncesi İran'da Devlet ve Ekonomi*, Hikmetevi Yayınevi.
- Ayan, E. (2020). *Sultan Tuğrul Bey*, Kronik Yayınları.
- Bulduk, A. (2004). *el-Cezîre'nin Muhtasar Tarihi*, (M. Öztürk, İ. Yılmazçelik, Haz.). Fırat Üniversitesi Orta doğu Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Çetin, S. (2014). *Yakût el-Hamevi'nin Mû'cemü'l-Büldân'ında Kürtler*, Pak Ajans Yayıncılık.
- Çevik, A. (2009). "X-XIV. Yüzyıl İslâm Coğrafyacılarına Göre; el-Cezîre ve İdari Taksimatı", *Osmanlı Araştırmaları*, XXXIII, 35-64.
- Ebu'l-Fazl Ca'fer b. Ali ed-Dımeşkî. (2021). *Ticarete Giriş: Tacirler ve Ticari Mallar*, (M. A. Koca, Çev.). Albaraka Yayınları.
- Ebû'l-Fidâ. (2017). *Ebû'l-Fidâ Coğrafyası (Takvimü'l-Büldan)*, (R. Şeşen, Çev.). Yeditepe Yayınları.
- ed-Durî, Abd el-Aziz. (1986). *Tarih el-İraq el-iqtisadi fi l-qarn er-rabi el-hicri*.
- el-Belâzurî. (1987). *Fütuhü'l-Büldan*, (M. Fayda, Çev.). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- el-İstahrî. (1927). *Mesâlikü'l-memâlik*, (M. J. De Goeje, Neşr.). E. J. Brill.
- el-Makdisî. (2015). *Absenu't-tekâsim fi ma'rifeti'l-ekâlim*, (A. Batur, Neşr.) Selenge Yayınevi.
- Evlîyâ Çelebi. (2001). *Günümüz Türkçesiyle Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi*, 4. Kitap C. I, (S. A. Kahraman, Y. Dağlı, Haz.). Yapı Kredi Yayınları.
- Fayda, M. (1991). "Benî Âmir b. Sa'saa", *DİA*, III, 66-67.
- Guy Le Strange. (2015). *Doğu Hilafetinin Memleketleri (Mezopotamya, İran ve Orta Asya)*, (C. Tomar, A. Eskikurt, Çev.). Yeditepe Yayınları.
- Hamdullah Müstawfî. (1919). *Nuzhat-al-Qulûb*, (G. Le Strange, Trans.). Cambridge:Printed by J. B. Peace, M. A. At The University Press.
- Hudûdu'l-âlem mine'l-maşrik ile'l-mağrib*. (2008), (V. Minorsky, Neşr.). (A. Duman-M. Ağarı, Çev.). Kitabevi Yay.
- İbnü'l-Adîm, (1988/1408), *el-Vusla ile'l-Habîb fi Vasi't Tayyibât ve't-Tîb*, (Süleymi Mahcûb, Haz.) II, Dürîyye el-Hatîb, Halep: Ma'hedü't-İlmiyyi'l-Arabî.
- İbn Battûta, (2023), *İbn Battûta Seyahatnamesi*, (Ramazan Şeşen, Çev.), Yeditepe Yayınları.
- İbnü'l-Esîr. (1987). *İslâm Tarihi el-Kâmil fi't-Tarih*, (A. Ağrakça, A. Özyayın, Çev.). III, VI, VII, IX Bahar Yayınları.

- İbnü'l-Ezrak. (1975). *Tarihü'l Meyyâfârikîn ve Amed, Mervânî Kürdleri Tarihi*, (M. E. Bozarslan, Çev.). Koral Yayınları.
- İbnü'l Fakîh. (1966). *Kitâbü'l-Buldân*, (Y. El-Hâdî, Neşr.). Dârü Âlemi'l-Kütüb.
- İbn Havkal. (2017). *Sûrat el-Arş 10. Asırda İslâm Coğrafyası*, (R. Şeşen, Çev.). Yeditepe Yayınevi.
- İbn Hurdâzbîh. (1371). *Mesâlik-i Memâlik*, (S. Khakirend, Farsça Terc.). Mirâs Milel.
- İbn Rüsteh. (2017). *El-A'lâku'n-Nefise*, (A. Fuat Eker, Çev.). Ankara Okulu Yayınları.
- İbn Şeddâd. (1978). *el-Alâkû'l-Hatîre fî Zikeri Ümerâ's-Şâm ve'l-Cezîre*, III, (Y. Abbâre, Tahk.). Vezâretü's-Sekâfe ve İrşâdü'l-Kavmî.
- Yakûtî. (1866-1873-1924). *Jacut's Geographisches Wörterbuch*, (F. Wüstenfeld, Neşr.). I-VI.
- Kavak, M. (2013), *Fetihden Selçuklu Hâkimiyetine Kadar Tur Abdîn Bölgesi Tarihi*, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi.
- Kavak, M. (2018), "Ortaçağ'da Misk", *Vakanüvis Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, Prof. Dr. Azmi Özcan Öğrencileri Özel Sayısı, C. 3, ss. 188-229.
- Kazvinî. (1373). *Âsârü'l-Bilâd ve Abbâr'ül 'Abâd*, (C. M. Kacar, Çev.). Müessese-i İntişârât-ı Emir Kebir.
- Kudâme İbn Cafer. (2018). *Kitâbü'l-Harac (Fetihler, Siyaset, Coğrafya, Vergiler, Bürokrasi)*, (R. Şeşen, Çev.). Yeditepe Yayınevi.
- Koyuncu, M. (2008). "İlk İslâm Fetihleri Döneminde el-Cezîre Bölgesi ve İslâmlaşma Süreci", *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, X/1.
- Muratoğlu, S. (2023). *Selçuklu Devletlerinde Etnik Yapı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ordu Üniversitesi.
- Mühellebî, (2023). *Kitâbü'l-Azîzî (el-Memâlik ve'l-Mesâlik) Yollar ve Ülkeler Kitabı*, (M. Ağarı, Çev.). Kitabevi Yayınları.
- Özgüdenli, O. G. (2009). *Gâzân Han ve Reformları*, Kaknüs Yayınları.
- Rawlinson, G. (2007). *Parthia*, Library of the University, New York.
- Ripper, T. (2000). *Diyârbekir Merwanileri*, (B. Şahin Fırat, Çev.). Avesta Basın Yayın.
- Sâmi es-Sâkkâr. (2021). "Musul", C. 31, *DİA*, 361-363.
- Sıbt İbnü'l-Cevzî. (1434). *Mirâtu'z-Zamân fî Târîhi'l-Ayân*, XVIII, (Müslîm Bârûdî, Neşr.). Şirketü'l-Risâletü'l-âlemiyet.
- Spuler, B. (1987). *İran Moğolları Siyaset, İdare ve Kültür İlhanlılar Devri (1220-1350)*, (C. Köprülü, Çev.). TTK Yayınları.
- Şeşen, R. (1993). "Cezîre", *DİA*, VII, 509-511.

## EXTENDED SUMMARY

In medieval historical studies, geographical books are extremely important sources especially in terms of city and regional history, economic, social and cultural life, ethnic, religious and sectarian history. These works provide valuable information on the physical and human geography, language, history, culture and economic structure of Islamic countries and the countries that established close relations with them. This study aims to deal with the economic structure of al-Jazīra region in the Middle Ages in the context of Islamic geographers.

The borders of the region have constantly changed in the historical process. While the Arabs called the region of Al-Jazīra between the Tigris and the Euphrates by this name, the ancient Greeks and the Europeans today call it Mesopotamia. Maqdisī refers to this region as the region of *Iklim al-Aqūr*. Yakūt al-Hamawī, one of the eighteenth-century Islamic geographers, must have quoted Maqdisī, for he gives the region under the title of *Jazīrat al-Aqūr*. Guy Le Strange states that the origin of this name (*Akūr*) is unclear, but it was once a special name given to the plain of Northern Mesopotamia.

The Anatolian border of Al-Jazira in the west is the Euphrates River. Starting from this river, the borders of Al-Jazīrah pass through the towns of Samsat, Rumkale, Birecik, Raqqa, Rahba and Hille towards the south and then head east after approaching *Divāniya* in the south. The aforementioned places constitute the Euphrates frontier of the Jazīra region. From here onwards, the Tigris was taken as the border and the borders of the region reached Sin, then Haditha and *Jazīrat Ibn 'Umar* (*Jizra*) along Mosul. From there, it extends northwards to Amid. From Amid, it turns westwards, reaches Samsat in the south of *Ermeniye* (Eastern Anatolia) and extends towards the Euphrates River, our starting point. The region is bordered by Eastern Anatolia to the east, Iraq to the south, Syria to the west, Gaziantep, Maraş and Malatya to the northwest.

The lands of Al-Jazīrah, which was strategically located between Anatolia, Iraq and Syria, were very fertile. Al-Hawqal describes that the region had a wide and valuable climate and therefore the people of the region were prosperous. They collected a lot of taxes for their sultans due to the abundant income of their goods and their good condition. We understand from the works of Islamic geographers that the Al-Jazira region was a very rich, fertile and valuable region with plenty of rivers and pastures. Eastern Anatolia, *Jabeliabdülaziz*, the area between Sinjar and Raqqa, especially the *Harran-Re'sül'ayn* region was a very productive agricultural region. The region fed Baghdad and *Sâmerrâ* with its cereals, horses, sheep and various products in the Abbasid period. Mosul's cereals, honey, bacon, coal, oil, cheese, halva, sumac, pomegranate, pitch, iron, knives, arrows and chains were famous. Nusaybin's chestnuts, dried and fresh fruits, measuring instruments, cream, camels; Raqqa's soap, olive oil, pens; Harran's jam, honey, cotton, measuring and weighing instruments; Cizre's walnuts, almonds, butter, horses; Hasaniye's cheese, partridge, dried fruits; *Mâlesâyâ's* milk, coal, grapes, fresh fruits, flax, hemp; Amid's woollen clothes and Greek linen were famous. River transport via Euphrates and Tigris helped to keep the trade alive. It is also observed that many animals were raised in the region and animal products were produced in the region. This agricultural production and animal breeding show that trade was also intensive in the region. The Al-Jazira region is located on the historical Silk Road, making it a commercially important region. The Al-Jazira region and especially the cities in the *Diyar-ı Rebia* region were commercially active. We learn from the sources that there were many markets and bazaars in the region and that industrial materials, especially measuring and weighing instruments, were made in connection with trade. There are bazaars in the city, most of which are of the *bedesten* type. There was also an inn in every corner of the city. In addition to these, it is known that the region had valuable mineral resources. In addition to coal, iron, tar and limestone, high quality glass mines, there were also tar and oil resources in the *Bârummâ* mountain near the city of *Sinnü* on the eastern bank of the Tigris. River transport on the Euphrates and Tigris rivers kept trade alive in the region. Cizre was the place where trade goods from Eastern Anatolia and Central Anatolia were collected.

In this study, we learnt information about the economic life of al-Jazira region from the works of Islamic geographers. The information given by the geographers about the climate, soil, water and vegetation of the cities they saw is important for us. In addition, the information they give about the trade in the cities they visited enables us to comment on the economic life in the Middle Ages. We learn the most detailed information on the subject from the works of authors such as Ibn Havkal, Maqdisî and Yakutî.



**ESKİ YUNAN'DA BİR VATANDAŞLIK ÖRNEĞİ: ATİNA**  
**AN EXAMPLE OF CITIZENSHIP IN ANCIENT GREEK: ATHENS**

**Nefel DELİL**

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarih ABD

[delil.nefel@gmail.com](mailto:delil.nefel@gmail.com)

ORCID: 0009-0009-8701-0490

**ÖZ**

**ABSTRACT**

**Geliş Tarihi:**  
08.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
30.10.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Politēs  
Politeia  
Atina Vatandaşı  
Perikles Yasası  
Vatandaşlık Hukuku

**Keywords**

Politēs  
Politeia  
Athenian Citizen  
Law of Pericles  
Law of Citizenship

Bu çalışma, Eski Yunan anararasının önde gelen bir polisi olan Atina'da politeia (vatandaşlık) kavramının tanımı, ortaya çıkışı, tarihsel gelişimi ve uygulamalarını ele almaktadır. Buna paralel olarak Attika'da politēs (vatandaş) teriminin kapsamı ve bu kapsam dışında kalan çocuk, kadın, yabancı ve köle gibi gruplar sahip oldukları ve olmadıkları haklar doğrultusunda incelenmiştir. Makalede Atina vatandaşlarının sahip olduğu hak ve ayrıcalıklar, vatandaşlık kaydı ile ilgili prosedürler, vatandaşlık haklarının kaybı, vatandaşlık bağışları ve Atina vatandaşlarının kolonilerdeki durumu hakkında bilgiler de yer almaktadır. Ayrıca vatandaşı olmayanların bireysel veya kitlel olarak resmi ve gayri resmi yollarla nadiren de olsa vatandaşlık haklarını edinebildikleri gibi konulara ve tartışmalara önceki çalışmalara nazaran daha geniş anlamda değinen bu çalışma, vatandaşlık hukuku alanına önemli katkılar sunmaktadır. Konu bağlamında modern kaynaklardan olduğu gibi Platon, Aristoteles, Ksenophon, Thoukudides, Demosthenes, Plutarkhos, Sicilyalı Diodoros ve Aiskhines gibi antik yazarların eserlerinden yararlanılmıştır. Drakon'dan Perikles'in vatandaşlık yasasına pek çok yasa koyucu ve dönemin öne çıkan devlet adamlarının ilgili kavrama getirdikleri katkılara da yer verilmiştir. Kökenini Antik Yunan'dan alan demokrasi kavramıyla birlikte gelişen vatandaşlık kavramı sahip olduğu değeri, ona erişimin kısıtlı olması durumundan almaktaydı. Zamanla Atina'da meydana gelen olaylar neticesinde vatandaşlık haklarının daha geniş kitlelere yayıldığı ve bu nedenle değerini kaybettiği görülür.

This study deals with the definition, emergence, historical development and practices of the concept of politeia (citizenship) in Athens, a leading polis of the Ancient Greek mainland. In parallel, the scope of the term politēs (citizen) in Attica and the groups outside this scope, such as children, women, foreigners and slaves, were examined in terms of the rights they have or did not have. The article also includes information about the rights and privileges enjoyed by Athenian citizens, procedures for citizenship registration, loss of citizenship rights, citizenship grants, and the situation of Athenian citizens in the colonies. In addition, this study, which touches on issues and debates in a broader sense than previous studies, such as the fact that non-citizens can acquire citizenship rights individually or collectively through official and unofficial means, although rarely, makes important contributions to the field of citizenship law. In the context of the subject, in addition to modern sources, the works of ancient writers such as Plato, Aristotle, Xenophon, Thucydides, Demosthenes, Plutarch, Diodorus of Sicily and Aeschines were also used. The contributions of many legislators and prominent statesmen of the period to the relevant concept from Draco to Pericles' citizenship law are also included. The concept of citizenship, which developed together with the concept of democracy, which took its origins from Ancient Greece, derived its value from the fact that access to it was limited. Over time, as a result of the events that took place in Athens, it was seen that citizenship rights spread to wider masses and therefore lost their value.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1512502>

**Atıf/Cite as:** Delil, N. (2024). Eski Yunan'da bir vatandaşlık örneği: Atina. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2152-2177.

## Giriş

Günümüzdeki çoğu vatandaşlık teriminin -bazı araştırmacılar tarafından köken olarak Sparta'ya dayandırılrsa da (Heater, 2007: 16; Balcı, 2016: 17; Dikyol, 2016: 192)- vatandaşların sırayla yönettiği ve yönetildiği bir demokrasi olan Eski Yunan Anakarası'ndaki Atina'dan geldiği daha çok kabul görmektedir. Vatandaş kelimesini Latince *civis* ve Yunanca *polites* terimleri karşılamakla beraber, bu terimler devlet ile kurulan ilişki bağlamında hukuki bir kimlik olarak içinde bulunulan topluluğun üyesi anlamında kullanılırdı (Aristoteles, *Politika*, III.1277a,94; Güngör, 2017: 442; Asmonti, 2015: 29). *Polis* denen bu toplulukta mükemmel bir düzenin oluşturulması için insanların iyi ve erdemli olmaları gerektiği ve yurttaşlık bilincini kazanmaları için eğitim almaları gerektiği antik ve modern yazarlarca savunulmaktadır. Şüphesiz *polis*i oluşturan insanların iyi olması oradaki düzen, gelişim ve huzuruna katkı sağlayacaktır. *Civitas* (Lat.) ve *politeia* (Yun.) olarak tabir edilen ve genel manasıyla vatandaşlık anlamına gelen bu kavramlar ise tarihsel süreç içerisinde dönemin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerine dayanarak farklı anlamlar kazanmış ve bağlı olduğu ilkeler her dönem değişmiştir (Balcı, 2016: 23; Palaiologou, 2011: 265). Vatandaşlık, bir kişinin belirli bir devlete aidiyetini; devletin ise o kişi üzerindeki hakimiyetini ifade eder. Bu durumun, kişinin dış ilişkilerde kendi devleti tarafından korunmasını, devletin ise kişinin hizmetinden yararlanmasını sağladığı söylenebilir. Vatandaşlık ayrıca *polis* denen topluluğu düzenleyen normlar bütünü veya bu toplulukta yaşayanların düzeni (*taxis*) şeklinde ifade edilir (Blok, 2017: 13-14; Asmonti, 2015: 13; Aksoy ve Arslantaş, 2009: 12; Topçuoğlu, 2012: 186; Balcı, 2016: 16). Vatandaşlık bir statü olarak ebeveynler yoluyla elde edilen *ius sanguinis* (kan esası), bulunulan ülkede doğmaya bağlı olan *ius soli* (toprak esası) ve başka bir devlet tarafından vatandaşlığa kabul edilmeye dayanan *ius domicile* (ikametgâh esası) olmak üzere üç şekilde kazanılır (Isin, 2009: 369; Özkan, 2019: 2208). Bu sıralama, aynı zamanda vatandaşlık anlayışının tarihsel süreçteki gelişimini göstermesi açısından önemlidir. Bir statü olarak vatandaşlık, bireyin devlet ile ya da siyasal bir topluluk ile kurduğu bağı, sorumlulukları, hak ve özgürlükleri ifade etmektedir (Dernek ve Tırış, 2020: 747; Dinçkol, 2013: 104). Yurttaş ise siyasi karar alma sürecine katılan, hak ve görevlerinin bilincinde olan bireydir. Bu bakımdan bir ülkedeki hukuk düzenine göre yaşayan ve devlete hukuki-siyasi bağ ile bağlı olan vatandaş, bu bağ sayesinde vatandaş olmayanların sahip olamadığı haklara sahip olabilmektedir (Topçuoğlu, 2012: 186-187; Balcı, 2016: 15).

Atina vatandaşlığına sahip kişi *poliste payı olan kişi* şeklinde tanımlanırdı. Bu tanımla bir Atina vatandaşının tüm alanlardaki görev ve memuriyetlerde bulunma ve tüm konularda söz sahibi olma hakkı belirtilirdi (Manville, 1997: 54; Gerim, 2017: 162). Tanımlanmasında antik yazarların da katkıda bulunduğu bu statü, zengin ve fakir ayrımını ortadan kaldırarak her iki tarafın da *polis*in düzeni için alınan kararlarda eşit haklara sahip olarak etkili olmasını sağlamıştır. Buna karşın, Atinalı olmasına rağmen kadın, çocuk, yaşlıların ve yabancılar ile kölelerin bu haklardan dışlandığı görülmektedir. Buna dayanarak yetersiz veya devlet için tehlikeli ve güvenilmez olarak görüldükleri için böylesi bir dışlanmaya maruz kaldıklarını söyleyebiliriz. Öte yandan *poliste* vatandaş ve vatandaş olmayanlar arasında sosyal, siyasal ve yasal açıdan ciddi farklılıklar bulunuyordu (Manville, 1997: 54; Gerim, 2017: 162). Atina toplumdaki vatandaşlık haklarına sahip olma ihtiyacı, vatandaş olmayanların çeşitli gayri resmi yollarla bu hakları elde etme girişimlerine neden olacaktır. Özellikle yabancı ve kölelerin yaptığı bu girişimler, vatandaş olmayanların mahrum bırakıldığı bu hakların önemini göstermesi açısından dikkate değerdir. Nitekim eşitlik anlayışındaki bu eksiklik, toplumsal huzursuzluğu ve birtakım sorunları beraberinde getirmiştir. Vatandaşlık hak ve ayrıcalıklarına sahip olmayan ötekiler grubunun varlığı ve aynı zamanda bu haklara sadece özgür-meşru Atinalı erkeklerin sahip oluşu Atina demokrasisi için büyük bir eksiklik olarak kalmıştır.

Atina vatandaşlık anlayışını genel hatlarıyla aktaran bu makale, Atina devlet adamları ve yasa koyucuların, ayrıca antik filozof ve yazarların vatandaşlık kavramına katkılarını ele almaktadır. Makalede Atina toplumu içerisindeki vatandaşlık bağı, kaydı, kaybı, kolonilerdeki vatandaşlık durumu, vatandaşların sahip olduğu ayrıcalıklar, vatandaş olmayanların hukuki statüleri ve karşılaştığı sorunlar incelenmiştir. Atina vatandaşlığının dışa kapalılığını ama aynı zamanda Atina toplumu içindeki sınırlılığını göstermeyi amaçlayan makale, öte yandan yabancı ve kölelere yönelik keskin çizgiler konulmasına rağmen bu sınırların çeşitli şekillerde aşıldığını antik kaynaklarda ve yazıtlarda geçen istisnai örneklerle kanıtlamayı amaçlamaktadır. Devlete hizmet yoluyla veya kayıtlara sızma yoluyla, diğer bir deyişle resmi ve gayri resmi şekilde elde edilen vatandaşlığın tarihsel süreçte çıkarlar veya ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendiğini gösteren açıklamalara yer verilecektir. Ayrıca Atina vatandaşlığı edinimindeki sınırların zaman içerisinde ortadan kalkmasıyla bir ayrıcalık olmaktan çıktığı ve değerini yitirdiği söylenebilir. Zira antik kayıtlarda bu konuyla ilgili başka önemli bir olaya yer verilmemektedir. Bu

doğrultuda mümkün olduğunca her yönüyle ele alınan Atina vatandaşlığı hakkındaki bu makale, vatandaşlık hukuku ve hukuk tarihçiliği alanlarına katkı sunacağı, ayrıca genel okuyuculara ve araştırmacılara faydalı ve yol gösterici olacağı düşüncesiyle kaleme alınmıştır.

### Platon ve Aristoteles'in Vatandaşlık Tanımı

Çağdaş demokratik sistemlerde birey-devlet ilişkisi bağlamında açıklanan vatandaşlık bağı, daha antik çağda Platon ve Aristoteles tarafından ele alınmıştır (Bayoğlu, 2012: 139). Platon'un devletinde yurttaşlar üç sınıfa ayrılırdı: Yöneten yöneticiler, koruyan askerler ve üreticiler (Platon, *Devlet*, III.415a,111; Heater, 2007: 27-28). Platon'un vatandaşlığının "kuralcı" bir doğası vardı. Bu bakımdan eserlerinde vatandaşlık değerleri eğitime, yaşam boyu bir süreç olarak vurgu yapmıştır (Prauscello, 2014: 233). Cinsiyetçi bir vatandaşlık anlayışına zıt olarak kadınların da erkekler gibi eğitilmesinden yana olan Platon'a göre (Platon, *Devlet*, V.456d,159) adil toplum, "ne zaman yöneteceğini ve ne zaman adalete göre yönetileceğini bilen (*epistamenon*) mükemmel vatandaş" üretmek için çocukluktan itibaren erdem eğitimi dayanır. Yasalar, gönüllü vatandaşların rızasıyla yürürlükte olur ve bu rıza, yurttaşlık erdemi üzerine eğitim yoluyla oluşturulur (Cohen, 2000: 46-47). Atina'da doğmayan ve dolayısıyla Atina yurttaşı olmayan Aristoteles'in vatandaşlıkla ilgili görüşlerine özellikle "*Politika*" ve "*Atinalıların Devleti*" adlı eserlerinde ulaşıyoruz. Eserlerinde yurttaşlığı tanımlama sorununu, yurttaşlığın ancak küçük bir toplulukta fiilen işleyebileceği iddiasını, yurttaş erdemi ve iyi bir yurttaşın yaratılmasında eğitimin rolü konularını ele almıştır (Heater, 2007: 30-31). Devletin, vatandaşların toplamı ve özgür adamların birliği olduğunu ve bunların vergi ödemeleri gerektiğini öne süren Aristoteles'e göre (Aristoteles, *Politika*, III.1283a,110; Bayoğlu, 2012: 32) *polis*in varlığı için gerekli olan herkesi vatandaş olarak kabul edemeyiz (Román, 2010: 18; Kıran, 2019: 354). Aynı toprağı paylaşmak, aynı devlet idaresinde bulunmak vatandaşlar için bir ölçü değildir. Zira toplumdaki insanlar aynı üstünlükte ya da aynı haklara sahip olmadığı için kimi insanların yönetmesi, buna karşın kimi insanların da yönetilmesi doğuştan ve doğadandır (Bayoğlu, 2012: 48-50; Kıran, 2019: 350). Ancak Atina demokrasisinin özü, yönetenleri yönetilenlerden ayırmamaktır (Reiter, 2013: 45). Zira vatandaşlar hem yöneten hem de yönetilenlerdir (Aristoteles, *Politika*, III.1284a,112). Bunun yanı sıra Aristoteles'e göre "müzakere ve yargı görevine katılma hakkından yararlanan kişi... bu sayede devletin bir vatandaşı statüsünü kazanır" (Aristoteles, *Politika*, III.1275b,91; Román, 2010: 17; Champion, 2008: 89; Gross, 1999: 20). Buna karşılık Aristoteles'in vatandaşlık tanımı, yalnızca yönetim organının üyesi olan erkekleri ifade ettiği için sınırlayıcıdır (Christensen, 2018: 26). Ayrıca filozofa göre bazı insanlar vatandaşı, her ikisi de vatandaş olan ebeveynlerden doğmuş kişi olarak tanımlarken, başkaları ise bir insanın vatandaş olabilmesi için ikinci, üçüncü, hatta daha eski nesil atalarının da vatandaş olması gerektiğini aktarır (Aristoteles, *Politika*, III.1275b,91; Aquinas, 2020: 336).

Yukarıda aktarılan bilgilere dayanarak Platon'un bahsettiği üç sınıf fikrinin, bir *polis*in oluşumunda daha çok ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli görüldüğü için ortaya konduğunu söyleyebiliriz. Genel olarak bir devletin ve yönetiminin nasıl olması gerektiğini anlatan Platon'un, bu sınıfların sahip olması gereken özelliklere ve görevlere değinmesi, ayrıca toplumsal düzen için birtakım yasalara uyulması gerektiği düşüncesi kuralcı bir vatandaşlık anlayışını yansıtmaktadır. Mükemmel vatandaşın yaratılmasında kadının rolünün ve çocuklar üzerindeki etkisinin öneminin bilincinde olarak onun da eğitilmesi gerektiğine yönelik düşüncesi, o dönem için oldukça modern bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı, Atina vatandaşlık anlayışına ters düşerken, kesin bir yaş belirtmeyip çocukluktan itibaren erdem eğitiminin gerekliliği konusundaki düşüncelerinin, Atina'daki gençlerin vatandaşlık bilinci kazanması için verilen eğitim ile bir nebze paralellik gösterdiği söylenebilir. Aristoteles de benzer şekilde *polis*i oluşturan insanların erdem eğitimi almaları neticesinde iyi ve erdemli yurttaş olabileceği düşüncesine sahiptir. Bununla birlikte Aristoteles'in, kimi insanların yönetme kabiliyeti taşırken kiminin ise bundan yoksun olmasından dolayı yönetilmesi gerektiği şeklindeki düşüncesinde, *polis*i meydana getiren insanların doğal olarak aynı nitelik ve bilinçte olmadığı gerçeği göz önüne alındığında haklı olduğu söylenebilir. Zira vatandaşların hem yöneten hem de yönetilen olması temeline dayanan Atina demokrasisinin, eşitliği ve adaleti sağlamayı amaçlarken bilgisiz, erdemden ve yönetme kabiliyetinden yoksun insanların elinde yok olma tehlikesi altında olacağı ihtimali göz ardı edilmiştir. Ayrıca sadece yetişkin erkeklerin vatandaş olarak tanımlanması ve kadının bu konuda yok sayılması, Aristoteles'in vatandaş tanımındaki sınırlılığı ve eksikliği yansıtmaktadır.

## Yasa Koyucu ve Devlet Adamlarının Vatandaşlığın Gelişimine Katkıları

Atina vatandaşlığının tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkışını ve gelişimini, yasa koyucular ve devlet adamlarının düzenlemelerinde görebilmekteyiz. MÖ 622/1'de kabul edilen ve Atina'daki ilk yazılı kanun olan Drakon Yasası (Lape, 2010: 9), yasal bir vatandaşlık kavramının geliştirilmesinde ilk adımı işaret etmektedir (Forsdyke, 2005: 88). Drakon bu cinayet yasasında *ethnikon Athēnaios* ifadesiyle Atinalı kişiye bir vatandaş olarak atıfta bulunur. Attika'nın tam yetkili sakinini belirtmek için *Athēnaios* teriminin görünüşte yeni kullanımıyla Drakon Yasası, yeni doğmakta olan bir vatandaşlık anlayışını yaratıyor ve yansıtıyor gibi görünmektedir (Lape, 2010: 10-11). Kanunda, eğer katil haksız yere öldürülürse, katilinin “sanki [katil] bir Atinalıyı öldürmüş gibi” cezalandırılacağı ifadesi geçmektedir. Bu ifadenin altında, herhangi bir Atinalının -hatta bir suçtan suçlu olsa bile- diğer Atinalılara karşı ve yabancılardan farklı bir resmi kimliğe sahip olduğunun ilk belirtisi yatar. Bu durum, “Atinalılar ile Atinalı olmayanlar arasındaki yasal bir ayrımın” mevcut ilk kanıtıdır (Manville, 1997: 81). Bu bakımdan *polis*i meydana getiren Atina vatandaşlarının, diğerleri ile arasındaki ayrımın ilk olarak etnik anlamda ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Atina'yı oluşturan Atina vatandaşlarıydı, bu doğrultuda devlet için hizmet eden vatandaşların korunması ve haklarının savunulması aynı zamanda Atina'nın çıkarlarının korunması demektir. Dolayısıyla bu yasada geçen hükme bakıldığında bir Atinalının, kendi devleti tarafından korunmaya alındığını söyleyebiliriz. Bunun dışında hakları veya yükümlülükleri kesin olarak tanımlanmış bir vatandaşlıktan henüz söz edemeyiz.

Vatandaşlık kavramını kurumsallaştıran ve inceleyen antik Yunan siyasi lideri Solon (Román, 2010: 22), MÖ 594'te klasik vatandaşlık sisteminin resmi başlangıcını oluşturan birtakım reformlarda bulundu (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 5.1,6; Blok, 2017: 108; Reiter, 2013: 44; Manville, 1997: 124). Vatandaşların kamusal alana katılımını artıran Solon, tüm vatandaşların adalete erişimini sağlayan ve onları yargı sorumluluğuna dahil eden, hukukun kesinliğini ve geniş tabanlı bir adalet sistemini, ayrıca iyi işleyen bir *poliste* geleneksel sosyal ve politik yaşam biçimi olan *eunomiayı* (iyi düzen) kurmayı amaçladı (Arnason vd., 2013: 330-331; Plutarkhos, *Solon*, 1967, XVI.1-2,447). Solon'un, vatandaşı vatandaş olmayandan ayıran bu yasasına göre bir Atinalı mülk olarak satılamaz veya alacaklı kararıyla sürgüne gönderilemezdi (Manville, 1997: 133). Ayrıca Atinalıların köleleştirilmesini yasaklayan yasa, bu nedenle vatandaş kimliğine üstü kapalı etnik içerik ekleyerek Atinalılık ile vatandaş kimliği arasında yakın bir ilişkiyi teşvik etti (Lape, 2010: 13). Solon *politeiası* içerisinde kurulan *tele* sistemi, ilk kez Attika'nın tüm özgür erkek nüfusunu kucaklayan ve özgür olmayan sakinler karşısındaki ayrımı resmileştiren, vatandaşların hak ve sorumluluklarını belirten bir sistemdi (Manville, 1997: 217). Bu doğrultuda belirli kriterleri karşılayan tüm Attika sakinlerine - mülkü olmayanlara dahi - vatandaşlık statüsü ve koruma sağlayan yasa koyucu (Raaflaub vd., 2007: 186), Attika nüfusunu siyasi, askeri ve ekonomik anlamda servete dayalı (topraklarının sağladığı ürün miktarına göre) dört mülkiyet sınıfına ayırdı (Arnason vd., 2013: 332; Román, 2010: 22; Ober, 2000: 44; Hammer, 2015: 30). Atinalı erkekleri, topraklarından (veya eşdeğeri) yıllık gelirin 500, 300, 200 veya 200'den az “ölçü” (yaş veya kuru) olmasına bağlı olarak *pentakosiomedimnoi* (beş yüz kileliler), *hippeis* (atlılar), *zeugitai* (erler) veya *thetes* (işçiler) gruplarına yerleştirdi (Plutarkhos, *Solon*, XVIII.1-2,451; Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 7.3,9; Manville, 1997: 144; Heater, 2007: 37). Temel hakların tesis edilmesi için haksızlığa uğrayan kişi adına her yurttaşa, dava açma (Plutarkhos, *Solon*, XVIII.3-5,453; Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 4.4,6; Hammer, 2015: 30) ve yasal tazminat talep etme ayrıcalığı verdi. Temyizlerin görülmesi için (*ephebis*) çok sayıda vatandaşa yargılama yetkisi veren yeni bir halk mahkemesi (*dikasteria-beliaia*) yarattı (Reiter, 2013: 47; Wood, 2017: 46; Arnason vd., 2013: 182-331). Öte yandan Plutarkhos'a göre Solon, sadece kan davası nedeniyle kalıcı olarak sürgün edilenlere ve ailesiyle birlikte bir zanaatta (*tekhnē*) çalışmak veya ticaret yapmak için Atina'ya gelenlere vatandaşlık vermiştir (Plutarkhos, *Solon*, XXIV.2,471; Blok, 2017: 109). Yasa koyucunun bu girişimleri, vatandaşların kabaca eşit olduğu inancını somutlaştıran daha resmi bir “vatandaş devlet” olgusu yaratma konusunda oldukça önemliydi (Arnason vd., 2013: 182-333).

Solon'un, muhtemelen devam eden toplumsal sorunları çözmek amacıyla yaptığı bu reformlar, Atina vatandaşlığını somut bir temele oturtan ilk girişimdi. Vatandaşları sınıflara ayırarak, onlara sorumluluk vererek ve sahip oldukları hakları belirterek ilk kez kurumsallaştırılmış bir vatandaşlık anlayışı geliştirmiştir. Yaptığı bu yeniliklerle *polis* için olabilecek en iyi düzeni kurmak istediğini söyleyebiliriz. Bu yasa ile bir Atinalının net bir şekilde koruma altına alındığını söyleyebiliriz, ancak Atina halkı içerisinde sadece erkeklerin vatandaş olarak tanımlanması ve bununla yetinilmeyip onların da zenginliklerine göre bir ayrıma uğraması, vatandaşların kendi içerisinde bile eşit olmadığı bir durum yaratmıştır. Üstelik vatandaşların geliri ile ödedikleri vergilerin miktarı ve

aldıkları görevlerin önemi büyük olasılıkla birbirine paraleldi. Bu duruma dayanarak ekonomik anlamda yapılan bu sınıflandırmanın, soya dayalı üstünlüğü ortadan kaldırdığı söylenebilir. Ancak ekonomik kaygıların gözetilmesi nedeniyle, toplum içerisinde tam anlamıyla bir eşitlik sağlanamamıştır. Yoksul vatandaşların zengin vatandaşlar tarafından ezilmemesi amacıyla sağlanan dava açma, tazminat talebinde bulunma veya temyiz gibi hakların, az da olsa bu açığı kapattığı iddia edilebilir. Durum böyle olunca toplumdaki huzursuzluğun ve sorunların devam etmesi muhtemelen kaçınılmaz olmuştur. Öte yandan Plutarkhos, Atina'ya gelen yabancılara vatandaşlık verildiği iddiasında haklıysa, artık etnik bir vatandaşlıktan bahsedemeyiz. Atina yönetiminin ekonomik çıkarlar gözeterek böyle bir davranışta bulunduğu kuvvetle muhtemel olsa da sonuç olarak Atina vatandaşlığının etnik bir kimlik olmaktan çıktığını ve Atinalı olmayanlara da kapılarını açmaya başladığını söyleyebiliriz.

Peisistratos MÖ 546/5'te, tiran (*turannos*) olduktan sonra Solon *politeiasının* mirasını devraldı ve *polisin* koruyuculuğunu üstlendi. Peisistratos'un tahta çıkması ve ardından ailesinin güçlü yönetimi, yeni kurulan *polis* ve *politeiayı* baltalamakla tehdit eden bölgesel mücadelelere kesin olarak son verdi (Arnason vd., 2013: 333; Manville, 1997: 161). Bu tiranlık döneminde vatandaşlık uygulaması, birçok Atinalı için biraz daha aşına hale gelmişti. Hanedanlığın sivil ihtişamı, *polis* genelinde vatandaşlık imajının parlatılmasına yardımcı olmuştu (Manville, 1997: 161, 164, 169). Bu bakımdan Peisistratos'un demokratik ilkelere uygun düşmeyen yönetimine rağmen Atina'ya parlak bir dönem yaşatması, Atina vatandaşlığına da değer katmıştır diyebiliriz. Bu duruma bakarak toplumsal barışın ve zenginliğin, vatandaşlığın gelişimi için uygun bir ortam yarattığı çıkarımı yapılabilir.

MÖ 510'da Peisistratos hanedanlığının devrilmesinden sonra İsağoras ve Alkmaeonid hanedanından Kleisthenes arasındaki mücadelede İsağoras ve Spartalı destekçilerinin girişimleriyle pek çok kişinin vatandaşlık haklarını kaybettiği bir *diapsephismos* (veya *diapsephisis/seis, dokimasia*, vatandaşlık incelemesi-vatandaş listelerinin gözden geçirilmesi) başlatılmıştı (MÖ 510/9) (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 20.1,23; Wood, 2017: 47; Asmonti, 2015: 81; Raaflaub vd., 2007: 86; Manville, 1997: 174-176, 184; Forsdyke, 2005: 88). Yapılan bu incelemenin, Atina tarihindeki ilk vatandaşlık incelemesi olması muhtemeldir. Zira daha eski tarihli bir incelemeden söz edilmemekte ve bununla ilgili günümüze ulaşan herhangi bir kayıt bulunmamaktadır. Bu doğrultuda vatandaşlık hakkına sahip olanları kısıtlayarak siyasi gücü, küçük ve homojen bir Sparta yanlısı seçkinler grubuna devrederek mevcut anayasayı (Solon-Peisistratos yasaları) daraltmaya çalışmışlardı (Raaflaub vd., 2007: 86). Buna karşı Kleisthenes, siyasi gücü ve vatandaşlıkla ilgili kararları insanların eline bırakacak ve siyasi katılımın kapsamını genişletecek yasama girişimleri vaat ederek *demosun* (çoğ. *demoi*. Genel anlamıyla halk veya halkın yaşadığı bölge, köy, mahalle) güvenliğini kazandı (Manville, 1997: 185; Raaflaub vd., 2007: 87). Aslında Kleisthenes'in bu mücadeleyi kazanması için Atina halkına vaatlerde bulunmasına gerek olmadığı düşünülebilir. Çünkü gelişmeye başlayan Atinalılık anlayışının da etkisiyle Sparta yanlısı bir yönetim, yüksek ihtimalla Atina halkı tarafından kabul görmeyecekti. Ancak desteklenmesi daha olası olan Kleisthenes'in sunduğu bu vaatler, halk üzerinde daha teşvik edici bir etki yaratarak onun daha hızlı bir zafer kazanmasını sağlamış olmalıdır. Kleisthenes'in kabile sistemi ve *polisin* yönetimi konusunda gerçekleştirdiği reformlarının bir sonucu olarak Atina vatandaşlığı önemli ölçüde genişletildi (Blok, 2017: 116; Asmonti, 2015: 81; Raaflaub vd., 2007: 89; Asmonti, 2015: 81). Zira mücadele sürecinde Kleisthenes'in kanadına katılan çok sayıda yabancı ve köleye vatandaşlık hakkı verildiği (Aristoteles, *Politika*, III.1275b,91; Kıran, 2019: 358; Asmonti, 2015: 81-86; Champion, 2008: 90), (*ephyletense ksenous kai doulous metoikous*), ayrıca *diapsephismos* sırasında vatandaşlığını kaybedenlere de çıkarılan aflu haklarının geri verildiği bilinmektedir (Manville, 1997: 147-172, 186, 192; Balot, 2013: 168-169; Champion, 2008: 90; Papageorgiou, 1997: 15; Blok, 2017: 183). Solon döneminde de yabancı ve kölelere vatandaşlık verildiği iddiası göz önünde alındığında, Atina vatandaşlığının etnik olma niteliğini daha çok kaybettiğini söylemeliyiz. Bu doğrultuda, Atina vatandaşlığı bünyesine ötekilerin dahil edilerek Atinalılaştırılmasından bahsedebiliriz. Zira aslında Atinalı olmayan bu yeni vatandaşlar için de Atinalı terimi kullanılacaktı.

Solon yasaları üzerine oluşturulan Kleisthenes reformları, Atina'da zenginlik ve soyluluktan doğan sınıf farkını kaldırıp vatandaşlar arasında siyasi statü eşitliğini tesis ederek radikal bir halk egemenliği anlayışı getirdi. Atina anayasasını daha demokratik bir temele oturttuğu için ve böylelikle Atina demokrasisinin örgütsel temelini oluşturan Kleisthenes, bugün "Atina demokrasisinin babası" olarak anılmaktadır (Raaflaub vd., 2007: 173; Yetiş, 2015: 2; Hüner, 2013: 1; Aktan ve Hallier, 2021: 7; Güzel, 2018: 217; Hammer, 2015: 13; Wood, 2015: 120). Bu durumun, yoksulların da *polisin* geleceği konusunda alınan kararlarda söz sahibi olup etkili olmasını sağlayarak Atina vatandaşlığına daha demokratik bir özellik kattığını ve vatandaş kitlesini daha da genişlettiğini

söyleyebiliriz. Attika'yı 10 *phulēye* (kabile) ayıran Kleisthenes, her bir *phulēyi* üçer *trittusa* (üçte bir bölüm) böldü (toplamda 30 *trittus* oluştu), sonrasında ise kıyı (*paralia*), şehir (*astu*) ve iç kesimlerden (*mesogeia*) birer *trittus* alıp üçer şekilde birleştirerek 10 kabile oluşturdu (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 21.1-4,24-25; Arnason vd., 2013: 230; Aktan ve Hallier, 2021: 8; Karayel, 2000: 49-50; Hammer, 2015: 31; Arnason vd., 2013: 334; Manville, 1997: 189; Wood, 2017: 48; Heater, 2007: 39; Asmonti, 2015: 81-82; Lape, 2010: 14). Bu doğrultuda yeni vatandaşların yaratılmasında etnik-kan bağılıkları yerine sivil bir kimlik inşa edilmiş ve yurttaşlar, oluşturulan bu *dēmos*larda (kalıplaşmış şekliyle *deme*. köy-mahalle) heterojen bir yapıda örgütlenmiştir (Ağaoğulları, 2013: 38; Reiter, 2013: 47; Asmonti, 2015: 82; Heater, 2007: 38; Gross, 1999: 24; Hammer, 2015: 32). Bu bağlamda toplumda devam eden sorunların ve ayrılıkların ortadan kaldırılması amaçlanmış olmalıdır. Sonuç olarak siyasi vatandaşlık adı verilen, kabileden ziyade devletle ilişkili yeni bir tür vatandaşlık doğmuş (Gross, 1999: 25) ve bu siyasi kimlik, yabancılar da dahil olmak üzere akrabalık bağları ne olursa olsun *dēmosun* neredeyse tüm sakinlerine *ius solīye* (toprak esası) göre verilmiştir (Gross, 1999: 24-28; Reiter, 2013: 50; Papageorgiou, 1997: 68). Bundan sonra vatandaşlığın soyluluk, akrabalık ve mülkiyete değil de bir bölgeye dayandırıldığı bu uygulama ile yabancılar ve kölelere de vatandaşlık verilmesi, o dönem için oldukça demokratik bir hareket olarak nitelendirilebilir. Ancak bu genişlemenin ardından, daha sonraki yabancıların ve kölelerin Atina vatandaşlığına erişimlerinin tekrardan engellenmesi, bunun tek seferlik demokratik bir uygulama olarak kalmasına neden olmuştur. Bu bağlamda vatandaşlığın daha önceki dışa kapalılığına tekrardan devam ettiğini söyleyebiliriz. Kleisthenes ayrıca yeni vatandaşlar eskilerinden ayırt edilemesin diye akrabalık ya da kabile isimlerini, *dēmotikon* (*dēmosun* adı) denen ait oldukları asıl bölge isimleriyle değiştirdi (Wood, 2017: 49; Gross, 1999: 25; Lape, 2010: 15). Diğer bir deyişle erkek vatandaşlar, babalarının adı yerine *dēmos*larıyla tanınacaktı (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 21.4,25; Manville, 1997: 157-192). Bu uygulamadaki muhtemel amacın yeni vatandaşların dışlanmasını engellemek, yeni ve eski vatandaşlar arasında çatışmayı önlemek ve iki grubun kaynaşmasını sağlamak olduğu iddia edilebilir. Bundan sonra *dēmosa* kabul işlemi, vatandaşlığın resmi işareti oldu (Lape, 2010: 15). Reformlara göre, Atinalı vatandaşlar düzenli olarak ve belirlenmiş prosedürlere göre kendi mahallelerinin *dēmarkhosu* (idari amir, şef) gözetiminde kaydedilip silinebiliyordu. Böylelikle Atina tarihinde ilk kez tek tip bir üyelik sistemi mevcut oldu ve Attika'daki bir *dēmosa* ait olmak, zamanla kalıtsal hale geldi (Manville, 1997: 188, 192, 194; Gaeta, 2004: 476; Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 21.5,25). Vatandaş listelerine ulaşabilen ve bunlar üzerinde değişiklik yapma yetkisi ve imkânına sahip olan *dēmarkhos*ların bu listeleri tahrif etmediğini iddia edemeyiz. Zira rüşvet veya tehdit gibi nedenlerle böylesi bir davranışta bulunmuş olabilirler. Ayrıca zaman içerisinde geliştirilen yeni bir sistemde, yabancı ve kölelerin vatandaşlığa alınarak *dēmos*lara kaydedilmesi ve bunun zamanla kalıtsal hale geldiğinin iddia edilmesi, ayrıca bundan sonraki yabancı ve kölelerin vatandaşlığa alınmaması bir çelişki ve bir yapaylık oluşturmaktadır. Öte yandan Kleisthenes'in getirdiği Ostrakismos Yasası ile *polis* için ciddi bir tehdit olarak kabul edilen herhangi bir Atinalı, vatandaşlık ya da mal kaybına uğramadan bir süreliğine sürgüne gönderilebiliyordu (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 22.1,25; Hammer, 2015: 32-196). Bununla birlikte Atinalılar tarafından demokrasilerinin kurucusu olarak görülen Kleisthenes, kurmuş olduğu "protodemokrasi"sinde tüm vatandaşlara haklar vererek *isonomia* (siyasi eşitlik, kanun önünde eşitlik) ve *isēgoria* (konuşma eşitliği) kavramlarını öne çıkarmıştır (Hunt, 2018: 35; Arnason vd., 2013: 335; Hammer, 2015: 32; Manville, 1997: 199). Bu gelişmelere bakacak olursak Kleisthenes'in geliştirdiği vatandaşlık anlayışının, günümüz vatandaşlığına oldukça yakın olduğunu söyleyebiliriz. Benimsenen ilkeler ise eski uygulamalara nazaran daha eşitlikçi, adaletli ve demokratik bir tutum izlendiğini göstermektedir.

Ephialtes ve Perikles liderliğindeki bir grup politikacı, MÖ 462/1'de vatandaşlar arasında gerçek siyasi eşitliği tesis etmeye yönelik aldıkları önlemlerle soyluların siyasi gücünü felce uğratacak şekilde (Reiter, 2013: 49; Arnason vd., 2013: 336) Areopagos meclisinin yetkilerini azalttı ve onu, ana siyasi güçlerinden yoksun bıraktı. Bu yetki ve sorumluluklar, tüm *dēmosu* temsil eden kurumlar olan Beşyüzler Meclisi'ne (*boulē*), meclise (*ekklesia*) ve hukuk mahkemelerine (*dikastēria*) devredildi (Aristoteles, *Politika*, II.1274a,86; Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 25.1-4,30 ve 26.1,30; Arnason vd., 2013: 336; Kinzl, 2006: 396). Ayrıca belirli memurlar, meclis üyeleri ve yargıçlar için ücret uygulamasının getirilmesiyle (Arnason vd., 2013: 337) alt sınıf vatandaşların, zamanlarını topluma hizmet ederek geçirmeleri sağlanarak vatandaşlık yeniden tanımlandı (Kinzl, 2006: 396). Bu açıklamalara göre siyasi alanda soyluların geniş yetkilere sahip olması, muhtemelen yoksul vatandaşların lehine kararlar alınmasını engelliyordu. Bu durum süreç içerisinde dayanılmaz bir hal almış olmalıdır ki karşı tepkinin gelmesi gecikmemiştir. Ayrıca getirilen ücret uygulaması ise hem siyasete katılımı artırmış hem de yoksul vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmiş olmalıdır.

Perikles döneminde *polis*lerde vatandaşlık, zor kazanılan önemli bir statü olmuştur. Zira MÖ 451’de Antidotos’un *arkhôn*luğu döneminde, Perikles tarafından ilan edilen yasayla birlikte vatandaşlık ancak “Atinalı” vatandaş statüsündeki erkek ve kadının meşru evliliklerinden doğan “erkek” çocuklar için mümkün hale getirilmiştir (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 26.3,31; Champion, 2008: 90; Sealey, 1987: 126; Asmonti, 2015: 127-128; Robinson, 2011: 75; Manville, 1997: 216; Miller, 2018: 43; Arnason vd., 2013: 230; Hüner, 2013: 3). Plutarkhos’a göre Perikles, siyasi kariyerinin zirvesindeyken ve resmi evliliğinden doğan oğulları olduğunda bu şartları taşıyan yasayı önermiştir (Plutarkhos, *Pericles*, XXXVII.3-4,108; Rhodes, 2006: 56; Plessis, 2013: 11). Bu yasanın, vatandaşlığı ırkçı bir hale getirdiği çıkarımlarına yol açsa da vatandaş sayısındaki artışı önlemek amacıyla çıkarıldığı iddia edilmiştir (Ando, 2019: 35; Hammer, 2015: 73; Papageorgiou, 1997: 122-123). Nitekim vatandaşlık daha fazla hak, ayrıcalık ve yetkiyle donatıldığında ona sahip olanlar için değerli olmuş, vatandaşlığı isteyen herkese vermek değerini düşüreceği için de Attika’da yaşayan nüfusun sadece yüzde 10 ile 20’si gibi bir azınlığın vatandaş olduğu kapalı bir topluluk yaratılmıştı (Miller, 2018: 58; Reiter, 2013: 51-55). Bu bakımdan yasanın, yurtdışına gönderilen *kleroukchos*lar (kolonilerde ikamet eden Atina vatandaşları), askeri görevliler veya siyasi temsilcilerin yabancı kadınlarla evlenmelerini engellediği (Papageorgiou, 1997: 122-124; Reiter, 2013: 52; Rhodes, 2006: 55; Karaman, 2019: 52-53) veya Attika’daki Atinalı olmayan geçici yabancıların (*ksenoi*, tek. *ksenos*) ve yerleşik yabancıların (*metoikoi*, tek. *metoikos*. Bu kelimenin, çeviri ve araştırma eserlerde *metik* ve *metek* şeklinde de yazıldığı görülmektedir) vatandaş topluluğuna dahil edilmesinin önlenerek imtiyazların güvence altına alındığı varsayılabilir (Manville, 1997: 217; Reiter, 2013: 51). Öte yandan Thoukudides’in eseri “Peloponnesos Savaşı”nda geçen ve Perikles’in, Atina vatandaşlığına övgü yaptığı cenaze konuşması, Atina vatandaşlarının kimliğini şekillendirmede merkezi bir öneme sahiptir. Gücün, çoğunluğun elinde olduğu için Atina anayasasının *demokratia* olduğunu ve Atinalıların sorumlu vatandaşlardan oluşan, eşitlik ve liyakatin ön planda olduğu dengeli bir topluluk olduğunu belirtir (Thoukudides, II.XXXV-XLVI; Asmonti, 2015: 121-122; Heater, 2007: 41; Karaman, 2019: 26). Bu açıklamaya dayanarak Atina’nın yönetim şeklinin ilk defa doğrudan söylendiğini görüyoruz. Ayrıca vatandaşlığın oldukça önemli hale gelmesinden dolayı bu ayrıcalıklar paylaşılmak istenmemiş olabilir. Tek bir ebeveynin Atinalı olması yeterli bir koşul olarak kabul edildiğinde vatandaş sayısının oldukça hızlı artması elbette kaçınılmaz olacaktı. Bu durumda alınan önlemler doğal karşılanabilir. Alınan tedbirler neticesinde istenen şekilde vatandaşlığın yayılması yavaşlarsa da bu uygulamanın, rüşvet veya tehdit yoluyla yapılabilecek sahte vatandaşlık vakaları gibi istenmeyen sorunlar doğurduğunu söyleyebiliriz.

Philokhoros (MÖ 3. yüzyıl Yunan tarihçisi) ve Plutarkhos MÖ 445/4 yılında birçok sahte vatandaşın ifşa edildiği bir olaydan bahsetmektedir (Diller, 1935: 306; Hammer, 2015: 33). MÖ 445/4’te Mısır Kralı Psammetikhos’un, Atina halkına hediye ettiği kırk bin ölçek tahıl vatandaşlar arasında paylaştırılacağı zaman kayıtlar kontrol edilmiş, on dört bin kırk kişinin vatandaşlığının teyit edilmesinin yanı sıra gelen ihbarlar sonucunda Perikles yasasına göre yasadışı doğmuş, vatandaş olmamasına rağmen bir şekilde listeye adını yazdırmış beş bine yakın kişi vatandaşlığını kaybederek kayıtlardan silindi ve köle olarak satıldı (Plutarkhos, *Pericles*, XXXVII.3-4,108; Kears, 2013: 157; Rhodes, 2006: 56; Karaman, 2019: 25; Balot, 2013: 169; Champion, 2008: 90). Bahsedilen tahıl hediyesinin kesin olarak hangi nedenden gönderildiği hakkında bir bilgimiz bulunmamakla birlikte antik kaynaklar da bu konuyla ilgili detaylı bilgi vermemektedir. Ancak meydana gelen bir kıtlık nedeniyle gönderilmiş olabileceği düşünülebilir. Buna karşın verilen tahıldan “hediye” olarak bahsedilse de bunun, durduk yere değil de bir şey karşılığında verilmiş olması gerektiği daha akla yatkın görünüyor. Ayrıca tahıl bakımından zengin olduğu bilinen Mısır’ın, hediye olarak tahıl göndermesi ise şaşırtıcı değildir. Diğer yandan MÖ 430 ile 403 yılları arasında Peloponnesos Savaşı (MÖ 431-404) ve Sicilya felaketi (MÖ 415-413) esnasında meydana gelen veba ve can kaybından dolayı Perikles’in vatandaşlık kanununda birtakım değişiklikler yapıldı. Her iki meşru (vatandaş) çocuğu (Ksanthippos ve Paloros) vebadan ölen (MÖ 430/429) Perikles’in, bu olaydan dolayı kendi koyduğu yasaları ihlal ederek MÖ 429’da *metoikos* bir kadın olan Aspasia’dan doğan çocuğunun vatandaş yapılmasına izin verdiği ve aynı durumda olan pek çok Atinalıyı da memnun edecek düzenlemeler yaptığı iddia edilmektedir (Kennedy, 2014: 17-74; Rhodes, 2006: 55; Karaman, 2019: 25; Reiter, 2013: 53). Meydana gelen bu felaketler sonucu meşru çocuklarını kaybeden kişiler, pek çok sorunun yanı sıra özellikle miras konusunda sıkıntı yaşamış olmalı. Zira miras devralmak için de vatandaş olmak gerekliydi. Miras devredecek kimse olmadığında muhtemelen tüm mülkler devlete kalacaktı. İstenmeyen bu duruma çözüm getirmek için yeni yasa önerileri verilecekti. Tüm vatandaşların bu sorundan muzdarip olduğu düşünüldüğünde, önerilerin kolaylıkla kabul edildiğini söyleyebiliriz. Karma evliliklerden doğan çocukların kısıtlama olmaksızın vatandaş olmasına izin veren bu istisnadan sonra MÖ 403’te Otuz Tiran’ın devrilip demokrasinin yeniden tesisıyla birlikte vatandaşlık yasası

tekrardan daha sıkı şekilde yürürlüğe koyulmuştur (Karaman, 2019: 19-43; Wood, 2017: 65). Dördüncü yüzyılda ek yasalarla karma evlilikler suç haline getirilip resmi cezalar uygulandı. Buna göre evlilik statüsünden yoksun biriyle evlenen erkek vatandaşlara bin *drakhmē* (Eski Yunan para birimi) para cezası verilecek olup eşleri ise köle olarak satılacaktı. Meşru evliliklerle vatandaş olmayanları vatandaşlarla evlendirmeye çalışan Atinalı erkekler ise mallarını kaybedip haklarından mahrum edilecekti (*atimia*, vatandaşlık haklarından-iltiyazlardan mahrum bırakılma) (Rhodes, 2006: 55; Lape, 2010: 22-23). Bu uygulamalara bakacak olursak vatandaşlığın ihtiyaçlar ve çıkarlar doğrultusunda zaman zaman daraltıldığını veya genişletildiğini görebilmekteyiz. Ayrıca Atinalı olmayanlarla evliliğin yasaklanması ve birtakım yaptırımların uygulanması ile, bu tür evliliklerin sonlandığını söyleyemesek de azaldığını iddia edebiliriz.

### Atina'da Vatandaş Olmayanlar

Antik Atina'da Aristoteles'in de belirttiği gibi aristokrasiden de olsa Atinalı kadınlar ve kızlar, özgür olmalarına karşın yabancılar, çocuklar ve köleler "öteki" olarak görüldüğü için vatandaş sayılmaz ve bu yüzden yönetime katılamazdı (Ober, 1999: 162; Yazıcı, 2021: 3; Aydoğdu, 2019: 4741-4744; Troy, 2015: 1; de Coulanges, 2011: 188; Asmonti, 2015: 55; Blok, 2017: 33-35).

Öncelikle çocukların statüsüne baktığımızda yalnız erkek çocukların yaşları itibariyle sınırlandırılmış vatandaş olduklarını ve ancak yetişkinlik yaşı olan 18 yaşına geldiklerinde vatandaş haline geldiklerini görüyoruz. Erişkinliğe gelmeden önce yasal olarak bir *kurios* (koruyucu, baba) bağlıydılar (Aristoteles, *Politika*, III.1278a,96 ve I.1260b,48; Manville, 1997: 13). Solon kanunlarına göre anne babası evli olan çocuklar meşru sayılırdı. Perikles Yasası'ndan (MÖ 451/0) önce, bir çocuğun babasının Atinalı olması onun vatandaş olması için yeterliyken bu yasayla birlikte hem anne hem de babası Atinalı olan çocuklar geleceğin vatandaşları sayıldı (Philips, 2013: 175-179). Bu durumda bir yabancıdan olan çocukların vatandaş ve dolayısıyla resmi varis sayılmadığı ve bu yüzden onlar için *gnēsios* (meşru) ve *nothos* (gayrimeşru) terimlerinin kullanıldığı görülür (Balot, 2013: 276; Lape, 2010: 6; Patterson, 1990: 42-43; Philips, 2013: 175; Papageorgiou, 1997: 47). Her iki ebeveynin Atinalı olma zorunluluğunun getirilmesi, vatandaş nüfusunu etkilediği kuşkusuzdur, ayrıca karma evliliklerin sayısının az olmadığı varsayıldığında, bu uygulamanın büyük tepki aldığı iddia edilebilir. Öte yandan vatandaş olmayanlarla evlendirilen çocukların ebeveynleri, vatandaşlık haklarını ve mülklerini kaybederdi. Buna rağmen hiçbir ebeveynin çocuklarını vatandaş olmayanlarla evlendirmedeğini söyleyemeyiz. Ayrıca bir vatandaş tarafından evlat edinilen bir çocuğun yine vatandaş olması gerekli olup evlat edinildikten sonra önceki babasıyla yasal ilişkisi tamamen kopar ve yeni ailesinin *dēmosuna* dahil olurdu (Hin, 2010: 13; Philips, 2013: 177). Bu doğrultuda çocukların, vatandaşlık için gerekli yetilere sahip olmadığından dolayı vatandaş olarak görülmedikleri ve vatandaşlığa başvuracak yaşa gelene kadar her konuda kendilerini savunacak bir koruyucuya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Kız çocuklarının ise yetişkinlikte dahi vatandaşlık haklarını aldıklarını gösteren hiçbir kanıt yoktur.

Yunan *polisinde* cinsiyete göre de algılanan vatandaşlık statüsü ve bunun beraberinde getirdiği siyasi görevlerde bulunma ve mülkiyet hakları kadınlara verilmezdi. Aslında Atinalı olmalarına rağmen vatandaşlık haklarından mahrum edilen kadınlar sadece "vatandaş babaların kızları" olarak görülüyordu (Palaiologou, 2011: 269; Blok, 2017: 3; Nadareishvili, 2003: 175). Özgür insanlar olmasına rağmen Atinalı kadınlar da çocuklarda olduğu gibi bir *kurios* (baba veya koca) aracılığıyla *polise* aittiler (Aristoteles, *Politika*, I.1260b,48; Bamanie, 2016: 6; Manville, 1997: 13). Erkeklerin sahip olduğu müzakere, yargı ve yönetim, meclise katılma, jüri ve meclis üyeliği yapma, oy kullanma, varis olma, yargıçlık yapma, sözleşme yapma, evlilik ve boşanmada bağımsız hareket etme gibi haklara sahip değillerdi. Herhangi bir konuda mahkemeye başvurma hakları olsa da burada onlar adına konuşacak, onları savunacak ve temsil edecek bir *kurios* ihtiyaçları vardı (Cuchet ve Doherty, 2016: 197; Manville, 1997: 13; Nadareishvili, 2003: 184; Palaiologou, 2011: 269; Raafaub vd., 2007: 130). Öte yandan kadınlar için kullanılan "*astē*" (özgür, meşru, şehirli) terimi, aslında onların birtakım medeni haklara sahip olduğu iddiasını ortaya koyuyor. Ayrıca bu terimin kullanıldığı kadınların dini ritüellere katılabildikleri, rahibelik gibi görevlerde bulunabildikleri ve kaçırılma veya satılma gibi konularda hukuki anlamda korundukları görülür (Bamanie, 2016: 6; Nadareishvili, 2003: 184-185; Palaiologou, 2011: 269; Mavrogordatos, 2014: 37). Pek çok kaynakta varis olamayacağı belirtilen kadınların, mülkün aile içinde kalması için bir akrabayla evlendirildiğini belirten kaynaklar da bulunmaktadır (Rhodes, 2006: 56). Bu doğrultuda kadın mirasçı ve dul kadınların haklarından *arkhōn epōnumos* (görev yaptığı yıla adını veren birinci *arkhōn*. *Arkhōn*: yönetici-yargıç) sorumlu olup vatandaşların (*astē-astos*) yabancı kadın ve erkeklerle (*ksene, ksenos*) evlenmesi yasaklanmış ve buna uymayanların *atimia*, yani vatandaşlık



hakkı dahil birtakım haklardan mahrumiyet ile cezalandırılma uygulaması ortaya çıkmıştır (Sina, 2016: 428; Patterson, 1990: 44; Hammer, 2015: 176). Ayrıca zina yapan kadınlar boşanmak mecburiyetinde olup sadece dini ve sosyal alanlarda sahip olduğu haklarını da kaybederdi ve kaybettiği bu haklara aykırı davranışlar fiziksel olarak cezalandırılırdı (Nadareishvili, 2003: 184; Hammer, 2015: 176). Perikles Yasası ile birlikte Atinalı kadınlar, tam anlamıyla olmasa da *polis*in katılımcıları olarak kabul edilip vatandaşlık aktarıcıları olarak diğer kadınlardan daha önemli hale geldi. Ancak buna rağmen *dēmos* listelerine alınmadıkları belirtilmektedir (Faraguna, 2014: 174; Bamanie, 2016: 6; Nadareishvili, 2003: 185). Bu açıklamalara dayanarak kadının vatandaş olmadığı iddia edilse de kamusal alandaki dini faaliyetlerde görevlendirilmeleri, kaçırılıp satılmaya karşı korunmaları gibi sahip olduğu az sayıdaki bu haklar, onun sınırlı bir vatandaş olduğunu göstermektedir. Yabancı kadınlarla evliliğin yasaklanması ile, bu kurala herkesin uyduğu anlamı çıkarılamaz. Bunun yanı sıra sınırlı da olsa Atinalı bir kadına verilen hakların, onu yabancı bir kadına karşı daha ayrıcalıklı kıldığı söylenebilir. Öte yandan Perikles'in yürürlüğe koyduğu yasaya göre hem annenin hem de babanın Atinalı olma gerekliliği, açıkça belirtilmese de annenin vatandaşlığının kabulü anlamına gelmektedir. Ancak muhtemelen yeterli görülmeyen kadının, aynı zamanda Atina toplumunda hep göz önünde olması uygun görülmediği için vatandaşlık haklarını kullanması engellenmiştir.

Attika'da göçmen veya yerleşik yabancı olarak tabir edilen *metoikos*lar, vatandaş olmayan ancak *metoikia* denen yasal statüye sahip yabancıydı (Lape, 2010: 47; Manville, 1997: 206; Kears, 2013: 16). Bunlar başka yerlerden gelerek Atina'ya yerleşen ve resmi kayıtları yapılan özgür insanlar olmasına rağmen vatandaşlık hak ve onurlarından yararlanamayan ancak yine de diğer yabancılara göre biraz daha imtiyazlı bir gruptu. Atina'ya göç eden yabancıların yanı sıra kölelikten azat edilmiş kişilerin, vatandaşlığını kaybeden Atinalıların ve bunların soyundan olanların da *metoikos* statüsünde değerlendirildikleri görülmektedir (Gray, 2016: 196; Rhodes, 2006: 57; Croix, 2014: 120; Lape, 2010: 47; Kışlalı, 1984: 66; Kears, 2013: 18, 28, 34). Siyasi hakları, mülk edinme ve vatandaşlarla evlenme hakları olmayan *metoikos*lar yeterince zengin oldukları takdirde dini sorumluluklar alabiliyorlardı (Manville, 1997: 11; Raaflaub vd., 2007: 126; Sina, 2016: 428-429; Kışlalı, 1984: 66; Gross, 1999: 22). Ayrıca vatandaşlarla evlenmeleri yasaklanmış olsa da herkesin bu kurala uyduğunu söylemek akla yatkın değildir. Ev veya arazi kiralayabilen *metoikos*ların sadece Atinalılara verilen mülkiyet hakkını (*enktesis-gēs enktēsis*) bazen alabildikleri de görülür (Ober, 2000: 31; Croix, 2014: 119; Hunt, 2018: 188). Bu doğrultuda yabancıların sahip oldukları zenginliğin onların dini görevlerde bulunmalarını veya Atina'da mülk edinmelerini sağlaması, istenildiğinde vatandaşlıkla ilgili kesin yasalara uyulmadığını göstermektedir. Şehirde doğmuş olsalar da tam vatandaşlığa sahip olmayan yetişkin özgür erkeklerin askeri ve vergi yükümlülükleri vardı. *Metoikion* adındaki bu vergi erkekler için 12 *drakhmē*, kadınlar için ise 6 *drakhmē* idi (Zouboulakis, 2014: 1-3; Gray, 2016: 196-197; Mavrogordatos, 2014: 38; Rhodes, 2006: 57; Kinzl, 2006: 340; Kennedy, 2014: 2; Cohen, 2000: 101). Vatandaşların da sahip olduğu askerlik ve vergi yükümlülüğü gibi uygulamalar yabancılara da dayatılırken, yabancıların vatandaşlık haklarından faydalanamamaları büyük hoşnutsuzluk yaratmış olmalıdır. Bu duruma bakıldığında, daha çok Atina Devleti'nin çıkarlarının düşünüldüğünü söyleyebiliriz. Süreç içerisinde savaşlarda yararlılık gösteren *metoikos*lara vergi eşitliği veya vergi muafiyeti verilmiştir (Ober, 2000: 31; Lape, 2010: 261; Kears, 2013: 166; Kinzl, 2006: 340). *Metoikos*lara sağlanan bu ayrıcalıklar, onları Atina'ya hizmet etmeye teşvik etmesi amacıyla verilmiş olmalıdır. Hukuki anlamda vatandaşlara nazaran dezavantajlı olan *metoikos*lar dava açamıyor, kendilerini savunamıyor, işkenceye maruz kalabiliyor ve bu yüzden de bir *prostatēsē* (yasal koruyucuları) ihtiyaç duyuyorlardı (Asmonti, 2015: 19; Sina, 2016: 445; Román, 2010: 19-20; Gross, 1999: 22; Manville, 1997: 11). Çocuklar ve kadınlarda olduğu gibi yabancıların da hukuki konularda kendilerini savunacak bir yasal koruyucuya sahip olma zorunluluğu, bu sınıfların kendi haklarını savunamayacakları düşüncesiyle getirilmiş olabilir. Vatandaş olmamasına rağmen vatandaş gibi hareket eden yabancılara karşı *graphē ksenias* davası açılırdı. Yerleşik yabancı olan *metoikos* ve geçici yabancı olan *ksenos*ların öldürülmeleriyle ilgili davalar Palladion Mahkemesi'nde görülmekle birlikte yabancılar ve vatandaşlar arasındaki davalara *thesmothetai* (tek. *thesmothētēs*, yasa koyucu *arkhōn*lar) bakardı (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 57.3,66; Sina, 2016: 430; Kennedy, 2014: 3-12). Ayrıca yabancıların (*metoikos*), vergi sorumluluklarını yerine getirmeyen yabancıların ve şehir için yaptıkları hizmetler karşılığında dost kabul edilen yabancıların (*proksenos*) davaları *polemarkhosun* (askeri işlerden sorumlu üçüncü *arkhōn*) sorumluluğundaydı (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 58.2-3,67; Kennedy, 2014: 2). Vatandaşlık hakları konusunda, yabancılar ile vatandaşlar arasında veya belki de yabancıların kendi aralarında sorunların meydana gelmesi beklenen bir durumdur. Ancak kaynak yetersizliğinden dolayı bu konuda ayrıntılı bilgiye sahip değiliz.

Vatandaşlık Yasası öncesinde yabancılar vatandaşlarla evlenebilir çocukları da vatandaş statüsünü alabiliyorken bu yasayla birlikte bu tür evlilikler yasaklanmış ve birtakım cezalar getirildiği için nadir görülmeye başlanmıştır (Kennedy, 2014: 6). Bu tür suçlarda yabancılar suçlu bulunursa kendileri ve mülkleri satılırdı; vatandaşlar suçlu bulunursa para cezası alırlardı. Suçu ihbar eden ise elde edilen malın 1/3'ünü alırdı (Gomme, 1934: 137-138; Hin, 2010: 2). Bu konuya örnek olarak ayrıntılarını pek bilmesek de Demosthenes'in aktardığı ve *metoikos* bir kadın olan Neaera ile vatandaş olan Stephanos arasındaki evliliği, sahte olduğu gerekçesiyle (ve *graphē ksenias* suçuyla) mahkemeye taşıyan Apollodoros'un davasını gösterebiliriz (Demosthenes, *Against Neaera*, 38-44, 379-383; Lape, 2010: 221; Zelnick-Abramovitz, 2009: 304). Ayrıca bir adam vatandaşlık almadan önce *metoikos* bir kadınla evli ise vatandaşlık aldığıda karısı da vatandaş gibi kabul edilir, vergi ödemez ve *prostatēse* ihtiyaç duymazdı, ancak boşanınca veya adam ölünce kadın tekrardan *metoikos* statüsüne geçerdi (Kennedy, 2014: 100). Bu bilgiye dayanarak Atinalı kadınların ve Atina vatandaşlığına alınan kadınların vergi ödemediği sonucunu çıkarabiliriz. Oysa ki *metoikos* kadınlar da *metoikos* erkeklerin ödediği verginin yarısı oranında vergi öderdi. Bu uygulamanın vatandaş kadınlar için avantajlı bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Diğer yandan istisna olarak bazı topluluklara *epigamia* (vatandaşlarla evlenme hakkı) verildiği ve bu yolla çocuklarının da vatandaş kabul edildiği bilinmektedir (Papageorgiou, 1997: 116-117).

Doğrudan vatandaş olamayan *metoikos*ların vatandaşlık haklarını, Atina'ya yaptıkları hizmetler karşılığında ödül olarak veya gayri resmi yollarla vatandaş listelerine adlarını yazdırarak elde ettikleri görülmektedir. Peloponnesos Savaşı sürecinde ise doğan asker ihtiyacından dolayı verilen hibeler artınca bu durum, vatandaşlığın değerini düşürecekti (Sicilyalı Diodoros, *XIII.97.1.397*; Kennedy, 2014: 2; Kinzl, 2006: 339, 340, 343; Gygax, 2016: 41). Bu doğrultuda Aristoteles'e göre:

*"Bazı yerlerde yabancıların sadece belli bir kısmı vatandaşlığa kabul edilirler. Demokrasilerin bazılarında anne ya da babası yabancı olanlar da vatandaş kabul edilir, evlilik dışı çocuklar da aynı şekilde vatandaş olabilirler. Aslında bu durumun temel nedeni vatandaş sayısının az olmasıdır, bu gibi yöntemlerle yeterince vatandaşa ulaşıldığı zaman ülke vatandaş alımını durdurur. Önce köle anne ya da babadan doğanlar, ardından sadece annesi vatandaş olanların çocukları ve en sonunda da hem annesi hem de babası vatandaş olmayanların çocukları vatandaş olarak kabul edilmemeye başlanırlar"* (Aristoteles, *Politika*, III.1278a,97).

Atina yönetiminin savaş zamanlarında vatandaşlık haklarını daha fazla kişiye yaydığı göz önüne alındığında, Aristoteles'in bu açıklamasında haklı olduğunu savunabiliriz. Vatandaşlığın zaman zaman genişletilmesi veya daraltılması, muhtemelen Atina vatandaş nüfusunun dengede tutulması için yapılan bir hareketti. Bunun yanı sıra Atina'nın ihtiyaç ve çıkarlarının da bu davranışta etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Attika içerisindeki diğer yabancıları tanımlamak için *barbaros*, *ksenos*, *proksenos* ve *metroksenos* terimleri de kullanılırdı. Yunan olmayanlara *barbaros* denirdi ve bunlar başka ülke vatandaşlarıydı. Atina'da geçici olarak bulunan ve ticarete bulunmak istediğinde *ksenika* denen vergiyi ödeyenler *ksenos* olarak adlandırılırdı (Manville, 1997: 11-134; Cohen, 2000: 101-102; Román, 2010: 19; Gross, 1999: 22). Kendi şehirlerinde bulunan *proksenos*lar, hukuki güvence karşılığı Atina'nın çıkarlarını gözeten yabancıları (Gross, 1999: 22; Manville, 1997: 207). *Metroksenos*lar ise tam vatandaşlık haklarına sahip yabancıları (Kennedy, 2014: 6). Bu terimlerin hepsi yabancı anlamına gelirken, görüldüğü üzere nitelik bakımından farklı anlamlar içermekteydi. Daha çok terimsel olarak bildiğimiz bu statülerin, Atina toplumu içerisinde sahip olduğu haklar veya sorumluluklar hakkında günümüze ulaşan kaynaklarda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Ayrıca bu statüleri edinmek için sağlanması gereken şartlar veya yapılan prosedürlerle de ilgili ayrıntılı bilgiye sahip değiliz.

Yunan dünyasında özgürlükten yoksun olan ve *doulos* (çoğ. *douloi*) olarak tanımlanan kölelerin ilk dönemlerde borcunu ödeyemeyen Atinalı vatandaşların köle haline getirilmesiyle ortaya çıktığı görülür (Vlassopoulos, 2011: 118-121; Akkoç, 2014: 38). Nüfus olarak en kalabalık grup olan köleler, borç köleliğinin yanı sıra devlet köleliği de yapardı. *Demosioi* olarak adlandırılan ve devletin malı sayılan bu devlet köleleri, devletin idari ve özel işlerinde çalışırlardı. Kamuya ait olan bu köleler, hukuki konularda haklarını savunacak bir *prostatēse* sahip olamazlardı. *Demosioi*, statü bakımından özgür ile köle arasında bir konuma sahipken kölelerin çoğunluğu *metoikos* ve vatandaşların şahsi malıydı (Lang, 2004: 54, 61, 68; Gross, 1999: 21-22; Wood, 2015: 13; Gözlü ve Yılmazcan, 2017: 118, 125, 129; Rhodes, 2006: 57). Her bir yurttaşta 1,5 kölenin denk geldiği en parlak dönemde hemen hemen her alanda çalıştırılan kölelerin bu emeği, yurttaşların siyasi konulara daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlamıştır (Akkoç, 2014: 38; Rhodes, 2006: 57; Raaflaub vd., 2007: 130; Kışlalı, 1984: 66). Bir vatandaşa isteği dışında dokunulamazken kölelere işkence edilebilirdi. Siyasi ve kişi haklarından mahrum olan köle ve azatlılar

vergi de öderdi. Herhangi bir konuda güvenceleri, korumaları ve resmi kimlikleri olmayıp her konuda efendilerine bağımlıydı (Manville, 1997: 12; Arnason vd., 2013: 283; Zouboulakis, 2014: 3; Gözlü ve Yılmazcan, 2017: 119; Vlassopoulos, 2009: 349). Peloponnesos Savaşı gibi zor dönemlerde vadedilen özgürlük ve vatandaşlık gibi haklar elde etmek umuduyla askeri hizmetlerde bulunmuşlardır (Hunt, 2018: 123; Raaflaub vd., 2007: 126). Ayrıca onlarla ilgili davalara da *thesmothetēs* bakardı (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 59.5,68). Ksenophon'a göre Atina'da aynı mesleklerde bulunabilen köle, azatlı, *metoikos* ve özellikle yoksul vatandaşlar arasında görüntü açısından net bir ayırım yapılamadığından dolayı bir Atinalıya vurma ihtimaline karşı köle, azatlı ve *metoikos*lara vurulamazdı. Bu belirsizlikten faydalanıp işkenceden kaçmak veya kimliklerini gizleyerek vatandaşlığa alınmak gibi fırsatlardan dolayı, onların da bu durumdan memnun oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda kaynaklarda bu suçtan dava edilen pek çok kişiden bahsedilmektedir (Ksenophon, *Atinalıların Devleti*, 10-12,57; Ober, 2000: 24; Vlassopoulos, 2009: 349, 356, 357, 359, 360; Vlassopoulos, 2011: 124).

Kölelerle ilgili verilen bu bilgiler ışığında bazı açıklamalarda bulunmamız gerekmektedir. Öncelikle borç köleliği ve devlet köleliğini karşılaştırdığımızda, kölelik sıfatını tam anlamıyla karşılayanın borç köleliği olduğunu söylemeliyiz. Ekonomik sebeplerle borçlanıp bu borcu ödeyemeyen vatandaş, haklarından yoksun şekilde ailesiyle birlikte tüm ömrünü köle olarak geçirmek zorunda kalacaktı. Ancak devlet köleleri olarak nitelendirilen *dēmosioiūn*, sadece vatandaşların erişebildiği memuriyetlerde bulunur gibi devlet işlerinde görev almaları, onları tam anlamıyla ne bir vatandaş ne de bir köle yapıyordu. Bu durumda en yoksul vatandaşın ve bir kölenin yaşam koşulları göz önüne alındığında, bu statüde bulunmayı şiddetle arzulamış olmaları kuvvetle muhtemeldi. Öte yandan kölelerin de ödemekle yükümlü olduğu verginin karşılanması için yaptıkları kamu görevleri karşılığında bir gelir elde ettikleri sonucu çıkarılabilir. Yahut da köleler bu vergiyi, efendileri aracılığıyla ödemiş olabilirler. Savaş tehdidinin olduğu zamanlarda askeri görevlerde bulunma zorunluluğu olan vatandaşlar, tüm işlerini bırakıp belki de yıllarca *polis*in güvenliği için savaşırken günlük işleri ve üretimi devam ettiren köleler, aslında Atina toplumu üzerinde oldukça önemli bir rol oynuyordu. Sadece vatandaş ve yabancıların sahip olduğu bir ayrıcalık veya bir onur olarak görülen askerlik hizmetine, ihtiyaç zamanlarında kölelerin de dahil edilmesi, bunun gerçekte bir ayrıcalık olup olmadığını sorgulamamıza neden olmaktadır. Ayrıca tüm işleri yürüten köleler sayesinde vatandaşların siyasi faaliyetlere daha çok zaman ayırabildikleri de düşünüldüğünde, kendi içinde çelişkiler barındırsa da Atina'yı Atina yapanın köleler olduğunu savunabiliriz. Bu önemine karşın hukuki davalarda, bir yabancı veya bir vatandaşa karşı kendilerini savunacak yasal bir koruyucuya bile sahip olamamaları düşünüldüğünde, ne kadar çok haksızlıklar yaşadıkları tahmin bile edilemez.

Atina'da efendileri tarafından azat edilen kölelere, pek çok hakkın yanı sıra vatandaşlık haklarına sahip olup olamayacağı gibi bilgilerin yer aldığı azat belgeleri veriliyordu (Zelnick-Abramovitz, 2009: 304, 311, 312). Eski kölelerin serbest bırakıldıktan sonra dahi genellikle vatandaşlık ve siyasi haklar elde edemedikleri, vatandaşlarla evlenemedikleri ancak *metoikos* statüsüne geçtikleri görülür. Buna rağmen nadiren de olsa bazı azatlı kölelere, yaptıkları evlilikler veya hizmetler neticesinde vatandaşlık verilmiştir (Hunt, 2018: 188-205; Zelnick-Abramovitz, 2009: 303). Buna örnek olarak azatlı bir kadın olan Philoumene ve oğluna mülkiyet hakkı ve bir vatandaşla evlenebilme ayrıcalığının verilmesi bu istisnalardan biridir (*IG IX 2 1290*; Zelnick-Abramovitz, 2009: 310). Ancak Philoumene'ye bu vatandaşlık haklarının hangi nedenle verildiği hakkında bilgi sahibi değiliz. Bir diğer istisna ise her ikisi de bankacılık yapan köleler olup azat edilince aldıkları *metoikos* statüsünün ardından Atina için yaptıkları cömert hizmetler karşılığında ödül olarak *enkētēsis* (mülk edinme hakkı) ve vatandaşlık verilen Pasion (MÖ 4. yüzyılın ilk çeyreği) ve Phormio (MÖ 361/0) idi. Phormio'nun, vasiyet üzerine efendisi Pasion'un oğlunun vesayetini ve mülkünü aldığı, ayrıca Pasion'un eşi Arkhippe ile evlendiği bilinmektedir (Demosthenes, *Against Stephanus*, I. 18-32, 191-201 ve II.12-14, 253; Croix, 2014: 220; Bradley ve Cartledge, 2011: 56, 60, 143; Zelnick-Abramovitz, 2009: 309; Kinzl, 2006: 341; Champion, 2008: 95; Hunt, 2018: 193-194).

Kölelerin toplumdaki olumsuz koşullarına bakıldığında, bir köle için en büyük hayalin kölelikten kurtulmak olduğunu söyleyebiliriz. Genel kanının aksine, istisnai olsa da yetenekli ve bilgili kölelerin, efendileri ile birlikte çalışarak zengin olabildiklerini ve Atina'ya özellikle mali konularda verdikleri destek sayesinde vatandaş olabildiklerini gösteren bu örnekler oldukça kayda değerdir. Sonuç olarak Atina toplumunda en aşağı statü olan kölelikten en yüksek statü olan vatandaşlığa ulaşabilmenin imkânsız olmadığını ve muhtemelen kayıtlara geçmeyen çok sayıda örnek olduğunu söyleyebiliriz.

## Atina Vatandaşları ve Vatandaşların Sahip Olduğu Ayrıcalıklar

Vatandaşlığın köken bakımından Atina veya Sparta'dan geldiği konusunda iki iddia olmasına rağmen sonuç olarak doğuma, servete veya kabile akrabalığına bağlı olmayan, ortak yasalara dayanan bir yurttaş kimliği olan bu kavrama ilk kez antik çağda bir Yunan *polis*inde rastlandığını kolaylıkla söyleyebiliriz (Duchesne, 2015: 43; Gross, 1999: 20; Kalvelagen, 2015: 16; Gerim, 2017: 160; Güngör, 2017: 443; Balcı, 2016: 17). MÖ yedinci yüzyılda Yunan Anakarası'nda ortaya çıkan bu yeni kimlik biçimi, sonraki yüzyıllarda farklı şehirlerde ve farklı şekillerde gelişmiştir (Duchesne, 2015: 37). Bu bağlamda bir Atina vatandaşı olmak, müzakere ve yargı gücüne katılma hakkına sahip olma bakımından *metekhei tes poleas*, yani *poliste payı olan kişi* demektir (Blok, 2017: 32; Patterson, 1990: 42; Cuchet ve Doherty, 2016: 186-187; Kears, 2013: 27). Dolaylı olarak “vatandaşlık, vatandaşlık koşulları ve hakları” anlamına gelen Latince’de *civitas*, Antik Yunanca’da ise *politeia* olarak adlandırılan bu terim, *polis* denen topluluğun yaşamını düzenleyen normlar bütünü ve düzeni (*taksis*) olarak tanımlanırdı (Palaiologou, 2011: 265; Blok, 2017: 13-14; Asmonti, 2015: 13; Aksoy ve Arslantaş, 2009: 12). Bu doğrultuda Atina kökenli iki vatandaş ebeveyninden (*astoi*) doğan, 18 (kimi kaynaklarda 20) yaşını doldurmuş, askerlik görevini yerine getirmiş olan yerli Atinalı erkekler, *politai* (vatandaşlar) olarak *demos* üyeleri arasına kaydedilir ve *arkhe* (yöneticilik, liderlik) ile *kerisis* (hüküm verme) paylaştıkları *politeia*da paylaşımda (*metekhein*) bulunurlardı (Blok, 2017: 17-27; Zouboulakis, 2014: 1; Balcı, 2016: 18; Polat, 2011: 131). Atina *polis*i üzerinde pay sahibi olmak devletle ilgili konularda, alınan kararlarda ve sorunlarda söz hakkı almak, öneri sunmak ve böylece Atina'nın geleceğini şekillendirmek anlamına geliyordu. Bununla birlikte şehrin kazancında olduğu gibi kaybında da ortak olmak ve bu durumdan etkilenmek demektir. Bu pay sahipliği sayesinde yukarıda verilen şartları sağlayan tüm vatandaşlar yönetimde, yargıda, devletin her kurumunda ve her kademesindeki memuriyetlerde bulunabilirdi. Bu bakımdan yöneten, yönetilen, yargılayan ve denetleyen herkes vatandaşı.

Atina demografisine baktığımızda genel nüfusa oranla küçük bir şanslı azınlığı oluşturan 16 ile 66 yaş aralığındaki aktif vatandaş sınıfı, muhtemelen nüfusun anca yüzde 18'ine denk geliyordu. MÖ beşinci ve dördüncü yüzyıllardaki vatandaş sayısının ise yaklaşık 30.000 veya 40.000 ile 60.000 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Polat, 2011: 131; Balcı, 2016: 18; Gross, 1999: 22; Giangiulio, 2017: 178). Zirve dönemleri olan MÖ 431 ve MÖ 323 yıllarında Attika'nın toplam nüfusu ile ilgili tahminler şöyledir: Toplam nüfus 310.000 (MÖ 431) 260.000 (MÖ 323); Vatandaşlar (aileleri ile) 172.000 (MÖ 431) 112.000 (MÖ 323); *Metoikoslar* (aileleri ile) 28,500 (MÖ 431) 42,000 (?) (MÖ 323); Köleler 110,000 (MÖ 431) 106,000 (?) (MÖ 323) (Wood, 2015: 56). Aralarında hemen hemen yüz yıl olan bu iki tarihten ilki Atina'nın Sparta'ya karşı yaptığı Peloponnesos Savaşı'na (MÖ 431-404), ikincisi ise Makedonlara karşı yaptığı Lamia Savaşı'na (MÖ 323-322) denk gelmektedir. Bu tarihler arasındaki nüfus farkına baktığımızda, toplam nüfustaki düşüşün çoğunlukla vatandaşların kaybıyla meydana geldiğini söyleyebiliriz. Yabancı nüfusundaki artış ise dikkat çekicidir. Bunda etkili olan faktörü kesin olarak bilmesek de savaşta yaşanan kayıpların iş alanlarında boşluk yarattığı, bu durumun da yabancı göçünü tetiklediği şeklinde bir yorum yapılabilir. Toplam nüfusun üçte birine denk gelen köle nüfusunun, iki tarih arasındaki farkının az olması ise oldukça şaşırtıcıdır. Verilen sayıların doğru olduğu varsayılırsa, Peloponnesos Savaşı'ndaki askeri ihtiyaç dolayısıyla askerliğe alınan kölelerin sınırlı sayıda olduğunu ve dolayısıyla nüfusunun bu savaşlardan az etkilendiğini, aradaki farkın ise doğal olduğunu iddia edebiliriz.

İnsan unsurunun “birey”den ziyade “vatandaş” olarak ele alındığı Atina'da sitenin siyasi hayatına katılma hakkı ve siyasi eşitlik (*isotes*) bağlamında Yunanlıların “*eksousia*” (güç, yetki, hak, otorite) dedikleri yukarıda değinilen *isonomia* ve *isegoria* kavramlarına ek olarak Atinalıların aynı atadan geldikleri iddiasına dayanan *isogonia* (doğum eşitliği) ve *parrhesia* (konuşma özgürlüğü), Yunan *demokratias*ında sadece vatandaşların doğuştan sahip olduğu oldukça önemli ilkelerdi (Croix, 2014: 379; Altun, 2006: 9-10; Balot, 2013: 229-277; Finley, 2003: 29; Wood, 2017: 52; Dinçkol, 2013: 104; Heater, 2007: 42). Vatandaşın ayrıca eylem özgürlüğü (*eleutheria*), örgütlenme ve tehlikelere karşı güvenliğini savunma (*soteria*) hakları vardı (Ober, 2000: 9). Aristoteles'e göre vatandaş mahkemelere katılabilen, dava açabilen ve dava edilebilen; siyasi ve siyasi olmayan çeşitli memuriyetlere gelebilen ayrıcalıklı gruptu (Aristoteles, *Politika*, III.1275a,89). Yunan toplumunda vatandaşlık, bu güç ve anlamından dolayı oldukça kısıtlayıcı ve dışlayıcı olmuş, ayrıca hukuki ve siyasi haklar tanınan bu sınırlı grubun hakları, devlet tarafından yasayla koruma altına alınmıştır (Reiter, 2013: 63; Palaiologou, 2011: 270; Güngör, 2017: 441; Gerim, 2017: 162). Tüm hak ve yetkilerin bu azınlığın lehinde olması ve kamusal faaliyetlerde bulunmanın verdiği prestij ve onur, Atina vatandaşlığını önemli ve imrenilen bir statü haline getirmiştir (Aydoğdu, 2019: 4741; Kalvelagen,

2015: 17; Reiter, 2013: 63; Giangiulio, 2017: 43-45). Zira bu *poliste* yaşayan tüm sakinler, vatandaş olarak tanınıyordu (Zouboulakis, 2014: 1).

Yapılan bu tanımlama ve açıklamalara dayanarak birkaç yorumda bulunabiliriz. Öncelikle kişinin birey olarak değil de vatandaş olarak ele alınmasının bir nedeni olmalıdır. Birey kavramı daha çok sosyal ve öznel bir anlam çağrıştırırken, vatandaş kavramı daha çok hukuki ve nesnel bir anlam içerir. Bireyin özgürlük sınırları, başka bir bireyin özgürlük alanı için sorun oluşturmadığı sürece devam eder. Bu sınırların üzerinde toplumun geleneklerinin de etkili olduğu söylenebilir. Ancak vatandaş kavramının özgürlük alanı, diğer tüm vatandaşların ortak kararıyla belirlenen yazılı yasalarla sınırlandırılır. Tüm vatandaşların uymayı kabul ettiği bu yasalar, *polis*in düzeni için elzemdir. Bu bakımdan *polis*i oluşturan insanların vatandaş olarak ele alınması, tüm vatandaşların eşit olduğu bilinciyle daha resmi ve hukuki bir ilişkiler ağı yaratmış olmalıdır. Bununla birlikte yukarıda bahsedilen ilkeler, Atina halkının her şeyde bir eşitlik yakalamaya çalıştığını göstermektedir. Bu tutum, toplumun adalet anlayışı için oldukça önemlidir. Buna karşın bahsedilen eşitliğin sadece yetişkin Atinalı erkeklerle sınırlı olması, kendi içinde bir çelişki oluşturmuş ve bu terimin gerçek anlamını yakalamasını önlemiştir.

Atina vatandaşının sahip olduğu her türlü ayrıcalık, bir dizi sorumluluğu da beraberinde getiriyordu (Blok, 2017: 42; Reiter, 2013: 46-63; Kışlalı, 1984: 66). Örneğin MÖ 4. yüzyılın ikinci yarısında, yasal yetişkinlik yaşı olan 18-20 yaşına ulaşan erkekler “müzakere ve yargıda” söz sahibi olmadan önce gerekli teçhizatı sağlayıp *ephebeia* denen askeri hazırlık eğitiminden geçmeleri gerekiyordu. Bu eğitimi başarıyla tamamladıktan sonra yurttaş statüsünü alıyorlardı. 20-30 yaş aralığında ise kısmi yurttaşlığa sahip oldukları için görev alamamakla birlikte meclise katılabiliyorlardı (Heater, 2007: 43; Manville, 1997: 10; Reiter, 2013: 45; Preus, 2016: 126-132). Demokratik yurttaşlığın merkezi olan bu mecliste Atina vatandaşı, *polis*i ilgilendiren konularda konuşma, önerge getirme, oy kullanma ve karar verme yetkileriyle kilit bir rol oynuyordu (Giangiulio, 2017: 180; Heater, 2007: 46). 30 yaşından sonra hukuk mahkemelerinde (*dikasteria*) jüri üyeliği ve yargıçlık yapma hakları olan vatandaşlar, kötü muamele karşısında tazminat arama ve kendilerini koruma gücüne sahipti. Seçilmiş ve tahsis edilmiş görevleri (*arkhai*) yaparak (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 63.3,72; Manville, 1997: 8-9; Reiter, 2013: 45; Palaiologou, 2011: 269; Kışlalı, 1984: 67; Sina, 2016: 426; Arnason vd., 2013: 235; Vlassopoulos, 2009: 349) memurluk hizmetinde bulunma sorumluluğunu yerine getiren, MÖ 4. yüzyılda 30.000 vatandaş arasında kurayla bir yıllığına ve yaşamı boyunca yalnız iki kez seçilebilen yaklaşık 1.200 memur vardı (Lang, 1960: 3; Arnason vd., 2013: 172-235; Kışlalı, 1984: 68; Giangiulio, 2017: 179; Reiter, 2013: 63). Vatandaşların ayrıca dini ibadet, kült ve festivallere katılma haklarıyla birlikte Atina’da toprak ve ev satın alma veya satma hakları (*enktesis ges kai oikias*) vardı (Reiter, 2013: 45; Rhodes, 2006: 56; Philips, 2013: 176; Preus, 2016: 126; Laurence ve Strömberg, 2012: 37). *Polis* yönetiminde yer alarak devlet işleriyle ilgilenme, *polis* yasalarına uyma, vergi ödeme ve askeri hizmette bulunma vatandaşların başlıca sorumlulukları arasındaydı. Yükümlülüklerin yapılmaması durumunda ceza olarak vatandaşlık haklarının kaybedilmesi sorunuyla karşılaşabiliyordu (*atimia*) (Rhodes, 2006: 56; Troy, 2015: 1; Manville, 1997: 9-10; Sina, 2016: 433). Altmış yaşına kadar hakemlik yapmayanlar ve haksızlık yaptığı ispatlanan hakemler yurttaşlık haklarını kaybederdi, ancak temyiz hakları vardı. Ayrıca cinayet işleyenlerin vatandaşlıktan çıkarılması, *arkhon basileusun* (din ve devlet işlerinden sorumlu ikinci *arkhon*) yetkisinde olup (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 53.5-6,60; Sina, 2016: 428-433) bu haklarını kaybedenler kamu listelerine yazılıyordu (Lape, 2010: 195). Öte yandan yasalarla korunan Atina vatandaşlarına işkence edilemez ya da bunlar mahkeme kararı olmadan öldürülemezdi. Böyle bir durumda cezalar oldukça ağırdı (Aristoteles, *Atinaların Devleti*, 45.1,51-52; Raaflaub vd., 2007: 130).

Yukarıda bahsedildiği üzere Atina toplumu içerisinde her türlü hukuki hakka ve ayrıcalığa sahip olmanın tek koşulu vatandaş olabilmektir. Kişinin ebeveynlerinin Atinalı olması, onu doğuştan Atinalı yapmadığı sadece potansiyel bir vatandaş adayı yaptığı görülmektedir. Bu durum kalıtsallığın, ilgili hakları edinmek için tek koşul olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte ancak yaşla ilgili ön koşul karşılandığı vakit vatandaşlık haklarının elde edilmesi için başvuru yapılır ve gerekli prosedürler uygulanırdı. Vatandaşlar dışındaki Atina halkı için bu hakların ulaşılmaz olduğu gerçeği bir yana, vatandaş adayları için vatandaşlık haklarını elde etmenin o kadar da kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu adayların vatandaş statüsünü almaktan başka çarelerinin olmadığını söyleyebiliriz. Zira sadece bu statünün sağladığı haklar kişiyi toplumda var ediyordu. Belki de bu statüyü almayı yabancılar gibi ticaret veya zanaatla uğraşabilirlerdi, ancak sadece vatandaşlara tanınan mülk edinme ve miras haklarından yararlanamazlardı. Ayrıca işkence edilme, öldürülme, köle olarak satılma veya kendi hakkını savunamama gibi durumlara maruz kalmamanın tek yolunun vatandaş olmaktan geçtiği düşünüldüğünde başka seçenek kalmıyordu. Vatandaşların siyasi, askeri veya hukuki alanlarda görev alması o dönem için büyük bir

prestij olmalıydı. Bu memuriyetler, muhtemelen Atina vatandaşlarının ömürleri boyunca sahip olabilecekleri en büyük onurdu. Dolayısıyla bu onurlara ulaşmak için sabırla gerekli eğitimleri tamamlayacaklardı. Öte yandan bu hakların aynı zamanda yükümlülükleri de beraberinde getirmesinden vatandaşların hoşnut olduğunu söyleyemeyiz. Ancak vatandaşlığın sağladığı hak ve ayrıcalıklar düşünüldüğünde, istemeden de olsa bu yükümlülükler yerine getirilmiş olmalıdır. Nitekim yükümlülükler yerine getirilmediğinde mevcut haklar kaybedilecekti, ki herkesin sahip olamadığı, ayrıca zaman ve emek verilip alınan vatandaşlık haklarından mahrumiyet, istenilecek bir durum değildi. Tüm bunların yanı sıra vatandaşların haklarının garanti altına alınmasına rağmen, tamamen dokunulmaz olmadıklarını söylemeliyiz. Zira görevlerini yerine getirmeyen, haksızlık yapan ve cinayet işleyen vatandaşlar, mevcut tüm haklarını kaybedebilirdi veya mahkeme kararıyla öldürülebilirdi. Bu uygulamaların, vatandaşların haksızlık etmelerini ve çıkarlarına hizmet eden her hareketi meşru görmelerini engellediğini söyleyebiliriz.

### Vatandaşlık Kaydı ve Sorunları

MÖ 5. ve 4. yüzyıllarda Atinalı erkeklerin vatandaşlığa kayıt için bir dizi prosedürden geçmesi gerekiyordu. Vatandaşlık hak ve yetkilerini almak amacıyla öncelikle kendi *demos*larına üyelik için bir vatandaşlık incelemesi yapılırdı. Bu incelemede *demos* üyeleri adayın 18 yaşında, özgür, iki Atinalı ebeveynin meşru çocuğu ve akrabalarının aynı *demosta* olup olmadığını oyluyorlardı. Ardından Beşyüzler Meclisi tarafından hazırlanan vatandaşlık kararı mecliste de incelenip oylanırdı (Asmonti, 2015: 129; Blok, 2017: 124-253; Philips, 2013: 189; Vlassopoulos, 2009: 353; Lape, 2010: 15-90). *Dēmotēs* (yurttaş) listelerinin kaydına değinen Aristoteles bu konuda şöyle der: “Kayıt esnasında, daha önceden yurttaşlığa kabul edilmiş olanlar, önce adayların yasayla belirlenen yaşta olduklarına dair yeminli oylama yaparlar. Yaşlarının yeterli olmaması durumunda yeniden çocuklar sınıfına geri dönerler” (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 42.1,47, 2016). Vatandaşlık başvurusu reddedilenler temyiz için mahkemeye (*dikasterion*) başvurabilirdi, böylelikle meclis tarafından daha detaylı bir inceleme yapılırdı (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 43.2,49; Manville, 1997: 8, 188, 206; Arnason vd., 2013: 171; Lape, 2010: 187-192; Asmonti, 2015: 128). İtiraz gereği yapılan soruşturmada adayların başvurusu yeniden reddedilirse, şehir tarafından köle olarak satılır; ancak mahkemeyi kazanırsa *polis* tarafından sunulan dokunulmazlık ve katılım haklarını elde eder ve adları, her *demos* tarafından tutulan *lēksiarkebhikon grammateion* denen vatandaş listesine kaydedilirdi (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 42.1,47; Aiskhines, *Against Timarchus*, 18,19; Manville, 1997: 8; Philips, 2013: 175; Raaflaub vd., 2007: 97; Henderson, 2020: 32). Meclis daha sonra listede adı geçenleri inceler ve *demos* üyelerinin, 18 yaşından küçük birini kaydettiği saptanırsa onlara para cezası verilirdi (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 42.2,47; Asmonti, 2015: 129; Lanni, 2016: 135; Arnason vd., 2013: 172). Bununla birlikte yalan beyanda bulduklarından dolayı vatandaşlıktan çıkartılabilirlerdi (Philips, 2013: 189; Lanni, 2016: 135). Bu duruma, Demosthenes’in aktardığı ve Euklisitheos’un vatandaş olmadığına dair Euboulides’in açtığı dava örnek gösterilebilir (Demosthenes, *Against Eubulides*, 6-14,237-240, 29,253, 46,265-267). Öte yandan Aristoteles şunu belirtir: “*Ephēboslar (ergen) bu denetlemeden geçince, her phulēde ayrı ayrı olmak üzere babaları bir araya gelirler ve yeminli oylama sonucu, aralarından ephēbosların gözetimiyle ilgilenmeye uygun gördükleri kırk yaşını geçmiş üç kişi seçerler.*” Adları bronz stellere yazılan ve “askerlik çağındakiler” olarak kabul edilen bu yeni vatandaşlar, eğitimleri için seçilen birkaç eğitmen ve danışman rehberliğinde *ephebia* (veya *ephebeia*) adı verilen iki yıllık askeri eğitime tabi tutulurlardı (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 42.1-3,47; Asmonti, 2015: 129-130; Heater, 2002: 458; Henderson, 2020: 23, 26, 230). Ayrıca MÖ 330 civarına tarihlenen ve üzerinde *ephebosların* ve eğitmenlerinin listesi bulunan taş bir stel, Lang’ın eserinde fotoğraflanmıştır. Ancak bu stelle ilgili başka bir bilgi verilmemiştir (Lang, 1960: 5). “*İki yılın sonunda ephēboslar yurttaşlar sınıfının üyesi olurlar*” (Aristoteles, *Atinalıların Devleti*, 42.4-5,48-49). Ancak Atina vatandaşları 31 yaşına geldiklerinde “*haplōs politēs*” yani “tam vatandaş” statüsüyle mecliste görev alabiliyordu (Pauscello, 2014: 234). Atinalı olmayanların vatandaş olamadığı bu uygulamayı anlaşılır bulabiliriz, ama Atina vatandaşı olmaya aday olan kişilerin dahi yaş gibi bir konuda engellenmesi ve ancak zamanı geldiğinde bu statüye başvurabilmeleri gibi uygulamalara bakıldığında Atina yönetiminin kendi vatandaşlarına bile bu hakları vermede aceleci davranmadığını ve bu prosedürü titizlikle yürüttüğünü görebilmekteyiz. Ayrıca yapılan sıkı denetimle kendi vatandaşlarına para cezası kesmesi veya onları vatandaşlıktan çıkarması gibi yaptırımlar, sahte vatandaşlık vakalarını da en aza indirmiş olmalıdır. Nitekim antik kaynaklarda geçen bu konudaki davaların sayısı sınırlıdır. Yapılan başvurularda adayın bilgilerinin sorgulanması ve öncelikle kabile içerisinde kabul alması, sonrasında ise meclisin bu kararı onaylanması muhtemelen oldukça zaman alıcıydı. Her türlü şartı karşılansa dahi adayın iki yıllık

bir eğitim alması zorunluluğu, bu süreci daha da uzatıyordu. Ancak yapılması gereken her şey tamamlandığında vasıfsız değil, nitelikli ve eğitilmiş bir vatandaş kitlesi oluşturulmuş oluyordu. Öte yandan eğitim süreci içerisinde herhangi bir nedenden dolayı adayların eğitimine son verilip vatandaşlıktan dışlanmaları gibi bir durumun olup olmadığı konusunda bilgi sahibi değiliz.

Herkese verilmeyen değerli bir statü olan Atina vatandaşlığını elde etmek isteyen yabancıların ve diğer vatandaş olmayanların, vatandaş kayıtlarının bilerek ya da bilmeyerek ortadan kaldırılması veya değiştirilmesini fırsata çevirip kayıtlara sızdıkları görülür. Böyle bir durumdan şüphelenildiğinde -ki davalara konu olan birkaç örnek vardır- vatandaş listeleri tekrardan incelenir ve bu sahtekarları listelerden çıkarmak için tekrardan oylama yapılırdı (Aiskhines, *Against Timarchus*, 77-78, 65; Asmonti, 2015: 127; Vlassopoulos, 2009: 353; Lape, 2010: 188). Bununla birlikte ayrıcalıklı grubun haklarına erişmek isteyen sahte vatandaşların, rüşvetle gerçek vatandaşlar tarafından kayıtlara geçirildiği ve vatandaş gibi davranarak vatandaşlık haklarından istifade ettiği bilinmektedir. Bu türde suç işleyenler, *graphē ksenias* suçundan yargılanırdı (Lape, 2010: 53, 190, 222; Gomme, 1934: 138). Öte yandan Atina tarihinde üç vatandaşlık incelemesinin yapıldığı bilinmektedir. Fazla bilgi sahibi olmadığımız bu incelemelerden ilki, MÖ 510/9'da Peisistratos hanedanlığından sonra yapılan incelemeydi. Diğer ikisi ise MÖ 445/4 ve MÖ 346/5 yıllarında yapılmıştı (Manville, 1997: 174-177, 184; Reiter, 2013: 217). Bu incelemelerin neden yapıldığına veya yapılan başka incelemelerin olup olmadığına dair günümüze ulaşan kaynaklarda detaylı ve yeterli bilgi bulunmamaktadır. Yine de gayri resmi yollarla sahte vatandaşlık elde edenleri ayıklamaya yönelik yapıldığı söylenebilecek bu incelemeler, alınan önlemlere rağmen vatandaş listelerinde yapılan sahtekarlıkların devam ettiğini kanıtlamaktadır. Bunun dışında üst tabakadaki kişiler arasındaki rekabet, bu konuda birbirine karşı haksız suçlamalarda bulunmalarına neden olmuş olabilir. Zira ticari veya siyasi rakibini mal ve vatandaşlık kaybına uğratarak zayıflatmak, onların çıkarlarına hizmet edecekti. Ayrıca o dönemdeki imkânlar göz önüne alındığında vatandaş adayının, meşru bir evlilikten doğmadığı veya ebeveynlerinin Atinalı olmadığı kasten iddia edildiğinde yahut da akrabalarının kayıtlı olduğu kabile tarafından kasten reddedildiğinde, kendini aklamada zorluk yaşayacağı şüphesizdir. Vatandaşlar arası düşmanlıklar nedeniyle yaşanması muhtemel olan bu tür durumlar, pek çok kişiyi mağdur etmiş olmalıdır. Yaşanacak haksızlıklar karşısında kararın temyiz edilebilmesi gibi bir hakkın varlığı, tüm mağduriyetleri gidermese de çoğu üzerinde olumlu etki yaratmış olmalıdır. Bu doğrultuda karışıklık ve sorunlara engel olmak amacıyla tutulan bu listelerin tahrip edilebilir olması ve o dönem için kayıtlı kişilerin geriye dönük araştırılmasındaki zorluklar, alınan tedbirleri yetersiz kılmıştır.

### **Vatandaşlık Bağışları ve Atina Kolonilerinde Vatandaşlık**

MÖ 5. ve 4. yüzyılda Atina klasik döneminde, normal şartlarda sadece doğum yoluyla elde edilen Atina vatandaşlığının yasal bir hibe olarak verildiği görülmekte olup bu durum, onun artık bir kurum haline geldiğini göstermektedir. Yabancı ve Atinalı olmayan Yunanlılar, nadiren de olsa yaptıkları hizmetlere karşılık özel bir bağış ve onur olarak vatandaşlık elde etmişlerdir (Manville, 1997: 209; Gross, 1999: 29; Croix, 2014: 119). Klasik dönemde 66 civarında vatandaşlık hibesinin verildiği bilinmektedir. Bu durum kararnamelerde, “kişinin Atinalı olduğu (*Athēnaion einai*), *politeia* vermek, *politēs* yapmak, *politeiada* pay sahibi olmak” gibi ibarelerle belirtilirdi (Blok, 2017: 254; Papageorgiou, 1997: 4). Ancak “*einai auton Athēnaion*” (O Atinalı olacaktır) ifadesiyle yasal hak ve sorumluluk olarak verilen *politeianın* yeni statü olarak tam anlamıyla neyi içerdiği ve gerektirdiği belirsizdi (Manville, 1997: 26). Öte yandan bireysel veya toplu olarak verilen bu hibelere ilişkin tutarlı bilgilere sahip olmamakla birlikte Pharsaloslu Menon (MÖ 476 civarı), Hegelokhos ve babası (MÖ 470'lerin ortaları) ve Kalydonlu Thrasyboulos'a (MÖ 410/9) ödül olarak verilen vatandaşlık bağışları en eski yazılı (bireysel) hibeler olarak bilinmektedir. Vatandaşlığa hak kazanan bu yeni Atinalıların bir *demos* (kalıplaşmış şekliyle *deme*. Köy-mahalle), *phulē* (kabile) ve *phratriaya* (aşiret) kaydolmaları gerekiyordu (Demosthenes, *Against Aristocrates*, 199, 353; *IG I 3 102*; Blok, 2017: 254-257; Kears, 2013: 162). Bu açıklamalara dayanarak, sağladığı avantajlardan dolayı oldukça değerli görülen ve paylaşılmak istenmeyen vatandaşlık statüsünün, ilk başta sadece kalıtsal olarak elde edilirken sonradan bağış olarak verilmeye başlanması biraz düşündürücüdür. Ancak bu uygulamanın muhtemelen Atina'ya da fayda sağlamış olduğu fikri durumu anlaşılır kılıyor. Zira askeri veya mali konularda devlete hizmet ve fedakarlıklarda bulunan kişilere verilen bu statü, onlara birtakım haklar tanırken aynı zamanda askeri hizmet ve vergi gibi yükümlülüklerle de tabi tutuyordu. Bu durum devletin çıkarlarıyla örtüşürken yapılan bağışla kişilerin özellikle hukuki konularda elde ettiği haklar, diğerleri için devlete hizmet konusunda teşvik edici bir etki yaratıyordu. Bilinen bireysel hibeler arasındaki zaman farkına bakıldığında daha birçok hibenin olduğu

ancak kayıtlara geçen veya zamanımıza ulaşan örneklerin sınırlı olduğu iddia edilebilir. Bir *dēmosa* kaydolma zorunluluğunun olması konusunda, ileriye dönük yaşanması muhtemel olan sorunlar için alınan bir önlem olduğu sonucu çıkarılabilir.

Toplu vatandaşlık hibelerinde, yeni Atinalı grupların kabilelere dağıtılmak yerine bir *phratría* oluşturdukları düşünülmektedir. MÖ 427'de Spartalıların saldırılarından kurtulan, Atina'nın müttefiki olan takriben 212 Plataialıya (Thoukudides, *III.LXIII,150*; Blok, 2017: 257-258; Blok, 2009: 166; Gray, 2016: 201; Forsdyke, 2005: 232; Lape, 2010: 254; Vlassopoulos, 2009: 350; Papageorgiou, 1997: 4), MÖ 409'de kentleri yıkılan Selinuslulara (Ksenophon, *Yunan Tarihi, I.II.10,8*) ve MÖ 405/4'te Atina'ya bağlılıklarını sürdüren Samoslulara toplu bir bağış olarak vatandaşlık hakkı verildiği, kararnamelerde geçtiği şekilde Atinalı oldukları (*Athēnaïous einai*) bilinmektedir (Karaman, 2019: 43; Blok, 2017: 259; Rhodes, 2006: 183). Yararlılık gösterenlere verilen bu hibelere ek olarak Atinalıların Peloponnesos Savaşı gibi iç ve dış savaşlarda koşullar gereği yaptıkları vatandaşlık bağışlarıyla vatandaş sayısını arttırdıklarını söyleyebiliriz (Lape, 2010: 254-262; Papageorgiou, 1997: 99; Kears, 2013: 162, 166, 172). Bu bilgilere bakıldığında toplu bağışlar sonrası vatandaşlık verilenler için neden farklı bir grup oluşturulduğu sorusu akla gelmektedir. Bu konuda aynı toplumdan gelen kişilerin bölünerek mevcut gruplara dağıtılması onların dışlanması veya asimile edilmesi gibi sorunlar göz önünde bulundurulmuş olabilir. Öte yandan bu uygulama, yeni vatandaşlardan gelen bir talep doğrultusunda yerine getirilmiş olabilir. Durumun böyle olduğu varsayıldığında, farklı ve karmaşık yollar aranmadan yeni bir grubun oluşturulması, Atina yönetimi için kolaylık sağlarken, yeni vatandaşların ise dahil olduğu topluma adapte olma gibi bir zorunluluk veya muhtemel toplumsal sorunlar yaşamalarını önlemiş olmalıdır. Bunun yanı sıra Atina'ya sadakatlerini devam ettiren müttefik toplulukların Atina toplumuna dahil edilmesi ile, ileriye dönük tehdit oluşturmaları engellenmiş olabilir. Savaş tehdidinin olduğu zamanlarda yapılan vatandaşlık bağışlarının da karşılıksız olmadığı, askeri ve mali ihtiyaçların giderilmesi için alınan stratejik bir karar olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim böyle bir esnada gelen toplu vatandaşlık taleplerinin reddedilmesi durumunda oluşabilecek karşı tepki, ekstra bir yük oluşturacağı için Atina tarafından bu taleplerin kabul edilmesi kuvvetle muhtemeldi.

Atinalılar kolonileştirme sürecinde *metropolis*i (ana-şehir) terk edip *apoikialara* (koloni) yerleştiklerinde önceki vatandaşlık otomatik bir şekilde bırakılıyor ve yeni vatandaşlık alınıyordu. Hukukî olarak (*de iure*) olmasa da fiilî olarak (*de facto*) gerçekleşen bu değişikliğin *metropolise* dönüşle yeniden eski halini aldığı düşünülüyor (Bliss, 1958: 15; Tsetschladze, 2008: 448). Böylece *kleroukchoslar* gibi tüm yerleşimciler Atina dışında yaşasalar da Atinalı olarak vatandaşlıklarını korumuş (Papageorgiou, 1997: 121) ve *metropoliste* yaşayan vatandaşların sahip olduğu hakları ve görev yükümlülüklerini üstlenmeye devam etmişlerdir (Tsetschladze, 2008: 450). İstedikleri zaman koloni vatandaşı olabilen Atina vatandaşlarının ana şehirdeki mülkleri miras alabilmeleri bu duruma örnek gösterilebilir (Hammer, 2015: 318). Tüm bunların yanı sıra vatandaşların kolonilere göç etme nedenleri üzerinde de durmak gereklidir. Pek çok neden ihtimal dahilinde olsa da öncelikle bunun ekonomik nedenlerle yapılmış olduğu söylenebilir. Zira tüccar veya zanaatkar olarak üretimde bulunan vatandaşlar, daha geniş bir pazar bulmak amacıyla böyle bir seçim yapmış olabilir. Yahut bir iş bulmak ve gelir elde etmek amacıyla böylesi bir arayışa girilmiş olabilir. Ayrıca yeni kurulan kolonilerde vatandaşların toprak elde etme umudu, muhtemel bir neden olarak gösterilebilir. Öte yandan demografik ve sosyal nedenlerin bu göçte etkili olduğu savunulabilir. Zira Atina'daki fazla vatandaş nüfusunu kolonilere taşıyarak bir denge oluşturmak istenmiş veya kabileler arası kan davası gibi sorunlar ve anlaşmazlıklar nedeniyle göç, bir çözüm yolu olarak görülmüş olabilir. Elbette ki bu nedenler çeşitlendirilebilir ancak genel olarak bu durumun, vatandaşların içinde bulunduğu koşullara göre yapılan bir tercih olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak Atina'dan kolonilere yapılan göç sonrası Atina'da devam eden akrabalık bağları veya iş ilişkileri nedeniyle tamamen bir kopuş beklenemez. Bu ilişkiler nedeniyle ana-şehre dönüşte koloninin kuralları geçerli olamayacağına göre Atina hukukuna uyulmaya devam edilecektir. Bununla birlikte kolonilere göç sonrası Atina vatandaşlarının tüm hukuki haklarını kaybetme gibi bir durum söz konusu olsaydı, bunun kolonide ihtiyaç duyulan nüfusu etkilemesi kaçınılmaz olacaktı. Bu bakımdan mevcut vatandaşlık haklarının devam etmesi, kolonilere göçü teşvik etmiş ve karşılıklı bir çıkar sağlamış olmalıdır. Vatandaşın hem ana-şehre hem de kolonide sahip olmaya devam ettiği haklar göz önüne alındığında, henüz adı konulmamış çifte vatandaşlığın izlerinin görüldüğünü rahatlıkla savunabiliriz.

Her vatandaşa oldukça fazla hak ve yetki veren Atina vatandaşlığının bu ayrıcalıklı durumu, paylaşılmak istenmediğinden dolayı zamanla kısıtlayıcı hale geldi (Manville, 1997: 187). Köle ve yabancıların dışlandığı derecede önemli hale gelen bu ayrıcalığa vatandaşlar eşit derecede sahipti (Kears, 2013: 165; Manville, 1997: 11).



Klasik Çağ'da hak edenlerin yararlanabileceği değerli bir ayrıcalık olarak kabul edilen vatandaşlık, “*kalon kai semnon*” (değerli ve kutsal) olarak görüldüğünden dolayı yalnızca Atinalılar için büyük hizmetlerde bulunmuş olanlara nesnel değeriyle birlikte bir onur olarak verilebilirdi. Ancak başkalarına değerli bir armağan olarak bağışlanmasını sıkı şartlara bağlayan yasalar çıkarılmıştı (Sehlmeyer, 2013: 2; Balot, 2013: 127-176; Gross, 1999: 20; Manville, 1997: 3). Bu bağlamda Yunan hatip Demosthenes şöyle der: “*Gerçek şu ki, o günlerde Atina vatandaşı olmak dünyanın gözünde o kadar değerli bir onurdu ki, sırf bu ayrıcalığı kazanmak için bile insanlar size o unutulmaz hizmetleri sunmaya hazırdu*” (Demosthenes, *Against Aristocrates*, XXIII.687.200,353). Nitekim yurttaşlığın çeşitli çıkarlar sağladığı bu durumundan dolayı yabancılardan bazılarının çeşitli yollar ile kendilerini yurttaş kütüklerine yazdırıp ancak bu gayri resmi yolla yurttaş olabildikleri görülür (Aksoy ve Arslantaş, 2009: 13). Bununla birlikte MÖ 491 tarihinde, Pers saldırılarına karşı duyulan asker ihtiyacından dolayı vatandaş olmayan alt statüdeki insanlardan yararlanabilmek amacıyla onlara da siyasi haklar verilmek mecburiyetinde kalınmış ve böylece bu haklardan yararlananların sayısı oldukça artmıştır (Kışlalı, 1984: 67). Atina yönetiminin çıkarları doğrultusunda da olsa vatandaşlık haklarının alt statüdekilere de ulaşması, onların daha fazla ezilmesini engellemiş ve haksızlıklar karşısında haklarını savunmalarını sağlamış olması açısından toplumun adalet anlayışında bir ilerleme arz etmiştir. Zaman zaman genişletilip daraltılan yurttaşlık sınırlarının gösterdiği dönemsel farklılıklarla demokrasiye veya oligarşiye yaklaştığı söylenebilir (Akkoc, 2014: 40). Öte yandan içerdiği hak ve ayrıcalıklar oranında değerli ve sınırlı olan Atina vatandaşlığının büyük bir kitleye yayılmasıyla esas niteliğini ve önemini büyük ölçüde kaybettiği görülür (Reiter, 2013: 34). Nitekim sınırlı bir kitlenin sahip olduğu hakları değerli kılan unsur, diğer tüm nüfusun bundan mahrum olması ve bu yüzden onu şiddetle arzulaması durumudur. Bu haklar herkese ulaştığında ise bir ayrıcalık olma vasfını yitirmektedir. Sonuç olarak Klasik Dönem’de ön şartları sıkılaştırılan Atina vatandaşlığı Helenistik Dönem’e geçişte kademeli olarak ayrıcalığını kaybetmiş, böylelikle vatandaş ve vatandaş olmayanlar arasındaki sınırlar ortadan kalkmaya başlamıştır (Hin, 2010: 17; Croix, 2014: 397). Atina’daki en seçkin ve en yoksul vatandaşların eşit haklara sahip olduğu düşünüldüğünde bu durumun seçkin ve zenginler için kabul edilemez olduğu söylenebilir. Bu durumda vatandaşlığın içeriğinin, bilerek ve isteyerek boşaltıldığı iddia edilebilir. Ortadan kalkan sınırlarla birlikte hak, adalet, eşitlik ve demokrasi kavramlarının daha çok geliştiğini söylemek mümkündür. Ancak artan vatandaş nüfusu ve onlara yüklenen askeri hizmet ve vergi gibi sorumluluklar hesaba katılırsa, bu genişlemenin daha çok Atina yönetiminin çıkarlarına hizmet ettiği kuşkusuzdur. Demokrasideki bu iyileştirme o dönem için oldukça önemli bir adımdı, buna karşın toplumdaki herkesin bu haklardan faydalanmasının engellenmesi, bunun sınırlı bir demokrasi olarak kalmasına neden olmuştur.

## Sonuç

Demokratik kavram, ilke ve uygulamaların ortaya çıktığı Eski Yunan Anakarası’nda Atina’da, “vatandaş ve vatandaşlık” terimlerinin günümüze en yakın anlamlarda kullanıldığını söyleyebiliriz. Buna karşın köken bakımından bu kavramların kimi araştırmacılar tarafından Sparta’da, kimileri tarafından ise Atina’da ortaya çıktığına dair iki farklı iddianın varlığını vurgulamalıyız. “Atinalı” isminin ilk defa somut olarak kullanıldığı Drakon yasalarında, bir Atinalı ile öteki gruplardan kişiler arasında bir ayrım olduğu ve suç işlese dahi Atinalının resmi bir ayrıcalığa sahip olduğu görülmüştür. İlk başta soyluluğun belirleyici olduğu bu kavramın, Solon ve Kleisthenes’ten Perikles’e kadar yapılan yeniliklerle daha demokratik hale getirildiği iddia edilebilir. Nitekim vatandaşlıkta önce kan bağı esas alınırken sonrasında servet ve daha sonra bölgeye göre bir ayrım yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemeler baştan sona incelendiğinde vatandaşlığın tarihsel gelişimi gözlenebilir. Buna karşın kadın, çocuk, yaşlı, köle ve yabancıların yeterli görülmedikleri için veya tehlikeli görüldüklerinden dolayı vatandaşlıktan dışlanması ve Atina vatandaşı kavramının sadece yetişkin Atinalı erkeklerle sınırlı olması, Atina demokrasisinin bir eksikliği olarak görülmektedir. Diğer bir deyişle, her ne kadar önemli bir gelişme katettiyse de demokrasi kavramının gerçek anlamına ulaşması zaman alacaktı. Vatandaşların *ephebeia* denilen eğitimden geçmek zorunda olması durumu ile ilgili olarak vatandaşlığın bir kurum haline geldiği çıkarımı yapılabilir. Öte yandan Atina vatandaşlarının hukuki, siyasi ve diğer alanlarda ayrıcalıkları olmasına rağmen tamamen dokunulmaz olmadıkları sonucuna varılmıştır. Zira buna göre cinayet işleyen ve yükümlülüklerini yerine getirmeyen bir Atinalının, *atimia* ile vatandaşlık haklarını yitirebildiği veya mahkeme kararıyla ölüme mahkûm edilebildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra *metoikos* ve kölelerin vatandaş sayılmamasına rağmen vatandaşların tabi olduğu askerlik ve vergi verme yükümlülüklerini yerine getirmek zorunda bırakılmaları veya ciddi askeri ve mali hizmetlerde bulduklarında onlara vatandaşlık verilmesi gibi uygulamalar, Atina *polis*inin kendi koyduğu kesin

kurallar konusunda tutarlı olmadığını göstermiştir. Buna kanıt olarak bir köle olan Phormio'un ve kendisi de önceden köle olan efendisi Pasion'un zenginleşerek Atina'ya hizmetleri karşılığı vatandaşlık haklarını elde etmeleri gösterilebilir. Vatandaş olmayanların Atinalı vatandaşlarla evlenmeleri ve dolayısıyla kendilerinin ve çocuklarının vatandaşlık almaları yasaklanmış olmasına rağmen bazı istisnaların görülmesi bir çelişki olarak nitelendirilebilir. Bir köle olan Philoumene adındaki kadına ve oğluna bir vatandaşla evlenebilme ve mülk edinme haklarının verilmesi, Perikles'in bir *metoikos* olan Aspasia ile birlikteliğinden olan oğlunun vatandaşlığa alınması, Stephanos adındaki vatandaşın ise *metoikos* olduğu iddia edilen Neaera adındaki kadın ile dava konusu olan gayri resmi evliliği ve çocuklarının vatandaşlığa alınması bu duruma gösterilebilecek kanıtlardır. Bir kişinin Atinalı olup olmadığı konusundaki belirsizlikleri önlemek adına muhafaza edilen vatandaş listelerine rağmen bu uygulama, sahtekarlıklara veya tahrip edilmeye açık olduğundan dolayı buna karşı vatandaşlık incelemeleri yapılırsa da o dönem için sorunları gidermede yetersiz kalmıştır. Bu bakımdan tüm örnekler kaynaklara yansımaya pek çok köle ve yabancıların bu listelere sızıp hayatını bir vatandaş gibi geçirdiğini söylemek mümkündür. Nitekim haklı veya haksız şekilde pek çok kişinin vatandaş olmadıkları iddiasıyla suçlandığı birkaç dava antik yazarlarca günümüze kadar ulaşmıştır. Demosthenes'in aktardığı ve Eukitheos adındaki kişinin vatandaş olmadığı iddiasıyla Euboulides'in açtığı dava, buna kanıt olarak gösterilebilir. Antik kaynaklarda geçen bu istisnai örnekler göz önüne alındığında koyulan kesin kurallara rağmen gerekli beklentiler karşılandığında, başka bir deyişle Atina yönetimi memnun edildiğinde, hiçbir hakkın tanınmadığı köle statüsünden her türlü ayrıcalığın sağlandığı vatandaş statüsüne ulaşmanın mümkün olduğu görülmektedir. Buna ek olarak savaş durumlarında vatandaş nüfusunun azalması ve oluşan ihtiyaç nedeniyle askerlik yapma onuru (!) kölelere de verilerek vatandaşlık haklarından yararlanmaları sağlanmıştır. Solon ve Kleisthenes dönemlerinde de kölelere ve yabancılara vatandaşlığın verilmesi, etnik temelde ortaya çıkan Atina vatandaşlığının bu kalıtsallık iddiasını sorgulamaya açık hale getirmiştir. Diğer yandan kolonilere taşınan vatandaşların pratikte hem koloni hem de Atina vatandaşlığını devam ettirebildikleri, bu bakımdan çift vatandaşlığın ortaya çıkmaya başladığı sonucuna varılmıştır. Zaman zaman bireysel ve toplu olarak verilen vatandaşlık bağışlarıyla vatandaş sayısında yaşanan artış veya Perikles Yasası ile getirilen sınırlamalar bu konuda birtakım belirsizlik ve tartışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çeşitli çıkarlar ve ihtiyaçlar dolayısıyla vatandaşlık sistemi üzerinde sıklıkla yapılan bu değişiklikler, Atina'nın bu konuda tutarlı ve sağlam bir politika izlemesini engellemiştir. Buna rağmen Atina vatandaşlığının yayılması, Atina içerisinde önceki değerini zamanla yitirmesi açısından olumsuz; ancak vatandaşlar ile vatandaş olmayanlar arasındaki farkın ortadan kalkması, vatandaşlık anlayışının gelişimi açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilmektedir.

### Kaynakça

- Ağaoğulları, M. A. (2013). *Kent Devletinden İmparatorluğa*. 7. Baskı, İmge Kitabevi.
- Akkoç, A. (2014). Yunan Demokrasisinin Kavramsal Yönü ve Toplumsal Arka Planı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Aksoy, N. D. ve Arslantaş H. A. (2009). Devlet ve Yurttaşlığın Fonksiyonel Değişimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (25), 9-26.
- Aktan, C. C. ve Hallier M. F. (2021). Antik Atina'da Demokrasi: Kurucular ve Temel Kurumlar. *Gorgon Dergisi*, (14), 5-27.
- Altun, B. (2006). *Avrupa Birliği Yurttaşlığı ve Avrupa Kimliği Tartışmaları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ando, C. (2019). Race and Citizenship in Roman Law and Administration. F. M. Simón, F. P. Polo, ve J. R. Rodríguez (Ed.), *Xenofobia y Racismo en el Mundo Antiguo*, Collecció Instrumenta, (64), 175-188, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. [https://www.academia.edu/38982688/Race\\_and\\_citizenship\\_in\\_Roman\\_law\\_and\\_administration](https://www.academia.edu/38982688/Race_and_citizenship_in_Roman_law_and_administration) adresinden 2 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.

- Aristoteles. (2016). *Atinaların Devleti* (A. Çokona, Çev.). 3. Basım, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Aristoteles. (2018). *Politika* (F. Akderin, Çev.). 4. Baskı, İstanbul: Say Yay.
- Aquinas, T. (2020). Aristoteles, Politika 3.1-3'ün Özeti: Vatandaş ve Vatandaş Erdemi. A. Öztürk ve D. Özsel (Der.), *Yurttaşlık ve Demokrasi* içinde (ss. 327-342). Ankara: Nika Yayınevi.
- Arnason, J. P., Raaflaub K. A. ve Wagner P. (2013). *The Greek Polis and the Invention of Democracy: A Politico-cultural Transformation and Its Interpretation*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Asmonti, L. (2015). *Athenian Democracy: A Sourcebook*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Aydoğdu, H. (2019). Antik Yunan'da Demokrasi: Yaklaşımlar, Deneyimler ve Darbeler. *Social Sciences Studies Journal*, 5(43), 4737-4750.
- Balcı, D. (2016). *Türk Anayasalarında Yurttaşlık Kavramı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Balot, R. K. (2013). *A Companion to Greek and Roman Political Thought*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bamnic, N. (2016). *Woman in Ancient Greece*. 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/304019312> adresinden 3 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Bayoğlu, E. (2012). *Platon ve Aristoteles'in Devlet Anlayışlarının Karşılaştırılması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bliss, F. (1958). Roman Law and Roman Citizenship. *Law in a Troubled World: A Lecture Series Presented by Cleveland College and the Franklin Thomas Backus School of Law* içinde (ss. 10-25). Cleveland: Press of Western Reserve University.
- Blok, J. (2017). *Citizenship in Classical Athens*. New York: Cambridge University Press.
- Blok, J. H. (2009). Perikles' Citizenship Law: A New Perspective. *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*, 58(2), 141-170. <http://www.jstor.org/stable/25598460> adresinden 11 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Champion, C. B. (2008). Imperial Ideologies, Citizenship Myths and Legal Disputes in Classical Athens and Republican Rome. R. K. Balot (Ed.), *A Companion to the Roman Army* içinde (ss. 85-99).
- Christensen, D. K. (2018). *Roman Citizenship as a Climactic Narrative Element: Paul's Roman Citizenship in Acts 16 and 22 Compared with Cicero's Against Verres* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eastern Washington University.
- Cohen, D. (2000). *Law, Violence, and Community in Classical Athens*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Croix, G.E.M. de Ste. (2014). *Antik Yunan Dünyasında Sınıf Mücadelesi* (Ç. Sümer, Çev.). 1. Basım, İstanbul: Yordam Kitap.
- Cuchet, V. S. ve Doherty L. (2016). Female Citizens Reconfiguring the Political: Thirty Years of Work on Greek Antiquity. *Clio. Women, Gender, History*, Gender and the Citizen, Editions Belin, (43), 186-216. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26242550> adresinden 30 Nisan 2023 tarihinde edinilmiştir.
- de Coulanges, F. (2011). *Antik Site: Yunan'dan Roma'ya Kadar Tapınma Hukuk ve Kurumlar* (İ. Kılınç, Çev.). 1. Baskı, Ankara: Epos Yay.
- Demosthenes. (1935). *Against Aristocrates* (J. H. Vince, Çev.). T. E. Page, E. Capps ve W. H. D. Rouse (Ed.), London: Harvard University Press (LOEB).

- Demosthenes. (1939). *Against Eubulides* (A. T. Murray, Çev.). T. E. Page, E. Capps ve W. H. D. Rouse (Ed.), London: Harvard University Press (LOEB).
- Demosthenes. (1939). *Against Neaera* (A. T. Murray, Çev.). T. E. Page, E. Capps ve W. H. D. Rouse (Ed.), London: Harvard University Press (LOEB).
- Demosthenes. (1939). *Against Stephanus* (A. T. Murray, Çev.). T. E. Page, E. Capps ve W. H. D. Rouse (Ed.), London: Harvard University Press (LOEB).
- Dernek, K. O. ve Tırış G. (2020). Yurttaşlığı Yeniden Düşünmek: Ekolojik Yurttaşlık Üzerine Bir Değerlendirme. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 745-772.
- Dikyol, D. Ç. (2016). Antik Yunan'dan Bir Eğitim Modeli: Sparta. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 189-207.
- Diller, A. (1935). Scrutiny and Appeal in Athenian Citizenship. *Classical Philology*, 30(4), 302-311, The University of Chicago Press Journals. <https://www.jstor.org/stable/264902> adresinden 3 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Diñçkol, B. V. (2013). Yurttaşlık ve Seçilme Hakkı Üzerine Bir Değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 101-110.
- Duchesne, R. (2015). The Greek-Roman Invention of Civic Identity Versus the Current Demotion of European Ethnicity. *The Occidental Quarterly*, 15(3).
- du Plessis, P. J. (Ed.). (2013). *New Frontiers: Law and Society in the Roman World*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Faraguna, M. (2014). Citizens, Non-citizens and Slaves: Identification Methods in Classical Greece. M. Depauw ve S. Coussement (Ed.), *Identifiers and Identification Methods in the Ancient World* içinde (ss. 165-183). Legal Documents in Ancient Societies III, Leuven.
- Finley, M. I. (2003). *Antik ve Modern Demokrasi* (D. Türker, Çev.). Ankara: Ayraç Yay.
- Forsdyke, S. (2005). *Exile Ostracism and Democracy: The Politics of Expulsion in Ancient Greece*. New Jersey: Princeton University Press.
- Gaeta, L. (2004). Athenian Democracy and the Political Foundation of Space. *Planning Theory & Practice*, 5(4), 471-483.
- Giangiulio, M. (2017). Looking for Citizenship in Archaic Greece. Methodological and Historical Problems. L. Cecchet ve A. Bussett (Ed.), *Citizens in the Graeco-Roman World: Aspects of Citizenship from the Archaic Period to AD 212* içinde (ss. 33-49). 407, Boston: Brill.
- Gerim, G. (2017). Çağdaş Yurttaşlığı Kavramak: Temel Yaklaşımlar, Yeni Boyutlar ve Yeni Bir Yurttaşlık Çerçevesi. *Sosyoloji Konferansları*, (56), 155-182, İstanbul.
- Gomme, A. W. (1934). Two Problems of Athenian Citizenship Law, *Classical Philology*, The University of Chicago Press, 29(2), 123-140. <https://www.jstor.org/stable/264525> adresinden 30 Nisan 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Goold, G. P. (Ed.). (1950). *Diodorus of Sicily* (C. H. Oldfather, Çev.). 5, London: Harvard University Press (LOEB).

- Gözlü, A. ve Yılmazcan, D. (2017). Antik Yunan'da Kölelik: Atina ve Sparta Örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Gray, B. (2016). Exile, Refuge and the Greek Polis: Between Justice and Humanity. *Journal of Refugee Studies*, 30(2), 190-219, Oxford University Press.
- Gross, F. (1999). *Citizenship and Ethnicity: The Growth and Development of a Democratic Multiethnic Institution*. London: Greenwood Press.
- Güngör, M. (2017). Bir Kimlik İnşası Olarak Ulus-Devlet Yurttaşlığı ve Yurttaşlık Kavramının Dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 438-464.
- Güzel, M. N. (2018). Antik Demokrasi ve Modern Demokrasi Kavramlarının Kuvvetler Ayrılığı İlkesi Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23(38), 205-231.
- Hammer, D. (Ed.). (2015). *A Companion to Greek Democracy and the Roman Republic*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55, 457-474.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın Kısa Tarihi* (M. Delikara Üst, Çev.). 1. Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Henderson, T. R. (2020). *The Springtime of the People: The Athenian Ephebeia and Citizen Training from Lykourgos to Augustus*. Boston: Brill.
- Hin, S. (2010). Families and States: Citizenship and Demography in the Greco-Roman World. *Max Planck Institute for Demographic Research*, Rostock.
- Hunt, P. (2018). *Ancient Greek and Roman Slavery*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Hüner, M. F. (2013). Antik Yunan Demokrasisi-Modern Demokrasi Karşılaştırması. *Hukuk ve Adalet Eleştirel Hukuk Dergisi*, (13), 1-21.
- IG I 3 102, (Inscriptiones Graecae). <https://epigraphy.packhum.org/text/104> adresinden 1 Ekim 2024 tarihinde edinilmiştir.
- IG IX 2 1290, (Inscriptiones Graecae). <https://epigraphy.packhum.org/text/149296> adresinden 1 Ekim 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Isin, E. F. (2009). Citizenship in Flux: The Figure of the Activist Citizen. *Subjectivity*, (29), 367-338, Palgrave Macmillan.
- Kalvelagen, A. (2015). *Dual Citizenship or Dual Nationality: Its Desirability and Relevance to Namibia* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. University of South Africa.
- Karaman, İ. S. (2019). *Perikles Dönemi ve Atina* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Karayel, E. (2000). *Atina Demokrasisi ve Thukydides'in Eserine Yansıması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kears, M. J. (2013). *Metics and Identity in Democratic Athens* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. University of Birmingham, Institute of Archaeology and Antiquity.
- Kennedy, R. F. (2014). *Immigrant Women in Athens: Gender, Ethnicity, and Citizenship in the Classical City*. New York: Routledge.

- Kıran, A. (2019). Aristoteles, Devlet, Köleler ve Vatandaşlık. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 44, 350-359.
- Kışlalı, A. T. (1984). Eski Yunan'da Demokrasi ve Demokratik Düşünce. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(1), 63-77.
- Kinzl, K. H. (Ed.). (2006). *A Companion to the Classical Greek World*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ksenophon. (2020). *Yunan Tarihi* (Suat Sinanoğlu, Çev.). 2. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.
- Ksenophon. (2021). *Spartalıların Devleti-Atinalıların Devleti* (O. Demir, Çev.). 1. Basım, İstanbul: Pinhan Yay.
- Lang, M. (1960). *The Athenian Citizen*. The American School of Classical Studies at Athens, New Jersey.
- Lanni, A. (2016). *Law and Order in Ancient Athens*. New York: Cambridge University Press.
- Lape, S. (2010). *Race and Citizen Identity in the Classical Athenian Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Laurence, R. ve Strömberg A. (2012). *Families in the Greco-Roman World*. New York: Continuum.
- Manville, P. B. (1997). *The Origins of Citizenship in Ancient Athens*. New Jersey: Princeton University Press.
- Mavrogordatos, G. Th. (2014). Citizenship and Military Obligation in Classical Athens: The Anomaly of the Metics. P. M. Kitromilides (Ed.), *Athenian Legacies European Debates on Citizenship* içinde (ss. 37-48). Firenze.
- Miller, J. (2018). *Can Democracy Work? A Short History of a Radical Idea, From Ancient Athens to Our World*. New York: Farrar Straus and Giroux.
- Nadareishvili, K. (2003). Women in the Law of Democratic Athens. *Phasis*, (5-6), 175-186. <https://www.researchgate.net/publication/270587729> adresinden 2 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Ober, J. (1999). *The Athenian Revolution: Essays on Ancient Greek Democracy and Political Theory*, New Jersey: Princeton University Press.
- Ober, J. (2000). Quasi-rights: Participatory Citizenship and Negative Liberties in Democratic Athens. *Social Philosophy and Policy*, 17(1), 1-54.
- Özkan, I. (2019). Yeni Vatandaşlık Türleri: Çağdaş Bir Tipoloji Mi? *D.E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Durmuş TEZCAN'a Armağan, 21 (Özel Sayı), 2205-2251.
- Page, T. E., E. Capps ve W. H. D. Rouse (Ed.). (1932). Pericles. *Plutarch's Lives* (B. Perrin, Çev.). 3, London: William Heinemann (LOEB).
- Page, T. E., E. Capps, W. H. D. Rouse, L. A. Post ve E. H. Warmington (Ed.). (1958). Against Timarchus. *The Speeches of Aeschines* (C. D. Adams, Çev.). London: Harvard University Press (LOEB).
- Palaiologou, N. (2011). The Modern Intercultural Persona and Civitas: Tracing the Path Back to the Greek Demoi. *Intercultural Education*, 22(4), 263-275, Routledge.
- Papageorgiou, A. P. (1997). *The Citizenship Law of Perikles, 451/0 B.C.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. The University of British Columbia, Faculty of Graduate Studies.
- Patterson, C. B. (1990). Athenian Bastards. *Classical Antiquity*, 9 (1), 40-73, University of California Press. [https://www.jstor.org/stable/25010920?seq=1&cid=pdfreference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/25010920?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents) adresinden 30 Nisan 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Philips, D. D. (2013). *The Law of Ancient Athens*. The University of Michigan Press.

- Platon. (2021). *Devlet* (S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz, Çev.). 47. Basım, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, (3), 127-157. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/397859> adresinden 11 Mayıs 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Prauscello, L. (2014). *Performing Citizenship in Plato's Laws*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Preus, A. (2016). Aristotle's Theory of Citizenship in Context. *Dia-noesis: A Journal of Philosophy*, (2), 115-139.
- Raaflaub, K. A., Ober J. ve Wallace R. W. (2007). *Origins of Democracy in Ancient Greece*. London: University of California Press.
- Reiter, B. (2013). *The Dialectics of Citizenship: Exploring Privilege, Exclusion, and Racialization*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Rhodes, P. J. (2006). *A History of the Classical Greek World 478-323 BC*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Robinson, E. W. (2011). *Democracy Beyond Athens: Popular Government in the Greek Classical Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Román, Ediberto. (2010). *Citizenship and Its Exclusion: A Classical, Constitutional and Critical Race Critique*. New York: New York University Press.
- Sealey, R. (1987). *The Athenian Republic: Democracy or the Rule of Law?* London: The Pennsylvania State University Press.
- Sehlmeyer, M. (2013). Citizenship in the Greek and Roman World. *The Encyclopedia of Ancient History*, 1-4, Blackwell Publishing.
- Sina, A. (2016). Eski Yunan Yargı Sistemi: MÖ IV. Yüzyılda Atina'da Yargıçlar ve Mahkemeler. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (123), 419-450.
- Thukydides. (2017). *Peloponnesos Savaşları* (F. Akderin, Çev.). 2. Baskı, İstanbul: Belge Yay.
- Topçuoğlu, A. A. (2012). Modern Hukuk ve İslam'da Vatandaşlık Kavramının Hukuki Temeli. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16(3), 185-216.
- Troy, L. (2015). Citizenship's Benefits Can Always Be Weapons Too. *The Daily Telegraph*, 63, 1-4, Surry Hills. <https://www.proquest.com/newspapers/citizenships-benefits-can-always-be-weapons-too/docview/1690817640/se-2?accountid=10527> adresinden 29 Mart 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Tsetschladze, G. R. (Ed.). (2008). *Greek Colonisation: An Account of Greek Colonies and Other Settlements Overseas*. 2, Boston: Brill.
- Vlassopoulos, K. (2011). Greek Slavery: From Domination to Property and Back Again. *Journal of Hellenic Studies*, 131, 115-130.
- Vlassopoulos, K. (2009). Slavery, Freedom and Citizenship in Classical Athens: Beyond a Legalistic Approach. *European Review of History—Revue européenne d'histoire*, 16(3), 347-363, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/13507480902916852> adresinden 17 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Warmington, E. H. (Ed.). (1967). Solon. *Plutarch's Lives* (B. Perrin, Çev.). 1, Cambridge: Harvard University Press (LOEB).

- Wood, E. M. (2017). *Yurttaşlardan Lordlara: Eskiçağdan Ortaçağa Batı Siyasi Düşüncesinin Toplumsal Tarihi* (O. Köymen, Çev.). 3. Basım, İstanbul: Yordam Kitap.
- Wood, E. M. (2015). *Peasant-Citizen and Slave: The Foundation of Athenian Democracy*. London: Verso.
- Yazıcı, Ç. (2021). Aristoteles'te İyi Yaşam, Kendine Yeterlilik ve Kölelik. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 1-17.
- Yetiş, M. (2015). Antik Atina'da Demokrasinin Gelişimi: Soloncu Pasif Devrimden Peisistratos'un Tiranlığına. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54 (2), 1-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ausbf/issue/3222/44863> adresinden 1 Aralık 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Zelnick-Abramovitz, R. (2009). Freed Slaves, Their Status and State Control in Ancient Greece. *European Review of History*, 16(3), 303-318, Taylor & Francis.
- Zouboulakis, M. S. (2014). Greece: Ancient Greece, *Encyclopedia of Law and Economics*. 1-7, Thessaly: Springer Science Business Media New York. <https://www.researchgate.net/publication/304114340> adresinden 3 Nisan 2024 tarihinde edinilmiştir.



## EXTENDED SUMMARY

The concepts of *civis* (Latin) and *politēs* (Greek) used in the Classical Age appeared in Athens, where democracy emerged, and meant citizen. The use of the name Athenian in the laws written during the Draconian period to clearly distinguish between an Athenian citizen and those of other status is very important for the historical development of citizenship. Citizens, who were initially classified on the basis of blood, reached a more democratic status by being divided according to ownership during the Solon period, and by regions with the reforms during the Cleisthenes period. Because of these innovations, some researchers argue that the foundations of democracy were laid by Solon and some by Kleisthenes. In addition, the contributions of Peisistratos, Ephialtes and Pericles to democracy also improved the institution of citizenship. Especially with the Pericles Code in 451/0 BC, while a person was previously considered a citizen even if only one of his parents was an Athenian, it was now required that both parents be Athenians. This situation has made citizenship quite limited and valuable. Again, with the innovations of this legislators and the leading figures of the state, democratic principles such as *isēgoria* (equality of speech) and *isonomia* (equality before the law) gained importance.

*Politēs*, who came together to form the *poleis* (city-state), an organized society, defined male citizens (Athenians) over the age of 18 who had a say in the political, military and legal matters of Athens. Due to this bond formed between them and the *poleis*, Athenian citizens were given responsibilities as well as rights and privileges. When we look at the general population of Athens, this minority, which was seen as lucky, had a very special place in society. In addition, since being a good citizen was considered equivalent to being a virtuous person, citizens were educated to learn their obligations and citizenship awareness and it was aimed to create a perfect *poleis*. In this regard, young Athenians, called *ephebōs*, who reached the age of adulthood were subjected to an education process called *ephebeia*. Those who were deemed successful after two years would reach this status and their names would be written on the citizen lists called *lēxiarkhikōn grammateion*. Citizens would lose their citizenship by being punished with *atimia* (deprivation of certain rights) if they did not fulfill their main obligations, such as dealing with state affairs, paying taxes and serving in the military, or if they committed murder. Citizens who had not served as a referee despite reaching the age of sixty would also suffer the same fate. The names of those who lost their citizenship were included in public lists. Citizens could not be tortured or killed without a court order.

In Athens, women, children, foreigners (*metic*, resident alien; *xenos*, temporary alien), slaves (*doulos*) and the elderly were considered outside the citizenship status. They could not own property, hold civil servant positions, or take part in parliament on matters concerning the *poleis*. However, despite this, they were obliged to pay taxes and were benefited from their military service. The tax paid by *Metics* was called *metoikion*, and the tax paid by *xenos* was called *xenika*. Apart from these, there were also foreigners called *proxenos*, who worked for the interests of Athens where they lived, and *metroxenos*, who obtained full citizenship rights. On the contrary, it is also known that the Athenians sometimes gave tax equality, called *isoteleia*, and property rights, called *enktēsis-gēs enktēsis*, to foreigners. Foreigners and slaves also could not marry citizens. If non-citizens married citizens, citizens would be fined and others would be sold into slavery. Although only boys are potential citizens of the future, they are excluded from citizenship because they are not of sufficient maturity, and the elderly are excluded from citizenship because they cannot fulfill their citizenship obligations. When we look at Athenian women, it is known that they could only participate in religious issues and practices, but a woman who committed adultery was also deprived of this right. In legal matters, the help of a *kurios* (a patron or protector, such as a husband or father) from their own family was required. All other slaves and foreigners, men and women, also needed a *prostatēs*, a citizen who represented them and defended their interests, for their legal proceedings. While *thesmothetēs* were handling the cases regarding the citizens, the *polemarkhos* were handling the cases regarding the *metics*, and these cases were heard in the *Palladion* Court. The fact that Athenian citizenship was valuable and limited in this respect caused people with other statuses to use bribery or other unofficial means to achieve this position. However, it is seen that these people who write or allegedly write their names on the citizen lists are accused and subject to cases such as *graphē xenias*. Due to such situations, a citizenship examination called *diapsēphismos* or *dokimasia* was carried out in order to distinguish real and fake citizens, and fraudsters were removed from the list. However, it is seen that foreigners and slaves obtained citizenship collectively or individually in exceptional cases. The services and aid they provided to Athens in military or financial matters

were effective in this regard. In addition, it is seen that citizenship was granted to slaves and foreigners because it was deemed necessary to benefit from military service in situations such as the Peloponnesian War or the plague epidemic that broke out after this war. It is known that citizens who immigrated to the colonies maintained their citizenship rights both in the colony and in Athens. In this way, the conditions that were stretched due to some interests caused citizenship status to be a subject full of uncertainty and debate, and researchers had different opinions on this issue. On the other hand, the number of citizenship grants given has increased over time, and while this has increased the number of citizens, it has reduced the value of citizenship. As a matter of fact, during and after the Hellenistic period, the boundaries between citizens and non-citizens began to disappear.

## MARDİN'DE KİTABELİ BİR KONAK: AKİKOL KONAĞI A MANSION WITH INSCRIPTION IN MARDİN: AKİKOL MANSION

Şerif TÜMER

Mardin Artuklu Üniversitesi/Edebiyat  
Fakültesi/Sanat Tarihi Bölümü  
seriftumer@artuklu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-0108-9647

### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

23.07.2024

**Kabul Tarihi:**

05.12.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Türk Evi  
Mardin Evleri  
Akikol Konağı  
Taş Süsleme  
Kitabe

**Keywords**

Turkish House  
Mardin Houses  
Akikol Mansion  
Stone Decoration  
Inscription

Plân kurgusu ve malzeme açısından Anadolu Geleneksel Türk konut mimarisinin nitelikli örneklerinden olan Mardin evleri, coğrafyanın mimari üzerindeki belirleyici ve sınırlayıcı etkilerinin açık şekilde izlendiği örneklerdir. İklim ve topoğrafyanın zorlaması bu konutları şekillendiren temel etkidir. Mardin konutlarının temel yapı malzemesi olan taş sadece boşluğu sınırlandıran bir unsur olarak kalmamış aynı zamanda estetik arayışın ince zevkinin ürünü olan süsleme unsuru olarak da karşımıza çıkmaktadır. Plân kurgusunda avlu ve eyvan ikilisinin belirleyici olduğu bu konutlara Mardin'in ince taş işçiliğine sahip süsleme programı da eşlik etmektedir. Eski Mardin olarak anılan bölgede, Mardin Kalesi ve Mardin Ulu Camisi'ne bağlı olarak şekillenen şehircilik anlayışının belirleyici siluet unsurlarındandır. Bu çalışma kapsamında incelenen konut eski Mardin olarak bilinen bölgede Savurkapı Mahallesi'nde yer almaktadır. 321. ada ve 25. parselde yer alan konutun oturma alanı, ebatları, mimari ve süsleme unsurları tipik bir Mardin evinin ana hatlarını sunmaktadır. Üst kat eyvanın kuzey duvarında yer alan kitabe yapının konut bazında anıtsal mimariye yaklaşığının en önemli göstergesidir. Kitabe çözümlenerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Daha önce üzerine çalışılmamış olan konağın ölçüleri alınmış, fotoğrafları çekilmiştir. Konu, yapısal bozulmanın baş gösterdiği konağın mimari detaylarının belgelenmesi açısından önem arz etmektedir.

### ABSTRACT

Mardin houses, which are qualified examples of Anatolian Traditional Turkish residential architecture in terms of plan structure and materials, are examples where the determining and limiting effects of geography on architecture are clearly observed. The forces of climate and topography are the main factors that shape these houses. Stone, which is the basic building material of Mardin houses, is not only an element that limits the space, but also appears as an element of decoration, which is the product of the fine taste of aesthetic pursuit. These houses, where the courtyard and iwan duo are decisive in the plan, are also accompanied by the decoration program with the fine stone workmanship of Mardin. It is one of the determining silhouette elements of the understanding of urbanism shaped by Mardin Castle and Mardin Grand Mosque in the region called Old Mardin. The house examined within the scope of this study is located in Savurkapı District in the region known as old Mardin. The living area, dimensions, architectural and decorative elements of the house located on 321 and parcel 25 present the outlines of a typical Mardin house. The inscription on the northern wall of the upper floor iwan is the most important indicator that the building approaches monumental architecture on a residential basis. The inscription was analyzed and included in the study. Measurements of the mansion, which had not been studied before, were taken and photographs were taken. The subject is important in term of documenting the architectural details of the mansion where structural deterioration has occurred.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1520934>

Atıf/Cite as: Tümer, Ş. (2024). Mardin'de kitabeli bir konak: Akikol konağı. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sbe Dergisi*, 14(4), 2178-2198.

## Giriş

İnsanlık her şeyden önce barınmak ve kendisini güvende hissetmek istemiştir. Basit barınaklar daha sonraları malzeme ve tekniğin el verdiği ölçüde inşa edilmiş, bununla da yetinmeyen insanoğlu iç güdüsel olarak güzeli aramış ve konutlarını süslemeye başlamıştır. Bazen basit bir kalem işi, kazıma ya da kabartma bazen ise taşı işleyip ona şekil vererek detayları tasarımın bütünüyle uyumlu ve etkileyici hale getirmeye çalışmıştır. Mimarlık ve coğrafya arasındaki kaçınılmaz ilişki hem Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde hem de Mardin evleri özelinde evin oluşumunu etkileyen ve şekillendiren temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Mardin'in sıcak bir coğrafi bölgede yer alması konutun kendi içinde dışa dönük (kalın duvarlarla çevrelenmiş avluya) ve açık alanların (avlu-eyvan-teras) konutun temel unsurlarını belirlemiş olması tercihten ziyade zorunluluğun bir sonucudur. Aynı zorunluluk Mardin Kalesi ve güney hattı boyunca uzanan hat üzerinde sıkı bir yerleşim düzeni ile de sonuçlanmıştır. Ulu cami etrafında kademelenerek devam eden konutlar dar sokaklar ile birbirine bağlanmakta, bu sokakları da birbirine abbaralar<sup>1</sup> bağlamaktadır (Ş.1). Sokakların iki yanında doğal bir sınır oluşturan Mardin Evlerinin avlu duvarları yüksek, kapı açıklığı haricinde de dışarıya kapalı olarak tasarlanmıştır.

İncelenen Akikol Konağı'nda bu gelenek dâhilinde inşa edilmiş ve yapısal unsurları itibariyle tipik bir Mardin evi olarak halâ kullanılmaktadır. Konak Savurkapı Mahallesi Destan 24. sokakta düzgün olmayan arazi üzerinde inşa edilmiştir. Zemin artı 1 katlı olarak inşa edilen konakta asıl yaşama birimi üst kattır. Hem edinilen bilgiler hem de tasarım, zemin katın konağın hizmetinde görevli kişiler tarafından kullanıldığını göstermektedir. Zemin ve üst katta açılan iki kapı ile girişin sağlandığı konak yapısal bozulmaların ciddi anlamda kendini gösterdiği hem cephe hem de süsleme noktasında oldukça nitelikli tasarlanan eserin ivedilikle kayıt altına alınmasını gerektirmiştir. Konak tescillidir.



Şekil 1. Mardin Sokak Dokusu ve Abbaralar

<sup>1</sup> Siirt'te sabat, Şanlıurfa'da kab ya da kabaltı olarak bilinen bu mimari çözümler Mardin'de abbara olarak adlandırılmaktadır. Detaylı bilgi için: Erdal, 2020: 10.

## Tarihçe ve Kitabe

Konağın üst kat eyvanının içindeki (Ş.2) tamir kitabesi 1290(H.)/1873-74 (M.) tarihlidir. Üç satırdan ve altı kartuştan oluşan Arapça kitabe celi sülüs hatla manzum olarak yazılmıştır. Kitabe kafes örgü motifi ile sınırlanmaktadır. Bu örgü ile yazı kuşağı arasında yer alan bordür kıvrık dallar, stilize çiçek motifleri ile müzeyyen olup belirli kısımlarında taşın yapısıyla alakalı olarak bozulmalar olduğu görülmektedir. Kitabenin tepelik kısmı ise palmet motifi ile sonlandırılmıştır.



Şekil 2. Kitabenin Görünümü<sup>2</sup>

Kitabe:

- 1- Kad tebâdâ'l beyt zeynü'l kemâl / şeyyedet erkânuhû vasfen bi-envâi'l-hısal
- 2- .... min keydi'l-husûdîn ve min / ayni sûin nazirat fihi bi-hakdin zevâl
- 3- Sâilen en tebttegî ahde inşâi ta'mirihî / fagtenim târîhahû min lafzi garra ke-hilâl<sup>3</sup> 1295/1878

Anlamı:

Mükemmelliğin zirvesi olarak ve birçok güzel vasıfları her bir odasında görecek şekilde sapasağlam inşa edilmiştir. (Allah onu) yok edici kin içeren bakışlardan, kötü gözlerden, hasedlilerin tuzaklarından (korusun). Onun tamirine ait inşa tarihini soranlara tarih olarak “garra ke-hilâl (hilal gibi parlak) sözünü kaydet.

<sup>2</sup> Çalışmadaki fotoğraflar 27.02.2022 tarihine aittir.

<sup>3</sup> Kitabenin çözümlenmesinde yardımlarını gördüğüm Prof. Dr. Abdülhamit Tüfekçioğlu'na teşekkür ederim.

### Zemin Kat

Akikol Konağının cepheleri tamamen düzgün kesme taş malzeme ile inşa edilmiştir. Sarı kalker taşının yanında tonozlarda moloz taş kullanımı görülür. Yığma esaslı konak iki katlı olup esas yaşama birimi üç kattır. Alt kat konağın hizmetinde çalışan görevliler için kullanılmıştır<sup>4</sup>. Konağın zemin katına giriş Destan 24. Sokaktan sağlanmaktadır. Konağın yüksek ve vurgulu giriş kapısı avluya doğru taşınmış, içeride sundurma şeklinde sonlandırılmıştır (Ş.3-b,c). Yüksek duvarlar ile sokaktan koparılan konağın avlusu asimetrikdir(Ş.3-a). Kalın avlu



duvarları üzerinde açılan nişler (Ş.3-b), günlük kullanım eşyalarının konulduğu pratik birimler ve yemlikler halini almıştır.

a- Doğu-batı yönünden görünüm

b- Avluya girişi sağlayan kapı



c- Batı-doğu yönünden görünüm

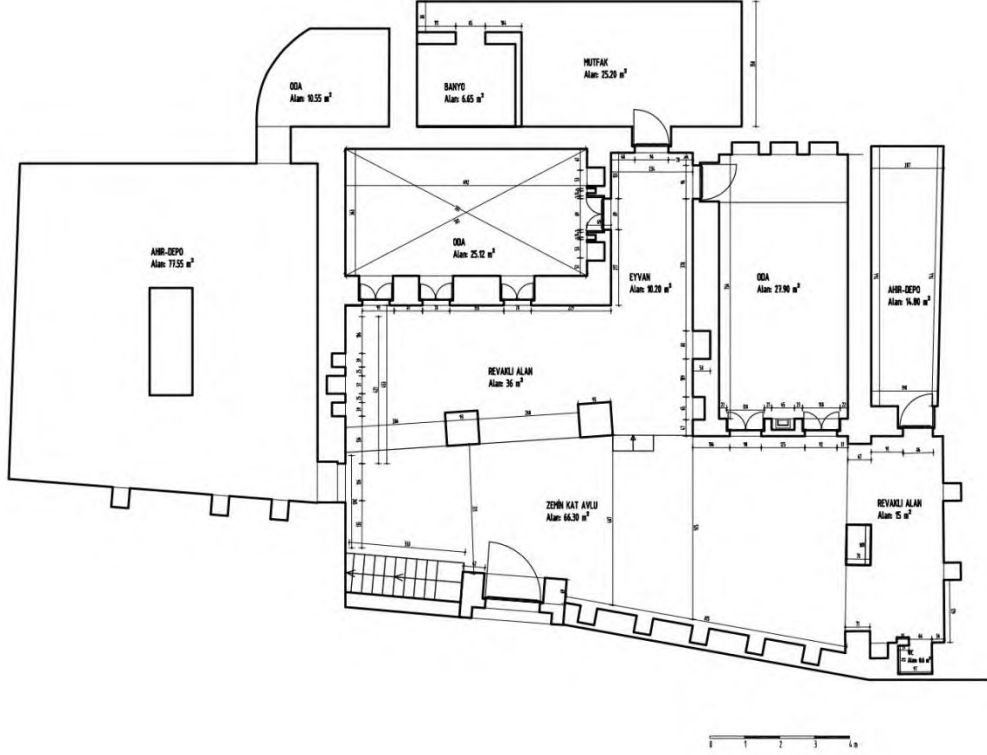
d- Güneydoğu köşedeki tuvalet

Şekil 3. Zemin Katın Çeşitli Açılardan Görünümü

<sup>4</sup> Konakta günümüzde iki kiracı aile oturmaktadır. Alt ve üst katı birbirine bağlayan merdiven duvar örülme suretiyle katlar arası bağlantı koparılmıştır. Alt ve üst kata girişler kot farkından dolayı farklı kapılardan da sağlanabildiği için konak iki ayrı konut vazifesi görmektedir. Konakta yaşayan kiracı ailelerle yapılan mülakatta önceleri alt katta hizmetlilerin üst katta ise konağın sahibinin oturduğu bildirilmiştir.

## Plân

Akikol konağı geleneksel Mardin evlerinin avlu-eyvan kurgusuna uygun, açık ve yarı açık birimler ile kapalı mekânların dengeli bir örneğidir (Ş.4). Konakta plânı belirleyen ve şekillendiren temel unsur açık ve kapalı alanların birbiriyle olan ilişkisidir. Sofa olgusu ile karşılaşmamaktadır. Geniş bir parsel üzerine inşa edilen konağın zemin katı düzgün olmayan bir avlunun doğu, batı ve kuzey yönüne yerleştirilen yaşam alanı, servis mekânları ve ıslak hacimler ile şekillenmiştir.



Şekil 4. Akikol Konağı Zemin Kat (Mimar Ata İletmiş)

## Servis Mekânları

Konağın servis mekânları doğu-batı doğrultusunda uzanan avlunun etrafına yerleştirilmiştir. Avlunun doğusunda üst kata ulaşımı sağlayan merdivenler, onun hemen altında da ahıra (Ş.4) girişin sağlandığı basık kemerli kapı yer alır. Ahır oldukça büyük tasarlanmıştır. Ahırın ortasında yer alan ayak tonozları birbirine bağlamaktadır. Duvarlarda açılan nişlere ek olarak nişlerin üzerinde tavana yakın yerde mazgal pencereler yer alır. Ahırdan girişin sağlandığı daha küçük birim ise daha temiz günlük kullanım eşyaları ya da araç gereçlerin saklandığı depo vazifesi görür. Zemin katın kuzey doğusunda beşik tonozlu bir depo-kömürlük kısmı yer alır. Bu birim sadece kışlık yakacakların konduğu mekân olması itibariyle ahırdan farklı bir işleve sahiptir.



a- Beşik ve Çapraz Tonozların Düzeni



b- Genel Görünüm ve Nişler

Şekil 5. Ahırın Genel Görünümü

### Odalar

Konağın zemin katında iki oda yer almaktadır. Biri doğu-batı diğer kuzey-güney yönünde uzanan odalara giriş eyvandan sağlanmaktadır. Kuzey-güney doğrultusunda uzanan oda (Ş.6-b) dikdörtgen planlıdır. Basık kemerli bir kapı ile girişin sağlandığı (Ş.6-a) iki çapraz tonozla örtülüdür. Oda kapısı tek kanatlıdır. Odanın tüm yönlerinde yer alan çeşitli boyut ve genişlikteki nişler (Ş.6-c,d) hem cepheleri hareketlendirmekte hem de günlük kullanım eşyaları için alan açmaktadır. Kemer üzengi taşları palmet motifi ile sonlanmaktadır. Genel anlamda sade tutulan bu odanın güneyinde cephenin tam ortasında daha derin ve bir niş (Ş.6-b) yer alır.



a- Oda Kapısı



b- Odanın Genel Görünümü





c- Odanın Cephelerinde Yer Alan Nişler



d- Sivri Kemerli Niş Formları

**Şekil 6.** Kuzey-Güney Yönlü Uzanan Odanın Genel Görüntüleri

Eyvandan girişte solda yer alan ve doğu-batı doğrultusundan uzanan odaya giriş çift kanatlı ahşap kapı (Ş.7-a) ile sağlanır. Kapı tokmağı (Ş.7-d) demir malzemeden olup halka formudur. Oda dikdörtgen plânlı (Ş.7-a,b) ve iki çapraz tonozla (Ş.7-c) örtülüdür. Sade tutulan odanın güney cephesinde pencereler açılmıştır. Diğer tüm cephelerde açılan nişler günlük kullanım eşyaları ve aydınlatma için kullanılan daha küçük nişlerdir. Kemer üzenği taşı kademeli bir şekilde sonlanıp palmet motifi ile vurgulanmıştır(Ş.7-b).

Eyvandan girilince tam karşıda yer alan oda ise günümüzde mutfak (Ş.8-a) ve banyo olarak kullanılmaktadır. Banyoluk kısmı (Ş.8-b) odanın içine daha sonradan eklenmiştir. Oda kuzeyde yer alıp pencere açıklığına sahip değildir. Bu yönü, odanın erzak saklamak ve sıcak yaz günlerinde kullanılmak üzere tasarlandığını düşündürmektedir. Bu birim dikdörtgen formlu olup çapraz tonozlarla örtülmüştür. Süsleme açısından sade tutulan bu mekân tamamen işleve yöneliktir.



a- Odaya Girişi Sağlayan Kapı ve Kemer



b- Odanın Genel Görünümü ve Kemerler



c- Çapraz Tonozlu Tavan Sistemi



d- Geleneksel Kapı ve Kapı Tokmakları

Şekil 7. Doğu-Batı Doğrultusunda Uzanan Oda



a- Mutfak



b- Banyoluk

Şekil 8. Mutfak ve Banyoluk (Sonradan Ekleme) Olarak Kullanılan Oda

### Eyvan ve Revaklar

Mardin evlerinin en önemli unsurlarından olan açık ve yarı açık mekânlar sıcak iklim bölgeleri için vazgeçilmezdir. Akikol konağının zemin katı avlu, eyvan ve revak etrafında şekillenen plân kurgusuna sahiptir. Konakta eyvan (Ş.9-b/Ş.3-a); kış ayları için kuruluk, yaz ayları içinse gölgelik olarak kullanılmış, aynı zamanda da odalara bağlantısının sağlandığı bir ortak mekân olarak tasarlanmıştır. Kalın ayaklar üzerinde birbirine sivri kemerle bağlanan üç gözlü revak ise (Ş.9-a) hem avlu-eyvan bağlantısını sağlamakta hem de iklime karşı korunaklı bir birim meydana getirmektedir. Revakların üzerinde üst kat çıkmasını taşıyan kademeli taş konsollar yer alır. Diğer bir revak ise avlunun doğusunda (Ş.9-a/Ş.3-d) yer almaktadır. Kalın bir ayakla birbirine bağlanan yarım daire formu kemerler kuzeydeki kömürlük-depo ile güney istikametteki (Ş.3-d) tuvaleti birbirine bağlamaktadır. Revakın içinde sivri kemer formu iki adet niş yer alır. Revaklar çapraz tonozla örtülüdür. Üst kat için taşıyıcı vazifesi gören revaklar zemin kat içinde bir sundurma ve muhafazalık görevi üstlenmektedir.



a- Zemin Kat Revak Düzeni



b- Zemin Kat Eyvanının İçi ve Oda Bağlantıları

Şekil 9. Avlu, Revak ve Eyvanın Genel Görünümü

### Islak Mekânlar

Konağın su ihtiyacı eyvanın girişinde yer alan su kuyusu (Ş.10) ile sağlanmaktadır. Sivri kemer formlu bir niş ile teşkilatlandırılan su kuyusunun yüksek bir ağızlığı ile su çekmek için kullanılan demir makarası vardır. Günümüzde konağın banyosu (Ş.8-b) mutfak olarak kullanılan mekânın içinde ayrı bir birim olarak sonradan tasarlanmıştır. Tuvalet konutun dışında avlunun güneydoğusunda yer almaktadır<sup>5</sup>.



Şekil 10. Su Kuyusu

### Süsleme

Konağın zemin katı, bu katı kullananın konut içindeki statüsüne bağlı olarak sade tutulmuştur. Taş süsleme olarak karşımıza çıkan bezeme anlayışı eyvan kemerleri (F.8-a) ile oda içlerinde kemer üzengi taşında (F.6-b,c) görülmektedir. Stilize palmet motifi ile revak kemerlerinde görülen dendanlar zemin kat için belirleyici süsleme anlayışıdır. Bunun yanı sıra kuzey-güney doğrultusunda uzanan odanın penceresindeki dilimli kemer formu (F.3-a) cepheyi hareketlendiren estetik bir unsur olarak değerlendirilebilir.

<sup>5</sup> Geleneksel Türk evlerinin tuvaletlerinin İslam'a ve kutsala saygı noktasında kible yönüne bakmamasına özen gösterilmiştir. İncelenen konakta da aynı tutum söz konusudur.

## Üst Kat

Konağın asıl yaşam alanı olan bu kat oldukça geniş tasarlanmıştır. Destan Sokak üzerinden iki farklı kapı ile konağa giriş (Ş.12) sağlanabilmektedir<sup>6</sup>. Kesme taş malzeme hâkim inşa ögesidir. Tonoz, avlu duvarı gibi bölümlerde yer yer moloz taş kullanımı da görülür. Düz damlı olan üst kat hem oturma alanı hem mekân (oda, eyvan, servis mekânları) sayısı hem de süsleme açısından zemin kattan daha detaylı düşünüldüğü tasarlanmıştır.

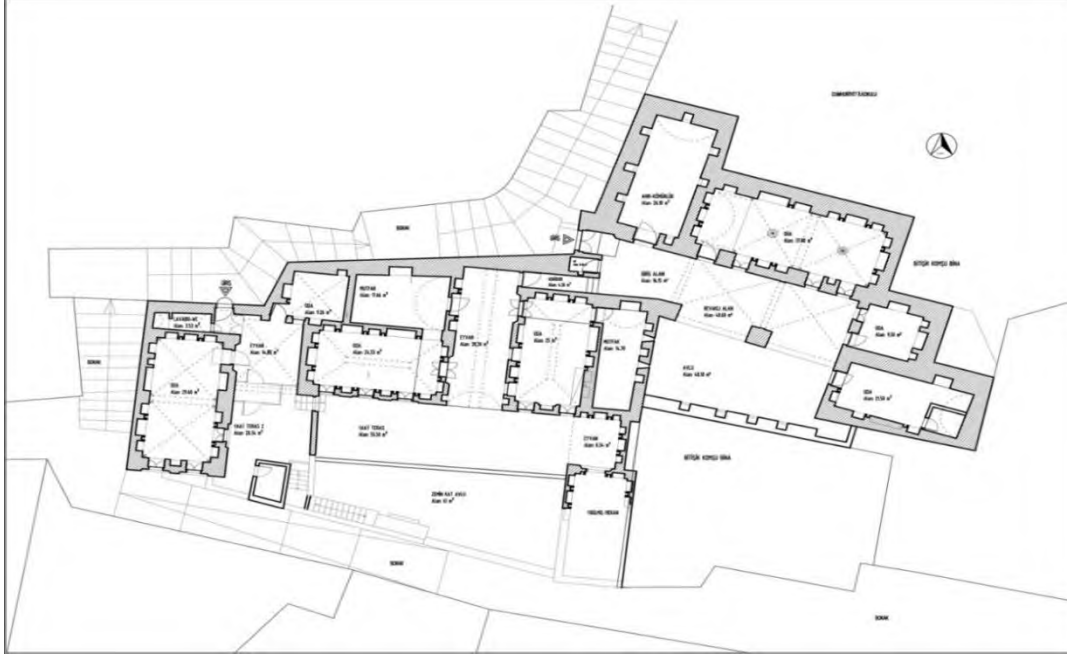


Şekil 11. Üst Kat Genel Görünümü ve Ana Eyvan

## Plân

Zemin katın daha gelişmiş bir hali olan üst kat plânı, eyvanlar ile terasın arasında uzanan odalar ile şekillenmektedir. Düzgün olmayan fakat geniş parsel üzerine yerleştirilen açık, yarı açık ve kapalı birimler konağın ihtiyaca binaen tasarlanan kurgusunun önemli bileşenleridir. Servis mekânları konağın giriş bölümüne yerleştirilerek temel yaşama birimleri olan oda ve eyvanların ovaya dolayısıyla manzaraya yönelmesi konağın plan olgusunu oluşturan en önemli tutum gibi görünmektedir. Konağın Arapça kitabesinin bu katta yer alan eyvanın içine yerleştirilmesi temel yaşama birimi olması bakımından katın önemini vurgular.

<sup>6</sup> Günümüzde konağın üst katında iki kiracı aile yaşamaktadır. Terasa örülen bir duvar ile meydana getirilen iki konut olgusuna konağın dışarıyla bağlantısını sağlayan farklı iki giriş kapısı ile giriş sağlanmaktadır.



Şekil 12. Konağın Üst Kat Yerleşim Düzeni<sup>7</sup>

### Odalar

Konağın üst katında (Ş.11) altı oda (Ş.12) yer almaktadır. Giriş ile birlikte tasarlanan bu bölüm daha ziyade servis mekânları şeklinde bir kullanım özelliği arz etmektedir. Bu bölümdeki revaklı avlu (Ş.13-a) etrafında üç oda bulunmaktadır<sup>8</sup>. Ahır-kömürlük olarak kullanılan mekânın yanında doğu-batı doğrultusunda uzanan oda (Ş.13-b) diğerlerinden daha büyüktür. İki çapraz bir de beşik tonozla örtülü olan bu odanın çapraz tonozlu tavanların göbeğinde süsleme detayı yer alır. Revakların doğu ucunda yer alan daha küçük iki birim ise tonoz örtülü, konağın diğer birimleri gibi düz damlıdır.



a- Revak ve Avlunun Genel Görünümü



b- Odanın Genel Görünümü<sup>9</sup>

Şekil 13. Konağa Girişin Sağlandığı Revaklı Avlu Bölümü

<sup>7</sup> Konağın projesi Mimar Ata ilettiği'e aittir. Çizimlerin kullanım izni için teşekkürler.

<sup>8</sup> Bu odalar günümüzde kullanılmamakta olup kilit altındadır.

<sup>9</sup> Mimar Ata İletmiş arşivinden.

Bu bölümden ana eyvana girişin sağlandığı dar bir geçit vasıtasıyla konağın ovaya bakan manzaraya hâkim odalarına ulaşılır<sup>10</sup>. Başoda niteliği taşıyan oda, kitabeli eyvanın doğusunda (§.14) yer almaktadır. Sivri kemerli bir nişle sınırlanan oda kapısı (§.15-b) basık kemerli olup kemer üzerinde kabaralar yer alır. Basık kemerin üzerinde yer alan kare formlu süsleme panosu dantela şeklinde işlenmiş ince süsleme unsurları ile müzeyyendir. Bu oda aynalı tonozlu olup (§.14-b) duvarlarda çeşitli boyutlarda nişler (§.14-a) yer alır. Odanın avluya bakan cephesinde iki sütunce ile taşınan dilimli kemer tarzında sonlanan mihrabiye formulu niş (§.14-c) vardır. Odanın tavan süslemeleri de mekânın önemi ile doğru orantılıdır. Odanın kuzey cephesinde duvarın tavana yakın noktasında kare formlu bir pano içerisinde (§.14-d) süsleme unsuru yer alır. Bu odadan hemen yandaki mutfağa geçiş (§.14-a) yer alır. Oda cephelerinde kullanım amacına göre küçük ve büyük olarak açılan nişlerin üzerinde bordür şeklinde süsleme unsurları yerleştirilmiştir. Geometrik formlu bu süsleme anlayışı hem mumluk olarak kullanılan aydınlatma nişlerinin hem de yüklük olarak kullanılan nişlerin odaya estetik bir boyut katmasını sağlamıştır.

Ana eyvanın (§.11) batısında yer alan oda başodanın aksine doğu batı doğrultusunda uzanmaktadır. Bu odaya da kabaralarla bezenmiş basık kemerli bir kapı (§.15-a) vasıtası ile girilmektedir. Başodanın inşa ve süsleme anlayışına yakın tasarlanan bu odanın duvarlarına açılan nişler ve tavan süsleme detayları başodaya yaklaşmaktadır. Tekne tonozlu tavanın eteğinde ovaya bakan kuşluk pencereleri yer almaktadır.



a- Başodanın Genel Görünümü



b- Başoda Tavanı



c- Başoda Mihrabiye Formlu Niş



d- Başoda Kuzey Duvarındaki Pano

**Şekil 14.** Üst Kat Genel Görünümü ve Başoda

<sup>10</sup> Mardin evlerinde ovaya bakan ve diğer odalara göre daha büyük ve nitelikli tasarlanan odalara başoda ya da manzara odası denmektedir.



a- Eyvanın Batısındaki Oda Kapısı



b- Eyvanın Doğusundaki Başoda Kapısı

**Şekil 15. Ana Eyvandan Odalara Girişi Sağlayan Kapılar**

Terasın doğusunda yer alan eyvan vasıtası ile giriş yapılan bir başka oda ise yıkılarak günümüze ulaşmamıştır. Kuzey-güney doğrultusunda dikdörtgen formulu bir özellik gösteren odaya girişi sağlayan kapı (Ş.16-a) anlaşıldığı kadarıyla ana eyvanın iki yanındaki odaların giriş kapıları ile (Ş.17) benzerlik göstermektedir. Sivri kemerli bir düzen kapıyı sınırlamaktadır. Sivri kemerin üzerinde küçük kabaralar ve mukarnas tarzındaki süsleme anlayışı hâkimdir. Yıkılan kısımdan kapının basık kemerli olduğu anlaşılmaktadır. Geometrik bezemeli bu kemerin üzerinde ise günümüzde kırılmış olan süsleme panosu yer alır. Odanın mimarisi ayakta kalan duvarlar üzerinden (Ş.16-b) anlaşılabilir. Odanın giriş kapısının hemen iki yanında altlı ve üstlü olarak tasarlanmış küçük aydınlatma nişleri yer almaktadır. Batı ve doğu duvarlarında açılan daha büyük nişler ise günlük kullanım eşyalarının depolanması ihtiyacına yöneliktir. Hem kapının kemeri hem de niş kemeleri üzerinde taş süsleme olgusu ile karşılaşmaktadır. Geometrik ve bitkisel karakterli bu süsleme anlayışı odanın tonoz eteklerinde de kendisini göstermektedir. Mukarnaslı tarzda bir bordür odanın tüm cephesini dolamaktadır. Bu bordürün hemen üzerinde hareketli kıvrımlı bir kuşak (Ş.16-b) odayı çevrelemektedir. Odanın konumu itibarıyla manzara odası olarak kullanıldığı düşünülebilir.

Terasın batısında yer alan (Ş.12) eyvan vasıtasıyla giriş sağlanan iki odadan küçük olanı kare, büyük olanı ise dikdörtgen formulu (Ş.17-b) olup ikisi de çapraz tonozla örtülmüştür. Kuzey-güney doğrultusunda uzanan büyük oda güneyde sivri kemerli bir niş ile teşkilatlandırılmıştır. Odanın diğer cephelerinde ise çeşitli büyüklükte nişler (Ş.17-b) yer alır. Odaya girişin sağlandığı kapı (Ş.17-a) en dışta sivri kemerli bir niş formundadır. Belirli noktalarında küçük kabaraların yer aldığı bu sınırlandırıcı düzen diğer oda kapıları ile aynı tarzdadır. Girişi sağlayan kapısının basık kemeri üzerinde daha büyük kabaralar yer alır. Onun üzerindeki yuvarlak madalyonun içi geometrik ve bitkisel süsleme unsurları ile bezenmiştir. Stilize lale motifi ile yıldız formunun dolıştığı madalyonun merkezinde çarkıfelek yer almaktadır. Madalyonun alt iki köşesinde içi bitkisel motif tarzında iki küçük madalyon, üst iki köşesinde ise palmet motifleri yer alır. Madalyonun hemen üzerinde Arapça inşa tarihi yazılıdır (Ş.17-c). Yazıt; “*sent elf ve meeten ve tesun*” şeklinde olup miladi 1873-74 tarihini vermektedir.



a- Eyvandan Odaya Girişini Sağlayan Kapı



b- Odanın Günümüzdeki Durumu

Şekil 16. Konağın Doğusundaki Eyvandan Girişini Sağladığı Yıkık Oda



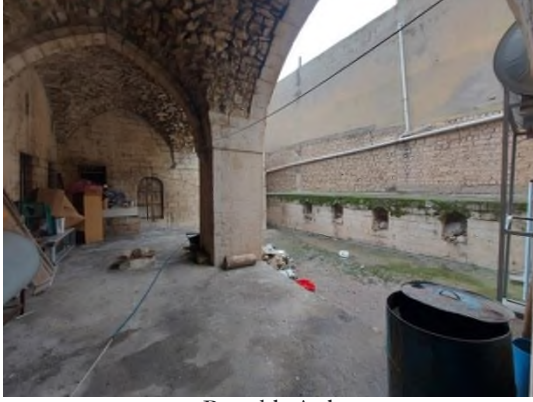
a- Odaya Girişini Sağlayan Kapı Düzeni

Şekil 17. Odanın Genel Görüntüleri



## Eyvanlar ve Revak

Konağın giriş bölümünün kuzeyinde yer alan revak (Ş.12) bir ayakla taşınan iki çapraz tonozlu bölümden oluşmaktadır. Revakı taşıyan ayak düzgün kesme taşla, tonozların içi ise moloz taş malzeme ile doldurulmuştur. Ahır ve hemen yanındaki odanın önünde doğu-batı doğrultusunda uzanan revak güneyindeki avlu ile birlikte revaklı avlu düzeni (Ş.18-a) göstermektedir.



a- Revaklı Avlu



b- Ana Eyvanın Tonoz Süslemesi



c- Ana Eyvan



d- Doğu Yöndeki Eyvan



e- Batı Yöndeki Eyvan



f- Doğu Eyvanın Kuzey Cephesi

Şekil 18. Eyvanların Genel Görünümü

Revaklı avlu kısmından küçük bir dehliz vasıtasıyla geçilen ana eyvan (Ş.18-c) konaktaki üç eyvanın en büyük olanıdır. Kuzey-güney doğrultusunda uzanan ve yaklaşık 9x3 m. ebatlarındaki bu eyvan 4.88 metre yüksekliğe sahiptir. Kuzey duvarında kitabe yer alan bu eyvan iki oda ile mutfığa girişinin sağlandığı birimdir. Hem odaların açıldığı hem de terasa uzanan bir ortak kullanım alanı özelliği gösteren eyvanın beşik tonozunun ortasında uzunlamasına düzenlenmiş ve geometrik tarzda müzeyyen süsleme kuşağı (Ş.18-b) yer alır. Terasa açılan ve 28.30 metre karelik dikdörtgen bir alana oturan bu ana eyvanın doğu ve batı yönünde daha küçük ve kare formulu iki eyvan daha yer almaktadır.

Terasın doğusunda yer alan yaklaşık 8.34 metre kare ebatlarındaki eyvan (Ş.18-d) yıkılmış olan odayla (Ş.16-b) terasın (Ş.11) bağlantısını sağlamaktadır. Batıya dönük planlanan eyvanın doğu yüzünde ortadaki diğerlerinden daha büyük ve yüksek bir niş, bu nişin iki yanında iki küçük aydınlatma nişi ve bu aydınlatma nişlerinin yanında iki niş daha yer almaktadır(Ş.18-f). Nişlerin kemerlerinde taş süsleme yer alır. Ortadaki büyük nişin üzerinde madalyon şeklinde bir süsleme panosu yer alır. Yine benzer tarzda bir süsleme panosu da eyvanın kuzey duvarında yer alır. Odaya girişin sağlandığı kapının üzerindeki panoyla (Ş.16-a) birlikte her cephe süsleme açısından zengin tutulmuş ve vurgulanmıştır. Eyvan kemerinin terasa bakan yüzünde dendanların üzerinde bir sıra çarkifelek motifi bir sıra stilize çiçek motifi yer alır.

Terasın batısında alan ve yine odalar için bir geçiş vazifesi gören eyvan daha sonra demir eklentilerle kapatılmıştır (Ş.18-e)<sup>11</sup>. Güneye bakan eyvan vasıtasıyla iki odaya giriş sağlanmaktadır. Yaklaşık 14.80 metre karelik bir alanı kapsayan bu birim konağın ikinci büyük eyvanı niteliği taşımaktadır.

### Islak Mekânlar

Konutun temel yaşama birimi olan üst kat, insanın temel ihtiyaçlarına da cevap verecek şekilde tasarlanmıştır. Konuta üst kattan girişin sağlandığı iki kapının yanında tuvalet (Ş.12) yer almaktadır. Tuvalet yapılarının konumu için konutun odalarla bağlantısının çok olmadığı alanların tercih edildiği gözlenmektedir. Muhtemelen aynı mekânlar banyo olarak da kullanılmaktaydı.

<sup>11</sup> Konak günümüzde üç farklı kiracı aile tarafından kullanılmaktadır. Zemin katın ayrı bir girişi olması nedeniyle sadece üst kata çıkışı sağlayan merdivenlere duvar örülerek üst kat bağlantısı koparılmıştır. Üst katta ise iki farklı girişin olması sayesinde iki farklı aile tarafından kullanımına el vermektedir. Terasın ortasına çekilen duvar vasıtasıyla üst katta ikiye ayrılmış ve bu haliyle farklı ailelerin kullanımına imkân sağlamıştır. Bu eyvandaki demir eklentiler orijinal olmayıp daha sonraki dönemlerde eklenmiştir. Böylece eyvan vasıtasıyla girişin sağlandığı yaşama birimleri tamamen ayrı bir konut izlenimi vermiştir.

## Servis Mekânları

Konağın kuzey yöndeki kapısının hemen yanında bulunan ahır yapısı daha sonraları odun ve kömür depolanan alan olarak kullanılmıştır. Mardin'in sokak dokusu ve geleneksel yaşam tarzına uygun olarak hemen her evde rastlanan ahır birimine bu konağın iki katında da rastlanmaktadır. Konağın mutfak olarak kullanılan iki odası terasa yönlendirilmiş olan ana eyvanın iki yanındaki odaların yanına (Ş.12) konumlandırılmıştır.

## Değerlendirme ve Sonuç

Mardin evleri Türk konut mimarisi noktasında Anadolu'nun özel ve önemli mimarlık ürünleri arasındadır. Anıtsal mimaride alışkın olduğumuz kitabe geleneğinin Mardin evlerinde yer alması ise bu konutları daha özel bir yere taşımaktadır. Birincil yazılı başvuru kaynaklarından olan kitabelerin (Özkurt-Tüfekçioğlu, 2009: 276-278) özellikle tarihlendirme noktasındaki önemi açıktır. Geleneksel konutlarda karşılaşılan tarihlendirme sorunu bu konaktaki kitabe ile aşılmış oluyor. Dolayısıyla daha sonraki çalışmalarda benzer yapılar için tarihlendirme noktasında Akikol konağının mimari tarzı, süslemesi vb. özellikleri diğer konutların tarihlendirilmesi hususunda bir hareket noktası olabilir.

Akikol Konağı'nın Arapça celi sülüs hatlı kitabesi yazı karakteri ve istif düzeni açısından anıtsal eser kitabelerine yaklaşan önemli bir örnektir. Hicri 1295/miladi 1878 tarihli olan konağın kitabesinden okunduğu üzere tamiri esnasında konduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla konağın inşa tarihi 1878'den daha geriye gitmektedir. Kitabede ebced hesabıyla düşülen tarih ile (Ş.2) diğer eyvanın içerisindeki kapı üzerinde yer alan tarih (Ş.17-c) eşleşmektedir. Füsün Aliğaçoğlu'nun eserinde belirttiği ve tespit ettiği en erken tarihli konutun inşa tarihini H. 1139/M.1723 (Alioğlu, 2000: 111)olarak vermektedir<sup>12</sup>. Akikol konağının kitabesinin tamir kitabesi olduğu göz önüne alındığında ilk inşa tarihi belki de Aliğaçoğlu'nun örneklediği konutun tarihine yaklaşabilir. Mardin evlerindeki kitabe ve süslemeler güneşin yakıcı etkisi ile sarı kalker taşının aşınmaya yatkın yapısı neticesinde büyük oranda aşınma ve bozulma (Ş.2,11,16-a) görülmektedir. Bu bozulmalarda doğal etkenlerin yanı sıra beşeri nedenler de söz konusudur. Eski Mardin olarak anılan şehrin mimari geleneklerine yaklaşan Savur ve Midyat'ta da bazı konaklarda kitabe geleneği sürdürülmekteyse de (Yıldız, 2011: 153, 154, 161, 216) incelenen konağın kitabesi estetik açıdan daha niteliklidir. Bunda mimari ile ekonomi arasındaki kaçınılmaz ilişkinin payı büyüktür.

Anadolu Türk konut mimarisini şekillendiren başlıca sebepler Sedat Hakkı Eldem tarafından belirtilmiş ve evleri şekillendiren unsurlar coğrafya ve toplum yapısı özelinde bölgelere ayrılarak incelenmiştir (Eldem, 1984, 28-29). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yakıcı iklim özelliği, engebeli topografyası bu bunlara bağlı olarak bir tercihin ötesinde zorunluluk halini alan taş malzeme kullanımı, Mardin evlerinin mimari belirleyicisi olan önemli etkenlerdir. Akikol Konağında görülen düzgün kesme taş malzeme diğer konutlarda görülen işlenmemiş ve moloz taşta yakın malzemedan ayrılır. Mimari-ekonomi bağlamında değerlendirilmesi gereken bu husus konağın geniş çaplı kurgusu, süslemesi, oda sayısı göz önüne alındığında daha net algılanır. Plân kurgusu noktasında da kendisini gösteren bu etkenler özellikle iklim şartları noktasında Mardin evlerinin kendi parseli içerisinde avluya dönük kurgusuyla sonuçlanmıştır. Akikol Konağını çeviren kalın avlu duvarları mahremiyetin konut üzerindeki tutumunun sonucudur.

Mardin evleri genelinde ve Akikol Konağı özelinde konutların plan kurgusu incelendiğinde Sedat Hakkı Eldem'in ana hatlarını çizdiği plân tiplerinden bir gruba dâhil etmek zordur. Geleneksel Türk evinin plân tipini belirleyen sofa (Eldem, 1968: 24), Mardin evlerinde yerini eyvan-avlu unsuruna (Alioğlu, 2000: 77-78) bırakır. Mardin evlerinin Cengiz Bektaş'ın Türk Evi kitabında dikkati çektiği esneklik ilkesi (Bektaş, 2001: 47-52) ile zamanla birbirine eklemlenen birimlerden oluşabildiğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Alioğlu, 2000: 63). Ancak bunlarında ötesinde coğrafya ile mimari arasındaki kaçınılmaz ilişkiyi de göz ardı etmemek gerekir. Mardin'in yakıcı iklim özelliği çözümlenmeyi de bu minvalde gerçekleştirmeyi zorunlu kılmıştır. Eyvanın konut içerisindeki yeri ve önemi de bu tutumun bir sonucudur. Akikol Konağının merkezi eyvanı (Ş.2, Ş.11, 18-c) 9.25 metrelik eyvan derinliği ile Mardin evleri içerisinde en derin eyvan kurgusuna sahip konutlardandır. Eyvanın ebatları yine eyvanın tasarımın içindeki önemi ile doğru orantılıdır. Mardin evlerinin ve Akikol Konağı'nın çatısız düz damlı olarak tasarımı yine kurak ve sıcak bir iklim özelliğinin sonucudur. Benzer

<sup>12</sup> Yazar, miladi tarihi 1723 olarak vermişse de tarih 1726/27 olarak karşılık bulmaktadır. Karşılaştırmak için bakınız: <https://ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>

eğilimlerin hem Irak (Saatçi, 2007: 83) ve Suriye coğrafyasında hem de Anadolu'nun güneydoğusunda sürdürülmesi tercihten ziyade bir zorunluluktur.

Akikol Konağı eyvan-avlu-teras çerçevesinde ele alınması gereken bir kurguya sahiptir. Eyvanın açık olan yüzü kapatıldığında Eldem'in ikiyüzlü iç sofalı plân tipine (Eldem, 1968: 93) yaklaşacak olan tasarım, coğrafyanın belirleyici olduğu bir iklim bölgesinde yarı açık mekânlar olarak karşımıza çıksa da Kuban'ın hayatlı ev geleneği (Kuban, 2017: 44) ile de tam olarak örtüşmez. Mardin evleri genelinde ve Akikol Konağı özelinde kapalı (oda), açık (teras) ve yarı açık (eyvan) mekânlar tasarımın bütününe oluşturan ayrılmaz unsurlardır. Plan tipleri bu üç unsur etrafında şekillenirken evlerin ovaya yönelmesi topografya ile ilgili olarak yine tercihin ötesinde bir zorunluluktur. Daha düzgün parsel üzerinde tasarlanan konutlar için avlunun merkezde olduğu ve odaların avlu etrafında U şeklinde dizildiği plan anlayışı (Yeşilbaş, 2019: 20) parselin düzgün olmadığı konutlar için asimetrik bir düzen gösterebilir. Akikol konağı avluyu merkeze alan ancak asimetrik olarak tasarlanan konaklardır.

Eldem ve Kuban'ın dikkat çektiği Güneydoğu Anadolu evi geleneği (Eldem, 1984, 28-29; Kuban, 2017: 209) içerisinde Diyarbakır, Gaziantep, Şanlıurfa ve Mardin evleri plan, malzeme, teknik ve süsleme özellikleri itibarıyla birbirine yaklaşmaktadır. Benzer iklim özellikleri ve Suriye kültür çevresi ile yakın ilişki içerisindeki bu şehirler inşa malzemesi olan taşın rengi dışında hemen hemen aynı geleneğin temsilcileridir. Eyvan-avlu kurgusunun merkeze alındığı Güneydoğu Anadolu konut geleneği (Akkoyunlu, 1989: 113; Tuncer, 2015: 21-34) bölgesel ortak bir üsluba sahiptir.

Doğan Kuban'ın Türk Evi'nde asıl yaşama birimi olarak tanımladığı üst kat (Kuban, 2017: 44,138), Akikol Konağı'nın her iki katı içinde geçerlidir. Zemin kat odaları mimari ve süsleme açısından değerlendirildiğinde konağın hizmetine bakan insanların yaşama birimleri olmanın ötesinde bir önem arz etmektedir (§.4, 6, 7). Akikol Konağı'nın hizmetine bakan insan zemin katta oturduğu bilirse de tasarımın bunun ötesinde olduğu açıktır. Giriş kattaki ahır yapısı ile avlu duvarlarının iç yüzünde açılan hayvanların yemlendiği nişler bu katın konağın servis mekânları için tasarlandığına işaret etse de revak, eyvan ve odaların ve katın bütünde (§.9-a/1-a) bir öneme sahip olduğunu gösterir. Ahır (§.4, 5), yemlik (§.3-b) vb. hususlar konağın kırsal niteliklere de sahip olduğunu gösterir. Fakat bunu kırsal niteliklerinden ziyade Mardin'in hayvanlar vasıtasıyla kolaylaşan engebeli ve dar sokakları ile konak sahibinin ekonomik gücü bağlamında değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Mardin'in güçlü kültürel alt yapısı dini, sosyal ve sivil mimarlık eserlerinde taş malzemeye bağlı süsleme programının ciddi anlamda bir üslup oluşturması ile sonuçlanmıştır. Hatta taş süsleme ile mimari bütünleşmiş ve bir Mardin üslubu oluşturmuştur. Gerek Müslüman gerekse de gayrimüslim her kültür çevresi tezmini unsurlarını gelenek ve göreneklerine göre şekillendirmiştir. Akikol Konağı'nın, tasarımı estetik hale getiren süsleme programı konutu ayrıcalıklı ve özel bir yere konumlandırır. İslam tezyin sanatlarının geometrik düzeni Akikol Konağı'nın çeşitli birimlerinde sıkça vurgulanmış ve tekrarlanmıştır. Henüz odaya girişin sağlandığı kapı düzeni itibarıyla kendisini gösteren bu yaklaşım (§.15 a-b, 16-a, 17 a-c), kapıların ebatlarının ötesinde bir anıtsallık arz etmesi ile sonuçlanmıştır. Bu zarif görünümlü güçlü etki hem Mardin evlerini hem de Akikol Konağını bölgedeki diğer konutlardan ayırarak özel bir yere konumlandırır.

Zemin kat süsleme programı kemer üzenği taşı üzerindeki kademelenme ve palmet motifleri (§. 6 b-c, 7-b) bir kenara bırakılırsa sade tutulmuştur. Zemin katın revak kemeri üzerinden sarkan dendanlar cepheyi hareketlendiren durağan karşıtı uygulamalardır. Çapraz tonoz örtülü zemin kat oda tavanlarına ve cephelerine (§.7 b-c) karşın üst kat süslemeleri (§.14) daha yoğun ve niteliklidir. Konağın zemin katı plan açısından bütünlüğe dâhil edilmişken süsleme noktasında statünün devreye girdiği ve üst katın önem kazandığı söylenebilir.

Üst katın henüz kapıda başlayan süsleme programı özellikle başodalarda tavanlara kadar işlenmiş madalyonlar, geometrik ve bitkisel süslemelerle (§.14-15) vurgulanmıştır. Başoda niteliğindeki oda sadece tonozlu süslemeli tavanı (§.14-b) ile değil mihrabiye formulu nişi (§.14-c) ile de odanın önemini ve statüsünü vurgulayan detaylardır. Kare formulu madalyon süsleme panosu (§.14-d) ve ışık olduğu düşünülen mekâna geçişteki basık kemerli kapının süslemeleri (§.14-a) odayı konağın diğer odalarından ayıran düzenlemelerdir. Özellikle kare formulu madalyon panolar geleneksel Şanlıurfa evlerinde de görülen (Akkoyunlu, 1989: 176) benzer uygulamalar örnekleridir.

Konağın cephe tasarımı (§.11) pencerelerin kademeli bir şekilde içe çekilen sivri kemer formulu düzeni içerisinde kare formulu pencereler ve üstlerindeki palmetle taçlanmış kuşluk pencereleri şeklindedir. Cephenin dam ile birleştiği yerdeki mukarnaslı korniş sırası cephenin doğal sınırını belirler.

Tüm bu hususlar bir arada değerlendirildiğinde Akikol Konağı'nın tarih kitabesi, planı, süsleme programı gibi özellikleri itibarıyla tipik bir Mardin evi özelliği göstermekle birlikte şehrin silueti içerisinde etkileyici bir yere sahiptir. Eyvan ve revak düzeninin geniş parsel üzerindeki dengeli yayılımı noktasında Mardin'de bu plan tipinde inşa edilmiş birkaç konaktan biri olduğu anlaşılmaktadır. Şahtana Konağı, Develi han olarak bilinen Ayşe Nilgöl Utku Konağı, yine Şahşeh Han olarak bilinen ama plan noktasında konak olduğu açık olan bu konut tipleri geleneksel Mardin evinin şehirdeki önemli birkaç örneğinin başında gelmektedir. Mardin şehri ve milli tarihimiz için önem arz eden bu ve bunun gibi konutların korunarak gelecek nesillere aktarılması ise toplumumuzun zengin kültürel alt yapısını tanıyabilmesi adına önemlidir.

### Kaynakça

- Akkoyunlu, Z. (1989). *Geleneksel urfa evlerinin mimari özellikleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Alioğlu, F. (2000). *Mardin şehir dokusu ve evler*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını.
- Bektaş, C. (2013). *Türk evi*. Yem Yayınları.
- Eldem, S. H. (1968). *Türk evi plan tipleri*. İ.T.Ü. Yayınları.
- Eldem, S. H. (1984). *Türk evi*. T.A.Ç. Vakfı Yayınları.
- Erdal, Z. (2020). *Mardin abbaraları*. Kriter Yayınevi.
- Kuban, D. (2017). *Türk abşap konut mimarisi 17-19. yüzyıllar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özkurt Kemal, & Tüfekçioğlu A. (2009). Türk islam sanatında kitabeler. *Türkiye Araştırmalar Literatür Dergisi*, 7(14), 275-295.
- Saatçi, S. (2007). *Kent dokusu ve geleneksel evleriyle kerkük*. Kerkük Vakfı Yayınları.
- Tuncer, O. C. (2015). *Diyarbakır evleri*. Diyarbakır Büyük Şehir Belediyesi Kültür ve Sanat Yayınları.
- Yeşilbaş, E. (2019). Mardin Şahtana Konağı ve Restorasyonuna Dair Gözlemler. *Kadim Akademi SBD*, 3(1), 16-38.
- Yıldız, İ. (2011). *Savur'daki tarihi eserler*. Mardin Valiliği Yayınları.
- <https://ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>

## EXTENDED SUMMARY

The city of Mardin, located in the southeast of Anatolia, has a rich and deep-rooted cultural past. The architectural tradition that it has continued to this day, nourished by this deep-rooted past, positions Mardin in a special and important place in terms of both religious and civil architecture. The city, which extends towards the plain along the south of Mardin Castle, has an important place in Turkish and Islamic urbanism, with the Mardin Grand Mosque in the center, the commercial buildings around the mosque and the traditional residences surrounding them. One of the traditional houses that are decisive in the silhouette of the city has been the subject of this study.

Mardin houses, which are qualified examples of Anatolian Traditional Turkish residential architecture in terms of plan structure and materials, are examples where the determining and limiting effects of geography on architecture are clearly observed. The forces of climate and topography are the main factors that shape these houses. Stone, which is the basic building material of Mardin residences, is not only an element that limits the space, but also appears as an element of decoration, which is the product of the fine taste of aesthetic pursuit. These houses, where the courtyard and iwan duo are decisive in the plan, are also accompanied by the decoration program with the fine stone workmanship of Mardin. It is one of the determining silhouette elements of the understanding of urbanism shaped by Mardin Castle and Mardin Grand Mosque in the region called Old Mardin. The house examined within the scope of this study is located in Savurkapı District in the region known as old Mardin. The living area, dimensions, architectural and decorative elements of the house located 321 and parcel 25 present the outlines of a typical Mardin house.

Privacy, which is one of the important requirements of the Islamic religion, is one of the basic attitudes taken into consideration in the construction of Mardin houses. Therefore, the fact that Mardin houses are surrounded by high and thick courtyard walls is not a coincidence but a solid indicator of this attitude. This strict attitude felt from the outside, when entered into the house, leaves itself in an aesthetically rich living space where people and their needs are at the center at the planning point. The structure of Mardin houses, which are one of the best examples of the inevitable relationship between geography and climate conditions and architecture, explains the reasons affecting their formation in this aspect. In Mardin houses and in the Akikol Mansion examined, the sofa, which determines the plan of the Traditional Turkish House, has been replaced by open and semi-open spaces. Although Akikol Mansion, where the iwan and courtyard configuration is the main determinant, is surrounded by thick courtyard walls from the outside, the interior structure has a serious relationship with the courtyard. Therefore, the living style within the courtyard walls of the mansion was designed entirely within its own parcel, facing outwards.

The ground floor of the mansion, which was designed with two floors, was used by those who looked after the service of the mansion. This is the same in the large-scale residences of the traditional Turkish house, especially those built by people with status. At this point, it cannot be said that the ground floor was designed carelessly, with the ground floor reserved only for service spaces. The ground floor room designs were included in the whole planning with the iwan and portico setup. In terms of status, the owner of the mansion living on the upper floor planned his living space in more detail than the lower floor, designed the rooms and determined the status issue between floors by emphasizing the decoration program. In contrast to one iwan on the ground floor, there are three iwans on the upper floor, the central one of which is one of the largest residential iwans in Mardin. Iwans, which are used to cool off during the long and scorching summer months and to meet the daily needs of the house, also serve as places where residents come together and chat. Iwans, which are frequently used both in southeastern Anatolia and in Mardin, are among the uses identified with the Mardin house. The decoration program that developed depending on the stone material, which is the basic construction material of Mardin houses and Akikol Mansion, has become a style unique to Mardin houses. The decorating approach of the mansion, especially the upper floor, is comprehensive and meticulous in connection with the economic power of the person who built the mansion. This decoration, which has a completely Islamic character, has been skillfully incorporated into the whole design, which is shaped by the use of predominantly geometric and floral motifs together or separately.

It was designed to meet all the needs of the mansion period. The barn on the ground floor can be considered as a reflection of Mardin's sloping and rugged land structure on the residences. The shelter of the house owner's livestock, which provide transportation and are used to meet the needs of the house, is important in shaping

the house according to its needs. The combination of houses and barns, which is usually seen in rural settlements, is this time seen in Akikol Mansion due to topography. The mansion, where all details were considered and implemented within the need-oriented construction design of the Traditional Turkish House, constitutes a harmonious example of all structural details.

The inscription on the northern wall of the upper floor iwan of the mansion is the most important indicator that the building approaches monumental architecture on a residential basis. Inscriptions, which are frequently encountered in monumental architecture and provide primary identification information of the building, are not often seen in traditional residential architecture. Therefore, if the house does not have a reliable dating method, the problem of construction date arises. Being able to date the houses clearly is extremely important in terms of understanding their development stages, changes and transformations, and the similarities or differences between before and after. The inscription of Akikol Mansion, which is important in terms of having an inscription and telling the date, was analyzed and included in the study. Measurements of the mansion, which had not been studied before, were taken and photographs were taken. Decorative elements supported through drawings are important in terms of documenting the architectural details of the mansion where structural deterioration has occurred.

## İSTANBUL'DA ULUSAL MİMARLIK ÜSLUBU KİTABE BEZEMELERİ NATIONAL ARCHITECTURAL STYLE INSCRIPTION DECORATIONS IN ISTANBUL

Fatih SARIMEŞE

İstanbul Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Türk  
İslam Sanatları Tarihi Anabilim Dalı

[fatihsarimese@istanbul.edu.tr](mailto:fatihsarimese@istanbul.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-6450-1897

### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
03.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
18.12.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Ulusal Mimarlık  
Üslubu, Kitabe,  
Bezeme

**Keywords**  
National  
Architectural Style,  
Inscription,  
Decoration

Ulusal Mimarlık Üslubu hakkında yapılan çalışmalarda genellikle kütle mimarisi, süsleme programı ve dönem mimarları ele alınmaktadır. Bu çalışma ise, adı geçen üslupta inşa edilen ya da onarılan yapılarıdaki kitabelerin bezemelerine dair genel bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Erken Türk İslam Devri'nden itibaren yapılarda yer alan kitabelerin, çeşitli süslemelerle zenginleştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklu Devri'ne ait kitabelerde genellikle çiçek, rumi ve kıvrık dal motifleriyle süslenmiş kûfî yazı ve sülüs yazı görülmektedir. Bu gelenek Anadolu'da Selçuklu ve Erken Osmanlı mimarisine ait kitabe bezemelerinde de kısmen devam etmiştir. Klasik Osmanlı Devri mimarisinde kitabe süslemeleri genellikle levhanın yanlarında ve köşelerinde klasik motiflerden oluşan kompozisyonlarla sağlanmıştır. Batılılaşma Dönemi'ne ait kitabelerin ise buldukları mimari yapının üslubunu yansıttığı göze çarpmaktadır. 19. yüzyılın sonlarından itibaren etkili olmaya başlayan Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilen yapılardaki kitabe süslemeleri incelendiğinde de mimari üslubun getirdiği özelliklere göre şekillendikleri gözlenmektedir. Bu durum, Ulusal Mimarlık Üslubu'nun sadece mimari kütle ve tezeyinat alanında değil ayrıca yapılarda bir detay olarak kabul edilen kitabe bezemelerinde de Selçuklu, Erken ve Klasik Osmanlı Dönemi özelliklerinin etkili olduğuna işaret etmektedir.

### ABSTRACT

This study aims to make a general assessment of the decorations of the inscriptions in the buildings constructed or repaired in the National Architectural Style. This study aims to make a general evaluation of the decorations of the inscriptions in the buildings built or repaired in the mentioned style. It is known that from the Early Turkish Islamic Period onwards, attempts were made to enrich the inscriptions in the buildings with various decorations. In the inscriptions belonging to the Karakhanid, Ghaznavid, and Great Seljuk periods, Kufic script and Thuluth script are generally seen, decorated with flower, rumi, and curved branch motifs. This tradition partially continued in the inscription decorations of the Seljuk and Early Ottoman architecture in Anatolia. In the Classical Ottoman architecture, inscription decorations were generally provided with compositions consisting of classical motifs on the sides and corners of the plate. It is noticeable that the inscriptions from the Westernization Period reflect the style of the architectural structure in which they are located. The inscription decorations in the buildings built in the National Architectural Style, which became effective from the end of the 19th century, were shaped according to the characteristics of the architectural style. This situation indicates that the National Architectural Style was influenced not only by the architectural mass and decoration, but also by the Seljuk, Early and Classical Ottoman Period characteristics in the inscription decorations, which were accepted as a detail in the buildings.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1509718>

**Atıf/Cite as:** Sarimeşe, F. (2024). İstanbul'da ulusal mimarlık üslubu kitabe bezemeleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2199-2225.



## Giriş

Bu çalışmada; Cumhuriyet'in ilanına kadar olan süreçte İstanbul'da Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilmiş ya da onarılmış yirmi yapının kitabesinde görülen bezemeler incelenmiştir.

Tarihte kitabelerin kullanımı yazının bulunmasıyla başlamıştır. Eski dönemlerde yöneticiler topluma bildirmek istedikleri önemli olayları büyük levhalar üzerine kazdırarak şehirlerin kalabalık yerlerine koydurmuştur. Benzer şekilde birçok emir ve yasa hakkında bilgiler bu yazılı levhalar aracılığıyla insanlara bildirilmiştir. Bir kısmı günümüze kadar ulaşan yazıtlarda farklı yazı türlerinin kullanıldığı bilinmektedir. Bunlar arasında muhteva bakımından antlaşmalar ve sözleşmelerin yanı sıra mezarlar ile dini yapılarda yer alan örnekler, ilgili dönem tarihi açısından modern dünyaya veri sunan belgeler niteliğindedir. Bu bağlamda, bulunan birçok eski Türk yazıtının, Türk tarihine ışık tutan belgeler oldukları bilinmektedir (Hasol, 1979: 537).

Mimari kitabeler genellikle yapının tarihini, yaptırınını ve mimarını belirtse de yapılarda çeşitli işlevlerde kitabeler bulunabilmektedir (Sözen ve Tanyeli, 2011: 254). Bu kapsamda yaygın örnekler arasında inşa ve onarım kitabeleri gibi ayet, hadis ya da özlü söz içeren kitabeler de bulunmaktadır.

Türk İslam mimarisinin erken dönemlerinden itibaren yapılara kitabeler yerleştirilmiştir. Kitabeler dönemine göre yazı stili ve süslemeleriyle farklılık göstermektedir. Erken Türk İslam mimarisinde kûfi ve sülüs yazı türüyle tuğla malzeme üzerine oyma tekniğinde yazılmış kitabeler yaygındır. Yazının estetik ve sanatsal değerini artırmak için metin boşluklarına rumi ve kıvrık dal motiflerinden oluşan bitkisel desenler yerleştirilmiştir. Literatürde bu tür yazılara tezyini ya da çiçekli kûfi yazı denilmektedir (Zennûn ve Serin, 2002: 344). Bu gelenek Anadolu'daki Erken Türk İslam mimarisindeki kitabe bezemelerinde de görülmektedir. Erken Osmanlı mimarisine ait bazı kitabe bezemelerinde de takip edilebilen bu tür örnekler, Erken Klasik ve Klasik Dönemlerden itibaren yapının mimari üslubuna göre şekillenmeye başlamıştır. Kitabelerin levha biçiminde yapılmasıyla birlikte ise süslemeler kitabenin yanlarında, köşelerinde ya da satır aralarında görülür olmuştur. Motif ve desen özellikleri incelenen kitabelerin Klasik Dönem'e ait yapılarda bulunanlarında rumi, kıvrık dal ve palmet gibi süslemeler göze çarparken Barok Üslup'ta inşa edilmiş yapıların kitabe bezemelerinde ise genellikle mimari üslubun özellikleri olarak kabul edilen C-S kıvrımlı hatlardan oluşan kompozisyonlar görülmektedir. Ampir Üslup'ta inşa edilmiş bir çeşmenin kitabesinde ışınal düzenlemeye sahip bir elips form yerleştirilmişken oryantalist etkili bir yapının kitabesinde ise girift bitkisel kompozisyon dikkat çekmektedir.

19. yüzyılın sonlarından itibaren görülmeye başlanan Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilmiş yapılarda kütle, mimari form ve tezyinat açısından Selçuklu, Erken ve Klasik Dönem Osmanlı mimarisi etkili olmuştur. Bu etki yapıların kitabelerindeki süslemelerde de takip edilebilmektedir.

Ulusal Mimarlık Üslubu hakkında yapılan çalışmalarda inşa edilmiş yapılar, genellikle kütle mimarisi ve mimariye bağlı süslemeleriyle ele alınmıştır. Literatürde kitabe bezemeleri hakkında bir çalışmanın yokluğunun fark edilmesi bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çalışmanın ilk bölümünde Türk İslam mimarisinin erken dönem örneklerinden başlanılarak tarih boyunca kitabelerdeki bezemelerin gelişimi hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu örnekler içinde Karahanlı, Gazneli, Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Erken ve Klasik Osmanlı ile Batı tesirli Osmanlı yapılarının kitabeleri bulunmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde Ulusal Mimarlık Üslubu'nun ortaya çıkışı ve İstanbul'da bulunan dönem yapılarındaki kitabe bezemeleri kronolojik olarak işlenmeye çalışılmıştır. Türk İslam mimarisinde görülen kitabe bezemeleri ve Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilen yapılardaki kitabe süslemeleri hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur.

## Türk İslam Mimarisi Kitabe Bezemelerinden Örnekler

Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklu Devri mimarisinde yer alan kitabelerde çiçekli kûfi ve sülüs yazının yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Karahanlı Devri mimarisi Türk-İslam mimarisinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu devirde inşa edilen yapılarda tuğla işçiliği ön plana çıkmıştır. Karahanlı Devri'ne ait pek çok yapıda rumi ve kıvrık dal gibi bitkisel motiflerle zenginleştirilmiş kûfi kitabeler bulunmaktadır. Bu yapılardan biri de sekiz köşeli kaideye sahip, çok dilimli gövdeden oluşan Çar Kurgan Minaresi'dir. (Foto 1.) Bulduğu bölgeden ismini alan minare Özbekistan'da yer almaktadır. Çiçekli kûfi kitabesine göre 1108-1109 yıllarında Ali bin Muhammed El Serahsi tarafından inşa edilmiştir (Altun, 1988: 9). Kitabe bordürünün üst bölümünde kıvrık dal, rumi ve çiçek motiflerinden oluşan süslemeler dikkat çekicidir.



**Foto 1.** Çar Kurgan Minaresi Çiçekli Kûfi Kitabe Detayı  
(www.selçuklumirası.com)

Karahanlı Devri mimarisinin özellikleri Gazneliler Dönemi'nde de devam etmiştir. Bu dönemde de kullanılan en önemli malzeme tuğla olmuştur. Yapıların kitabeleri genellikle bitkisel motiflerle zenginleştirilmiş kûfi yazılardan oluşmaktadır. Gazneli Mahmud'un emriyle Şehname yazarı Firdevsi'nin anısı için 1019 yılında Serahs yolu üzerinde inşa edilen Ribat-ı Mahi, 4 eyvanlı plan tasarımıyla önemli bir yapıdır. Yapının eyvanlarının arkasında bulunan birimlerin kubbe ile örtülmesi, kubbe-eyvan ilişkisi açısından mühimdir (Aslanapa, 2019: 56). Yapının günümüze ulaşan bölümünde taç kapıda bir bordür formunda yerleştirilen tuğladan yapılmış kitabesinde kıvrık dal, rumi ve çiçek motifleriyle zenginleştirilmiş kûfi hat görülmektedir. **(Foto 2.)**



**Foto 2.** Ribat-ı Mahi Çiçekli Kûfi Kitabe Detayı  
(www.selçuklumirası.com)

Büyük Selçukluların İran'da inşa ettiği yapıların bazılarında görülen kitabelerde benzer süslemeler devam etmektedir. 11. yüzyılın sonlarında inşa edilen İsfahan Cuma Camii, dört eyvanlı avlu plan tasarımıyla Zevvare Cuma Camii'nin mimariye getirdiği eyvanlı cami tipolojisinin devamı niteliğindedir (Beksaç, 2013: 311). Caminin ayet kitabesi bir şerit halinde celi sülüs yazı türüyle yazılmıştır. Metnin zemin kısmı kıvrık dal, rumi gibi bitkisel motiflerle girift bir tarzda süslenmiştir. **(Foto 3.)**

Erken Türk İslam mimarisinde görülen kitabelerdeki süsleme anlayışı Anadolu'daki Türk İslam mimarisinde devam etmiştir. İlk inşası Büyük Selçuklular Devri'ne ait olan Diyarbakır Ulucamii ve Bitlis Ulucamii gibi yapılarda çiçekli kûfi kitabe geleneği sürdürülmüştür (Aslanapa, 2007).



**Foto 3.** İsfahan Cuma Camii Çiçekli Celî Sülüs Kitabe Detayı  
(www.selçuklumirası.com)

Anadolu Selçuklu Dönemi'nde taş kitabelerin yanı sıra çini kitabeler de yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Malzeme farklılığı olsa da çiçekli kûfi kompozisyon geleneği devam etmiştir. Anadolu'da kubbeli medrese tipolojisinde inşa edilen Konya Karatay Medresesi, 1251 yılında II. İzzeddin Keykavus döneminde Emir Celalettin Karatay tarafından yaptırılmıştır. Medrese, özellikle çini süslemeleriyle dikkat çekmektedir. Firuze, lacivert, koyu mor gibi renklerden oluşan mozaik çini tekniğinde yapılmış süslemeler ön plana çıkmaktadır. Kubbe eteğinde Bakara Sûresi'nden alınmış ayet kitabesi kûfi yazı türüyle yazılmıştır (Yetkin, 1971: 62-66). Kuşağın çevresindeki bordürler ve kitabedeki harflerin arasındaki boşluklar rumi, kıvrık dal ve simetrik olarak yerleştirilmiş geometrik motiflerle zenginleştirilmiştir. **(Foto 4.)**



**Foto 4.** Konya Karatay Medresesi Ayet Kitabesi

Selçuklu geleneği, Erken Osmanlı Devri'ne ait bazı kitabelerdeki bezemelerde de takip edilebilmektedir. Çandarlı Halil Hayreddin Paşa'nın ihsanıyla 1378 yılında inşasına başlanan İznik Yeşil Camii, Paşa'nın vefatı sonrası 1392 yılında tamamlanmıştır. Mimar Hacı b. Musa tarafından inşa edilen yapı, erken Osmanlı Devri mimarisi içinde tek kubbeli camilerin harim biriminin genişlemeye başladığı önemli bir örnektir (Çobanoğlu, 2013: 495-496). İznik Yeşil Camii'nin son cemaat alanında yer alan pencere kemeri alınlığının altındaki yatay mermer bir kartuş gibi kullanılmıştır. Kartuşun içine kûfi yazı türüyle Besmele yazılmıştır. Harflerin aralarında rumi, kıvrık dal

motifleri görülmektedir. Bazı harflerdeki bitkisel süslemelerin uzantıları bir araya getirilerek örgülü/geometrik süsleme biçimi oluşturulmaya çalışılmıştır. (Foto 5.)



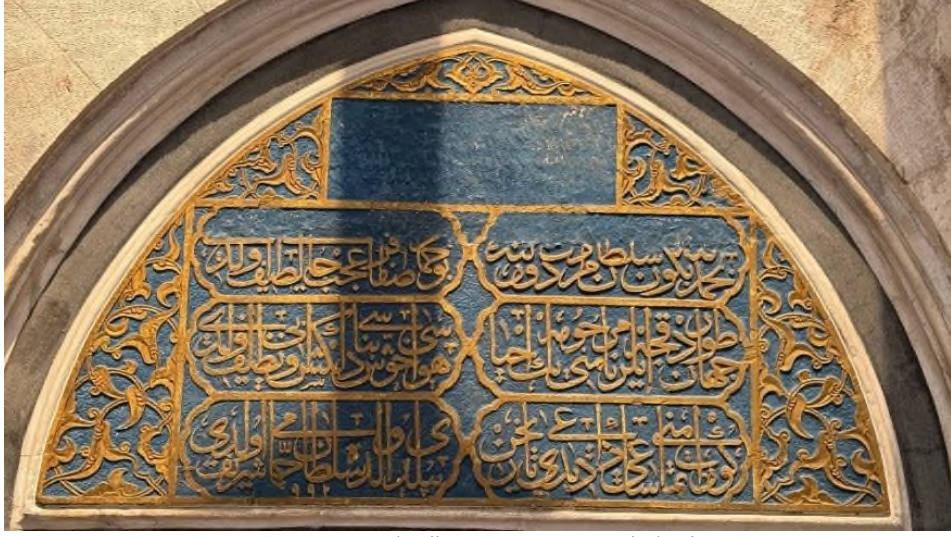
Foto 5. İznik Yeşil Camii'nde Besmele Kitabesi

Erken Klasik Osmanlı Devri'ne ait kitabelerde genellikle levhalar tercih edilmeye başlanmıştır. Selçuklu geleneğindeki kitabelerde genellikle metnin zemin boşluklarına yerleştirilen motifler bu dönemde levhanın köşelerinde ve satır aralarında görülmektedir. Sultan II. Bayezid devri paşalarından Davut Paşa'nın inşa ettirdiği Davut Paşa Camii'nin kitabesi bu eğilimin dikkat çekici örneklerinden biridir. Doğuda ve batıda ikişer tane tabhanesi olan caminin kuzeyinde beş birimli son cemaat alanı bulunmaktadır. Caminin cümle kapısı üzerinde bulunan Arapça celi sülüs kitabesinin hattatı Şeyh Hamdullah'tır (Aslanapa, 2004: 130). Kitabenin her iki yanında simetrik olarak yerleştirilmiş salbekli şemse motifleri ve aralarında düğüm motifleri görülmektedir. Şemse motiflerinin içi palmet ve rumi gibi motiflerle zenginleştirilmiştir. (Foto 6.)



Foto 6. Davut Paşa Camii'nin Kitabesi

Klasik Dönem Osmanlı mimarisinin bezemeli kitabelerinde rumi, kıvrık dal ve palmet gibi klasik motiflerden oluşan kompozisyon düzenlemesinin devam ettiği görülmektedir. Bu kullanıma örnek olarak Sultan II. Selim'in eşi, Sultan III. Murad'ın annesi Nurbanu Sultan'ın ihsanıyla 1584 yılında Mimar Sinan tarafından inşa edilen ve çifte hamam özelliği taşıyan Çemberlitaş Hamamı'nın kitabesi verilebilir (Haskan, 1995: 97). Hamamın kitabesindeki süslemeler, Osmanlı sanatı motif seçkisinin en önemli öğelerinden oluşmaktadır. Bu örnekte Karahanlılar devrinden itibaren takip edilen rumi ve kıvrık dal motifleri olgun formlara kavuşmuştur. Sivri kemerli bir alınlıkla sınırlandırılan kitabenin köşelerinde kabartma tekniğinde yapılmış rumi ve kıvrık dal motiflerinden oluşan bitkisel kompozisyon görülmektedir. (Foto 7.)



**Foto 7.** Çemberlitaş Hamamı'nın Kitabesi

Osmanlı mimarisine Batılı etkilerin tesir ettiği 18. yüzyıl mimarisinde kitabelerdeki bezemeler üsluplara göre şekillenmeye başlamıştır. Barok üslup özelliği gösteren Seyyid Hasan Paşa Külliyesi'nin bazı kitabelerindeki bezemeler bu tesirlere örnek olarak verilebilir. Külliyenin çoğu yapısı 1745 yılında tamamlanmıştır. Mimarı devrin baş mimarı Mustafa Ağa'dır. Medrese merkezli külliyelerden biri olan Seyyid Hasan Paşa Külliyesi'nin bir bölümü Vezneciler'de, diğer bölümü ise Ordu Caddesi üzerinde bulunmaktadır (Çobanoğlu, 2009: 60). Sebil kapısı üzerinde yer alan yatay dikdörtgen levha şeklindeki celi sülüs hattı hadis kitabesi ile bu kitabenin üzerinde yan yana verilmiş aynı yazı türündeki hadis kitabelerinin süslemeleri birbirine benzemektedir. Kapının üzerindeki hadis, altın yaldızlı bir kartuşla sınırlanmış olup, her iki yandan kıvrımlı çizgiler ve akantus yapraklarından oluşan düzenlemelerle zenginleştirilmiştir. Bordür bölümü ise C ve ters C kıvrımlarıyla bezenmiştir. Üstteki hadis kitabelerinde de benzer şekilde iki yandan kıvrımlı çizgiler ve akantus yapraklarıyla yapının mimari üslubu ile örtüşen Barok etki görülmektedir. **(Foto 8.)**



**Foto 8.** Seyyid Hasan Paşa Medresesi'nde Hadis Kitabeleri

Osmanlı mimarisini etkileyen bir diğer Batılı tesir etkisi altındaki üslup Ampir Üslubu'dur. Ampir Üslup özelliği gösteren Ayşe Sıddıka Hatun Çeşmesi'nin (Kirazlı Mescit Çeşmesi) 1841 tarihli kitabesi celi ta'lik hat ile yazılmıştır. İlk satırdaki ayet kitabesinin her iki yanına elips formulu ışınsal düzenlemeler simetrik bir şekilde yerleştirilmiştir. Söz konusu motifler çeşmenin mimari üslubu gibi Ampir Üslup özelliği göstermektedir. Aynı üslupta inşa edilen Sultan II. Mahmud Türbesi'nin kubbe tepesinde yer alan ve ışınsal düzenlemesiyle güneş

motifini hatırlatan kompozisyonla benzerliği, üslubun kitabe süslemelerine olan etkisini yansıtmaya bakımından önemlidir. (Foto 9.)



Foto 9. Ayşe Siddika Hatun Çeşmesi'nin Kitabesi

19. yüzyılın önemli üsluplarından biri olan Oryantalist Üslup, özellikle Sultan Abdülaziz devrinde inşa edilen yapılarda takip edilebilmektedir. Bu döneme ait yapılardan biri olan Harbiye Nezareti'nin literatürde Bab-ı Seraskeri olarak bilinen kapısı, 1864-1865 yıllarında Fransız Mimar Bourgeois tarafından inşa edilmiş olup günümüzde İstanbul Üniversitesi Beyazıt Yerleşkesi'nin kapısı olarak kullanılmaktadır. Oryantalist kapının ortasındaki sivri at nalı kemer açıklığı dikkat çekicidir (Ak, Çobanoğlu ve Sarımeşe, 2023: 78). Kemerin üzerinde enine dikdörtgen pano şeklinde yerleştirilen kitabesinde "Daire-i Umûr-ı Askeriyye" ifadelere yazılıdır. Panonun her iki köşesinde Oryantalist Üslub'un özelliklerini yansıtan rumi ve kıvrık dal motiflerinden oluşan simetrik olarak yerleştirilmiş girift bir kompozisyon bulunmaktadır. (Foto 10.)



Foto 10. Bab-ı Seraskeri'nin Kitabesi

### Ana Hatlarıyla Ulusal Mimarlık Üslubu'nun Ortaya Çıkışı

19. yüzyılın sonlarından itibaren inşa edilen ya da onarılan yapılarda görülmeyen başlanan Ulusal Mimarlık Üslubu İttihat ve Terakki'nin yönetiminde etkili olmaya başladığı 1908 tarihinden itibaren devletin resmî üslubu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Erken Cumhuriyet Devri'nde de etkili olan bu ortaya çıkışında çeşitli etkiler söz konusudur.

Erken Osmanlı Devri'nden itibaren inşa edilen yapılar, Hassa Mimarlık Ocağı adı verilen birim tarafından kontrol edilmiştir. Mimarlık Ocağındaki düzensizlik, Sultan II. Mahmud devrinde üst seviyeye ulaşınca reformlarla değişiklikler yapılmıştır (Can, 2010: 15-36). Yeni sistemde müteahhit kavramı ortaya çıkmıştır. Müteahhit ve mimar, belirli bir merkezin uygun gördüğü üslup yerine kararlaştırdıkları üslupları inşa edecekleri yapılarda uygulamaya başlamıştır. Bu durumun etkisiyle 19. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra inşa edilen yapılarda üslup farklılıkları hız kazanmıştır. Bu yüzyılda Ampir Üslubu'nun yanı sıra Oryantalist, Eklektik, Neo-Barok ve Art Nouveau gibi çeşitli üsluplar ortaya çıkmıştır. Bu üsluplardan biri de Milli Mimarlık Üslubu ya da Osmanlı Neo-Klasik Üslubu olarak da bilinen Ulusal Mimarlık Üslubu'dur.

Ulusal Mimarlık Üslubu'nun ortaya çıkışında önemli rol oynayan faktörlere değinilecek olunursa bunlardan ilki Batılı tesirlerin Osmanlı'yı etkilemesidir. Batılı tesirler, Sultan III. Ahmed devrinde itibaren Osmanlı Devleti'ni etkilemeye başlamış ve bu süreç, Sultan III. Selim ve Sultan II. Mahmud dönemlerinde Batılı tarzda reformların oluşmasını sağlamıştır. Sultan Abdülmecid döneminde Tanzimat Fermanı ile birlikte Osmanlı'da farklı ırklara sahip tüm insanlara eşit haklar verilmiştir (Yesevi, 2012: 76). Bu dönemde Avrupa'yı yakından takip eden Osmanlı, mimari alanda da Batı tesirlerinden uzak kalamamıştır. Fransa'da 1800-1830 yılları arasında kendi geçmişine dönmüş ve Antik dönem mimari biçimleri ve detaylarından esinlenen Empire Üslubu ortaya çıkmıştır. Adı geçen üslup Sultan II. Mahmud devrinde Ampir Üslup adıyla Osmanlı coğrafyasında kullanılmıştır (Hasol, 1979: 36). Avrupa'nın mimaride kendi geçmişine dönmesi Osmanlı mimarlık ortamını da etkilemiş olmalıdır. Dolayısıyla bu etkinin, Osmanlıların mevcut dönem yapılarına kendi Erken ve Klasik Dönem mimarilerinden esinlenmeler taşımaları şeklinde tezahür ettiğini düşünmek mümkündür.

Batı tesirinin yanı sıra Oryantalist Üslup da Ulusal Mimarlık Üslubu'nu etkileyen önemli unsurlardan biridir. Oryantalist Üslup doğu mimarisinin batıya tesiriyle önce Avrupa'da daha sonra Osmanlı'da etkili olmuştur. Taş işçiliği, plan kurgusu, cephe tasarımı ve sivri kemer gibi mimari detaylarıyla klasik Osmanlı mimarisini hatırlatan Oryantalist Üslup özellikle Sultan Abdülaziz döneminde etkili olmuştur (Saner, 1998). Sultan Abdülaziz devrinde, 1873 yılında Viyana'da gerçekleşen uluslararası sergide yedi adet mimari maket teşhir edilmiştir (Ergüney ve Pilehvarian, 2015: 232-233). Sergi için hazırlanan "*Usul-i Mimari-i Osmanî*" adlı kitapta Osmanlı mimarisinin Erken ve Klasik dönem yapıları övgülerle ön plana çıkarılmıştır. Barok tarzda inşa edilen Nuruosmaniye Camii ve Laleli Camii gibi yapılar için Osmanlı mimarlığının usullerini ve güzelliklerini bozduğuna yönelik ifadeler kullanılmıştır (Usul-i Mi'mari-i Osmani, 2015: 7).

Batılılaşma hareketi ve Oryantalist üslup ile birlikte Ulusal Mimarlık Üslubu'nun ortaya çıkışında bazı düşünce hareketlerinin de önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Bu düşünce hareketleri; İslamcılık, Osmanlıcılık ve Milliyetçilik (Türkçülük) hareketleridir.

İslamcılık akımı özellikle Batı düşüncesine karşı başlayan zihniyet mücadelesi olarak kabul edilebilir. Bu hareket bilhassa Sultan II. Abdülhamid döneminde hilafet makamının ön plana çıkarılmasıyla güçlenmiştir. Hareketin asıl amacı, tüm alanlarda İslam dinini hâkim kılmaktır (Özcan, 2001: 470-475). Bu durumun mimariyi de etkilediği ve geleneksel İslam mimarisinin ön planda tutulmaya çalışılmasına vesile olduğu söylenebilir.

Osmanlıcılık fikri Sultan II. Mahmud döneminden itibaren belirgin bir şekilde ön plana çıkmıştır. Özellikle Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından sonra yapılan reformlarla birlikte farklı inançlara sahip halk arasındaki bağlar kuvvetlendirilmeye çalışılmıştır (Uçar, 2018: 89-90). Yusuf Akçura bu durumu "*Amerikan milleti gibi yeni bir Osmanlı Milleti*" tesis edilmesi olarak yorumlamıştır (Akçura, 2018: 17). Osmanlıcılık anlayışının mimariyi de etkilediği kabul edilebilir. Osmanlı'nın kendi içinde özellikle 16. yüzyıl siyasi gücüne kavuşma isteği, söz konusu yüzyıl mimarisinin de örnek alınmasına yol açmıştır.

Osmanlıcılık fikri II. Meşrutiyet'in ilanından sonra yönetimde söz sahibi olan İttihat ve Terakki'nin etkisiyle "*Türkçülük*" düşüncesi içinde erimeye başlamıştır (Armaoğlu, 1992: 68). Avrupa'da yaşanan bazı olaylardan sonra 18. yüzyılda millet kavramı ortaya çıkmıştır. 1789 yılında Fransız Devrimi'yle birlikte dünyada yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönem çok uluslu imparatorlukları zor duruma sokmuştur. Zor duruma düşen imparatorluklardan biri de Osmanlı'dır. Türkçülüğün önde gelen isimlerinden Ziya Gökalp Türkçülük için "*Türk milletini yükseltmek demektir*" ifadelerini kullanmıştır (Gökalp, 1918: 15-23). Türkçülüğün etkisiyle birlikte sanatın her dalında Türk kimliği ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır ve Türkçülük hükümet ideolojisi olmuştur. Ziya Gökalp Türkçülüğün mimari alana da yansıtacağını dile getirmiş (Sözen, 1984: 13) ve onun belirttiği gibi akımının etkileri dönem yapılarında gözlenmiştir. Türk mimarisinin kendi içinde önemli gelişmeler yaşadığı

Selçuklu, Erken Osmanlı ve Klasik Osmanlı mimarlığından alınan bazı mimari detaylar, formlar ve biçimler mimaride yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır.

Bahsedilen tüm bu tesirler beraberinde Osmanlı başkenti İstanbul'da 19. yüzyılın sonlarından itibaren etkili olmayan başlayan Ulusal Mimarlık Üslubu, 1908 yılında İttihat ve Terakki'nin yönetiminde etkili olmasıyla birlikte devletin resmî üslubu olmuştur (Aslanoğlu, 1996: 17).

Ulusal Mimarlık Üslubu'nda mimari form olarak sivri kemer, düz saçak kullanımı, erken ve klasik döneme ait motif kullanımı ve özellikle Kütahya'da yeniden üretilmeye başlanan çinilerin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Üslubun süsleme kompozisyonlarında ise özellikle rumi, kıvrık dal, palmet gibi klasik dönem motifleri sık bir şekilde kullanılmıştır. Bu bağlamda yapıların mimari üsluplarının, bulundukları çeşitli tür ve işlevdeki kitabelerin süslemelerinden de takip edilebildiğini söylemek mümkündür. Zira kitabelerdeki bezemeler Ulusal Mimarlık Üslubunu yansıtır biçimde işlenmiştir.

Karahanlılar Devri'nden itibaren izleri sürülebilen bezemeli kitabelerin varlığı, Osmanlı'nın son dönemine kadar takip edilebilmektedir. Bu geleneğin Erken Cumhuriyet Devri'nde de bir süre daha devam ettiği bilinmektedir. Aşağıda incelenen ve Ulusal Mimarlık Üslubu'nun özelliklerini yansıtan kitabeler sanat tarihi ve mimarlık tarihi yönünden önem arz eden seçkin örneklerdir.

### İstanbul'da Ulusal Mimarlık Üslubu Kitabe Bezemeleri

Bu bölümde Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilmiş ya da onarılmış yirmi farklı yapının kitabelerinde yer alan bezemeler incelenmiştir. Kitabeler kronolojik sıraya göre ele alınmıştır.

#### Süleymaniye Darüşşifası

Kanuni Sultan Süleyman'ın ihsanıyla Mimar Sinan tarafından 1550-1557 yıllarında inşa edilen Süleymaniye Külliyesi'nin bir parçası olan darüşşifa birimi yan yana dikdörtgen planlı ve revaklı iki avlulu bir yapıdır (Kuban, 1994: 96-104). Girişte ulaşılan ilk revaklı avlulu bölümün iki yanında odalar bulunmaktadır. İkinci avluda ise merkezinde havuz bulunan revaklı bir düzenleme söz konusudur. Avlu üç yönden üzeri kubbeye örtülü hücre birimleriyle kuşatılmıştır.

19. yüzyılın sonlarında darüşşifa Matbaa-i Askeri olarak işlev değiştirmiştir (Gürkan, 1966). Bu değişiklikle birlikte darüşşifaya bazı müdahalelerde bulunulmuştur. Yapılan müdahaleler sonrası sivri kemerli kapı alınlığına elips bir düzen içinde, Sultan II. Abdülhamid'in El-Gazi mahlaslı tuğrası yerleştirilmiştir. Üçgen alanının altında bulunan şerit düzenlemesinde darüşşifanın dönüşümünü belgeleyen kitabe yer almaktadır.

Celî sülüs yazı türüyle yazılan 1887-1888 tarihli kitabede şu ifadeler yazılıdır:

*“Matba'a-i 'Askeriyye 1305 Nazif”*

Kitabe kartuşunun her iki yanında bulunan kareye yakın alan içinde kabartma tekniğinde yapılmış rumi ve kıvrık dal motifleriyle Ulusal Mimarlık Üslubu'na işaret eden kompozisyonlar göze çarpmaktadır. (Foto 11.)



Foto 11. Süleymaniye Darüşşifası'nın Kitabesi



### Kara Baba Tekkesi

İnşa tarihi kesin olarak bilinmeyen Kara Baba Tekkesi'nin Kara Baba namını taşıyan Şeyh Mehmed Hilmi Efendi tarafından 19. Yüzyılın ortalarında kurulduğu kabul edilmektedir. Tekke geçirdiği yangınlardan dolayı 1869 ve 1899 senelerinde onarılmıştır (Tanman, 1994: 437). Taştan inşa edilen tekke iki katlı olup ahşap çatıyla örtülmüştür. Tekkenin birimlerini oluşturan tevhidhane, harem ve selamlık birimleri avlu etrafında yerleştirilmiştir.

Tekkenin avlu kapısının sokağa bakan cephesinde 1899-1900 tarihli Farsça kitabe bulunmaktadır. Söz konusu kitabede şu ifadeler yer almaktadır:

“*Küşâd bad bi devlet hemîşe in dergâh  
Bi hakekî eşbedü en lâ ilâhe illallah  
1317*” (Sarımeşe, 2022: 284).

19. yüzyıl sonu 20. yüzyıl başlarında gerçekleştirilen onarım sırasında eklenen kitabenin tepelik kısmında Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtan altın yıldızlı rumi, kıvrık dal ve palmet motiflerinden oluşan kompozisyon yer almaktadır. Tepeliğin üzerinde yer alan ve yukarı bakan kısmı sivri sona eren elips form içinde ise tuğra biçiminde istiflenmiş kelime-i tevhid bulunmaktadır. (Foto 12.)



Foto 12. Kara Baba Tekkesi'nin Kitabesi

### Darümuallimat Binası (Çapa Fen Lisesi)

Erkek öğretmen okulu olan Darümuallimat günümüzde Çapa Fen Lisesi olarak kullanılmaktadır. Yapı inşa kitabesine göre 1914 yılında inşa edilmiştir. Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilen yapı kısmi bir bodrum ile üç kattan meydana gelmektedir (Arlı, 1994: 567-568).

Yapının Kütahyalı Hafız Mehmed Emin Bey tarafından üretilen çinilerinden yapılan kitabesi kapı kemerinin üzerinde yatay dikdörtgen pano halinde yerleştirilmiştir. Çini kitabede celî kûfî yazı türüyle yazılmış şu ifadelere yer verilmiştir:

“*Dâriü'l-Muallimât-ı Âliye*”

Kitabe; yazı ve süslemeleriyle Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır. Kitabe aslında çini kompozisyonun içinde bir kartuş ile sınırlandırılmıştır. Zeminde lacivert renk üzerine turkuaz tonda kıvrık dal, rumi ve palmet gibi motiflerden meydana gelen bir düzenleme görülmektedir. Kartuşun köşebentlerinde ise kırmızı zemin üzerine beyaz renkte bitkisel motifler tekrar edilmiştir. Kitabenin her iki yanında yer alan kare alanlar simetrik bir şekilde iç içe geçmiş geometrik motiflerle zengin bir hale getirilmiştir. Dış bordür ise birbirini tekrar eden rumi ve kıvrık dal motiflerinden meydana gelen bir çerçeve görünümündedir. (Foto 13.)



Foto 13. Darümuallimat Binası'nın Kitabesi

### Suadiye Camii

Sultan II. Abdülhamid devri Maliye Nazırlarından Reşat Paşa tarafından 1907 yılında yaptırılmıştır. Banisi camiyi genç yaşta kaybettiği kerimesi Suat Hanım'ın anısına ithaf etmiştir. Bu nedenle Suadiye Camii olarak anılan yapı zamanla bulunduğu bölgeye de adını vermiştir. Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilen caminin harimi kare planlı olup tek bir kubbeyle örtülüdür. Yapıdaki çinilerin ustası Kütahyalı Mehmed Emin Bey'dir (Ataç, 2019: 81).

Yapının cümle kapısı üzerinde bulunan yatay dikdörtgen formlu Nisa Sûresi 103. Ayetin yazılı olduğu kitabe Hattat Sami Efendi'ye aittir. Celî sülüs kitabe bir kartuş formuyla sınırlandırılmıştır.

Kitabedeki motifler caminin mimari üslubunu yansıtan bir görünümdeydir. Yazıyı çevreleyen kartuşun her iki yanında klasik motiflerden oluşan bir kompozisyon izlenmektedir. Kartuşun kıvrımlı hatlardan oluşan yanlardaki uç bölümleri simetrik olarak yerleştirilmiş büyük palmet motifleri şeklinde sona ermiştir. Palmetlerin içi daha küçük palmet, rumi ve kıvrık dal motifleriyle zenginleştirilmiştir. (Foto 14.)



Foto 14. Suadiye Camii'nin Kitabesi

### Posta ve Telgraf Nezareti Binası

Sultan II. Abdülhamid Devri'nde, 1905 yılında inşasına başlanan yapı Sultan V. Mehmed Reşad Devri'nde, 1909 yılında tamamlanmıştır. Mimarı Vedad Bey'dir. Dört katlı olan bina İstanbul'da Ulusal Mimarlık Üslubu'nun en önemli temsilcilerinden biridir. Üç kat boyunca yükselen ve metal strüktürlü bir cam ile örtülü olan dikdörtgen planlı orta mekân büroların bulunduğu koridorlarla kuşatılmıştır (Salman, 1994: 279). Yapı her iki köşeden kubbeli kulelerle sınırlandırılmıştır. Kulelerin kapı alınlıklarındaki yerlerine yakın zamanda yerleştirildikleri

bilinen tuğraların soldakinde Sultan II. Abdülhamid'in; sağdakinde Sultan V. Mehmed Reşad'ın adları yazmaktadır.

Yapının ön cephe merkezinde yer alan Kütahyalı Hafız Mehmed Emin Bey'in yaptığı çini pano kitabede “*Posta ve Telgraf Nezareti*” ifadeleri yer alır. Lacivert zemin üzerine beyaz renkte işlenen kitabenin yazı türü celi kûfî'dir. Kartuş formuyla sınırlandırılmıştır. Yazının her iki yanında bulunan motifler Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır. Simetrik olarak yerleştirilen kompozisyonun merkezinde, dışarıdan baklava deseni içine alınan çok kollu bir yıldız motifi görülmektedir. (Foto 15.)



Foto 15. Posta ve Telgraf Nezareti Binası'nın Kitabesi

### Hubyar Camii

1473-1474 yıllarında Mîr Hoca Hubyar tarafından yaptırılan mescidin ortadan kalkması üzerine 1905-1909 yılları arasında Mimar Muzaffer Bey'in katkılarıyla Mimar Vedad Bey tarafından inşa edilmiştir (Öz, 1997: 73). Caminin harim bölümü kare bir plana sahip olup dört köşeden sekizgen prizma izlenimi verecek şekilde pahlanmıştır. Harimin üzeri saçakları geniş soğan kubbeye benzer bir külahla örtülmüştür. Tek şerefeli minaresinin üstü ise geniş saçaklı sivri kubbecikle tamamlanmıştır. Yapının üst örtü sistemi ve minare tepesindeki kubbecik Oryantalist Üslubu hatırlatmaktadır. Yapının cephesindeki sivri kemerli pencereleri ve Kütahya üretimi çinileri Ulusal Mimarlık Üslubu etkisidir. Ekrem Hakkı Ayverdi yapıdaki üslupsal çeşitliliği yenilik arayışı olarak yorumlamış; ancak beğeni toplayabilecek bir örnek olmadığını vurgulamıştır (Ayverdi, 1973: 423).

Yapının dış cephesine çiniden kare bir pano halinde yerleştirilen kitabede ma'kılı yazı türünde “*elhamdü lillab*” ifadeleri yazılıdır. Elif ve lam harflerinin ortada buluşan tepe bölümleri düğüm motifi oluşturmuştur. Düğüm motifleri dışarıdan klasik dönemde sık tercih edilen geometrik motiflerden biri olan sekizgenle birbirine bağlanmıştır. Kitabedeki düğüm motifleri ve sekizgen formun ortaya çıkışı Ulusal Mimarlık Üslubu'na işaret olarak kabul edilebilir. (Foto 16.)

Ayrıca kitabenin sağ alt köşesinde usta imzası olarak “*Ameli Mehmed Emin telamizi Mehmed Hilmi Kütahya*” ifadeleri yer almaktadır.



Foto 16. Hubyar Camii'nde Ma'kılı Kitabe

### Yeşilköy Mecidiye Camii

Sultan Abdülmecid adına oğlu Sultan V. Mehmed Reşad tarafından 1909 yılında inşasına başlanan caminin mimarı Kemaleddin Bey'dir ve tamamlanışı Cumhuriyet Devri'ni bulmuştur (Yavuz, 2009: 133). Ulusal Mimarlık

Üslubu'nda inşa edilen yapı basit planlıdır. Harim birimi kare planlı olup tek bir kubbeyle örtülmüştür. Harimin önünde bir son cemaat alanı bulunmaktadır. Silindirik gövdeli minaresi tek şerefelidir.

Yapının harime giriş kapısı üzerindeki celî ta'lik hatla yazılmış kitabesinde şu ifadelere yer verilmiştir.

“Tekessür eylemişken karyede günden güne İslâm  
Henüz yapılmamışdı ümmete bir câmi'-i ra'nâ  
Bi-hamdi'llâh Mehemmed Hân-ı zî-şânın cülûsunda  
Şu hayrın emr-i icrâsın müyesser eyledi Mevlâ  
Cenâb-ı şehriyârın vâlidî merhum Mecîd Hân'ın  
Yapıldı mâl-ı vakfından binâsı oldu şevk-efzâ  
İlâhî kel o sultân-ı zamânın sâyesin memdûd  
Ki etmiştir cülûsı devr-ı Meşrûtiyyeti ibyâ  
Teberrük eyledim cevber-behâ mısra'la târihin  
Şeref-pîrâye-i hayr oldu iş bu câmi'-i a'lâ  
1327” (Yavuz, 2009: 133).

Kitabenin sağ ve sol alt paftalarında simetrik bir biçimde işlenen altın yaldızlı salbekli şemse motifleri Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtan kitabe bezemelerine örnektir. Salbekler palmet motifi biçimindedir. Şemse motifinin içi kıvrık dal ve rumi gibi klasik motiflerle zenginleştirilirken salbeklerin içi de daha küçük palmet ve rumi motifleriyle tezyin edilmiştir. (Foto 17.)



Foto 17. Yeşilköy Mecidiye Camii'nin Kitabesi  
(www.ottomaninscriptions.com)

### Pierre Loti Evi

Çemberlitaş Atık Ali Paşa Camii'nin karşısında bulunan ev Pierre Loti'nin 1910 yılı İstanbul seyahatinde yaklaşık bir ay kaldığı yapıdır. Orijinal hali eski fotoğraflarda kalan ev günümüzde iş hanına çevrilmiş ve Çağlar Han olarak anılmaya başlanmıştır (Sarimeşe, 2022: 20). 1910 tarihli kitabe Pierre Loti'nin buradaki evde kaldığının hatırası olarak varlığını korumayı başarmıştır.

Hem Osmanlıca hem Fransızcası Necmeddin Okyay tarafından yazılan kitabede şu ifadelere yer verilmiştir:

“Türklerin saâdet ve felâket zamanlarında necib ve sâdik dostu, Fransız Encümen-i Dânişi âzasından Pierre Loti binüçyüzyirmisekiz târihinde bu evde ikamet etmiştir. 1328- 1910”

Kitabeler kartuş biçiminde ayrılan bölümlere yazılmıştır. Sağ ve sol kenarlar simetrik olarak kıvrımlı bir düzenlemeyle daralarak sona ermektedir. Kitabelerin köşebentleri kabartma tekniğinde yapılmış Ulusal Mimarlık Üslubunu yansıtan rumi, kıvrık dal ve küçük palmet motiflerinden meydana gelmektedir. (Foto 18.)



Foto 18. Pierre Loti Evi'nin Kitabesi

### Abdülmecid Efendi Köşkü

Üsküdar'da bulunan köşk geleneksel Türk ev mimarisi açısından önemli bir yapıdır. Köşkün inşaa tarihi hakkında araştırmacıların fikir birliği yoktur. Genel kanı 20. yüzyıl başlarında inşaa edildiğine yöneliktir. Sarımeşe, 2022: 36). Köşk 1912-1913 yıllarında Şehzade Abdülmecid'in girişimleriyle onarılmıştır. Onarım alışmalarında Kütahyalı Hafız Mehmed Emin Usta tarafından yapılan son dönem Osmanlı sanatının önemli göstergelerinden çiniler kullanılmıştır (Genim, 2004: 125-137).

Köşk bahçesini sokak ile ayıran kapının basık kemer açıklığının üzerinde yatay dikdörtgen panoda çiniden yapılmış kitabesi bulunmaktadır. Kitabede kûfi yazı türüyle "*La galibe illallabi*" ifadeleri yazılmıştır. Kitabedeki süslemeler Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır. Harflerin uçları geometrik motif ve rumi, palmet gibi bitkisel motiflerle zenginleştirilmiştir. Metnin zeminine yazıyla sarmaş dolaş biçimde turkuaz renkli rumiler işlenmiştir. Kitabeyi sınırlandıran kartuşun köşebentlerinde kırmızı zemin üzerine beyaz renkte yapılmış rumi ve kıvrık dal motifleri burada da klasik esintiler olarak belirlemektedir. (Foto 19.)



Foto 19. Abdülmecid Efendi Köşkü'nün Kitabesi

### Beşiktaş İskelesi

Beşiktaş İskelesi 1913 yılında Şirket-i Hayriye tarafından yaptırılmıştır. Mimarı Ali Talat Bey'dir. 1941'de ve 1948 senesinde geçirdiği müdahalelerle tek mekân haline getirilmiştir. İskele her iki yandan sekizgen kulelerle sınırlandırılmıştır. Kuleler özgün halde kubbeyle örtülürken 1970 yılında yapılan onarım çalışmalarında kubbe çatıyla değiştirilmiştir (Salman, 1994, 167). İskelenin cephesinde Kütahya üretimi çiniler kullanılmıştır.

Yapının sivri kemerli açıklığı üzerinde Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtan kitabesinde, yatay dikdörtgen ini pano içinde yer alan beyaz renkte celî kûfi hattı ile "*Beşiktaş İskelesi*" ifadesi yazılmıştır. Kartuş içinde sınırlandırılan metnin etrafında lacivert zemin üzerinde turkuaz renkte yapılmış rumi ve kıvrık dal gibi klasik motifler görülmektedir. Kartuşun sağ ve sol kenarlar simetrik olarak kıvrımlı bir düzenlemeyle daralarak palmet motifleriyle sona ermektedir. Köşebentler klasik bitkisel motiflerle tamamlanmıştır. (Foto 20.)

Kitabe ile aynı özelliklere sahip sağ taraftaki küçük ini panoda inşaa tarihi Rumi 1329 (Miladi 1913) yazılmıştır. Sol taraftaki ini panoda ise Şirket-i Hayriyye'nin kuruluş tarihi olan Rumi 1267 (Miladi 1851-1852) tarihi kaydedilmiştir (Aksu, 2001: 73).



Foto 20. Beşiktaş İskelesi'nin Kitabesi

### Çemberlitaş Şatır Sokak Çeşmesi

Klasik dönem özelliği gösteren sivri kemerle sınırlandırılmış aynalığa sahip olan Şatır Sokak Çeşmesi'nin celî sülüs yazı türüyle yazılmış Enbiya Sûresi 30. Ayetin bir kesitini içeren kitabesi Hicri 1332 (Miladi 1913-1914) tarihlidir. Söz konusu tarihte muhtemelen çeşme bir onarım geçirmiş ve adı geçen kitabe yapıya eklenmiştir.

Yatay dikdörtgen formlu kitabe mermerden yapılmıştır. Kitabe üzerinde Ulusal Mimarlık Üslubu özellikleri gösteren süslemeler ise, kitabenin her iki köşesinde yer alan ve kabartma tekniğinde yapılmış klasik formlu gülbezek motifleridir. (Foto 21.)



Foto 21. Çemberlitaş Şatır Sokak Çeşmesi'nin Kitabesi

### Kısıklı Çeşmesi

Kısıklı Çeşmesi'nin ilk inşasına dair araştırmacıların fikir birliği yoktur. Affan Egemen çeşmenin ilk inşasının Sultan III. Murad devrinde Bostancıbaşı olarak görev yapan Abdullah Ağa'nın ihsanıyla gerçekleştiğini belirtmektedir (Egemen, 1993: 471-472). Mehmet Nermi Haskan ise çeşmenin ilk defa İvaz Fakih Efendi tarafından yaptırıldığını söylemektedir. Söz konusu kişi Sultan I. Mehmed'in şeyhidir. Sultan I. Mehmed şeyhine iki Çamlıca arasını mülk olarak vermiştir. Bu duruma delil olan vakfiyenin varlığı bilinmektedir (Haskan, 2001: 1101-1102).

Çeşmenin cephesinde yer alan Enbiya Sûresi 30. Ayetin bir kısmını ihtiva eden kitabesi Hicri 1333 (Miladi 1914) tarihlidir. Söz konusu tarihte çeşmenin yeniden inşa edilmediği; ancak günümüz görünümünü alacak şekilde elden geçirildiği düşünülmektedir (Sarımışe, 2022: 294). Çeşmenin sivri kemerinin üstünde kademeli bir düzenlemeye sahip yatay dikdörtgen formlu celî sülüs ayet kitabesinde şu ifadeler yer verilmiştir:

“*Ve cealnâ minel mâi kulle şey'in hayy*  
Ömer Vasfî 1333”

Kartuş biçiminde sınırlandırılan kitabe sağ ve sol taraftan Ulusal Mimarlık Üslubunu yansıtan bezemelerle sınırlandırılmıştır. Simetrik olarak yerleştirilen bezemelerde rumi, kıvrık dal ve palmet motiflerinden oluşan klasik bir kompozisyon gözlenmektedir. (Foto 22.)



Foto 22. Kısıklı Çeşmesi'nin Kitabesi

### Hırka-i Saadet Dairesi

Topkapı Sarayı'nın III. avlusunda bulunan ve "Has Oda" ismiyle de bilinen Hırka-i Saadet Dairesi 1465-1468 yılları arasında inşa edilmiştir. 1517 yılında Mısır'ın fethinden sonra Hırka-i Şerif ve diğer Mukaddes Emanetler'e tahsis edilmiştir (Kuban, 2021: 420). Hırka-i Saadet Dairesi kare planlı olup geniş kemerlerle ayrılan iki bölümlü bir sofa ve iki odadan meydana gelmektedir. Birimlerin üzeri kubbelerle örtülmüştür.

Burası Sultan V. Mehmed Reşad devrinde Topkapı Sarayı'nda gerçekleştirilen onarımlarda en fazla müdahaleye uğrayan yapıların başında gelmektedir. Bu onarımlar sırasında Hırka-i Saadet Dairesi'nin Haliç'e bakan cephesi ve Revan Köşkü karşısındaki cephesine çiniler eklenmiştir. Eklenen çinilerin bir kısmı Kütahya'da Hafız Mehmed Emin Usta'ya aittir. Beden duvarını kartuşlar halinde çepeçevre dolaşan Kütahya'da üretilen çinilerde İbnü'n-Nahvi'ye ait "El-Kasidetü'l-Münferice" yazılmıştır (Çöğenli, 2013: 75-79).

Cephenin bitimindeki pencerenin yanında yer alan ve Kütahyalı Hafız Mehmed Emin Usta tarafından hazırlanan panolardan en soldaki kasidenin bitişidir. Kompozisyonun altında Hicri 1332 (Miladi 1914-1915) tarihli usta imzası bulunmaktadır. Söz konusu imza şu şekildedir:

*"Ameli Mehmed Emin telamiz Mehmed Hilmi Kütahya 1332"*

Simetrik bir biçimde tertip edilen panolarda kaside beyitleri celî ta'lik hat ile yazılmıştır. Kaside çini panoda kartuş sayılabilecek bir alanda sınırlandırılmıştır. Kartuşun sağ ve sol bölümleri kıvrımlı çizgilerle daralarak sona ermektedir Köşebentler rumi, kıvrık dal gibi klasik motiflerden meydana gelen bir kompozisyonla zenginleştirilmiştir. (Foto 23.)



Foto 23. Hırka-i Saadet Dairesi'nde Kaside Kitabesinde Usta İmzası

### III. Mustafa Mekteb-i İbtidaisi Şemsipaşa İlköğretim Okulu

Mimar Kemaleddin Bey tarafından 1913-1917 yılları arasında inşa edilmiştir. Yapının bulunduğu bölgede daha önce Ayazma Camii ve Külliyesi'ne bağlı bir sıbyan mektebinin varlığı bilinmektedir. Sıbyan mektebi ihtiyacı karşılayamadığı için yıkılmış ve yerine günümüze ulaşan yapı inşa edilmiştir (Yavuz, 2009: 219). Bodrum katıyla üç katlı olan ve yağma tuğladan inşa edilen yapı sivri kemerli pencereleri, düz saçakları, silmeli düzenlemeleriyle Ulusal Mimarlık Üslubu özellikleri gösteren mimari detaylara sahiptir.

Yapının kapısı üzerinde yatay dikdörtgen formulu celî sülüs kitabesinde şu ifadeler yazmaktadır:

“Müdafaa-i milliye parasıyla yeniden yaptırılan  
Ayazma vakfı iptidai mektebi 1333”

Kitabenin her iki yanında iri bir şekilde kullanılan rumi, kıvrık dal ve palmet motifleri, Ulusal Mimarlık Üslubu süsleme anlayışının, adı geçen yapı üzerindeki yansımalarıdır. (Foto 24.)



Foto 24. III. Mustafa Mekteb-i İbtidaisi'nin Kitabesi

### Sultan Abdülhamid-i Evvel Medresesi

Yavuz Sultan Selim Camii ve Külliyesi'nin imaret biriminin yerine inşa edilen medrese 1915 yılında Mimar Kemaleddin Bey tarafından yapılmıştır. Yapının Sultan I. Abdülhamid ile ilişkilendirilmesi dikkat çekicidir. Bilindiği gibi 1911 tarihinde İstanbul'daki imaretler kapatılmış ve pek çoğu yıkılarak yerine yeni yapılar inşa edilmiştir. Yıkılan imaretlerden biri de Bahçekapı'da bulunan Sultan I. Abdülhamid Külliyesi'ne bağlı imarettir. İmaretin karşısında yer alan medrese ise zahire borsasına dönüştürülmüştür. Aynı senelerde yıktırılan Yavuz Sultan Selim İmaret'i'nin yerine Sultan Abdülhamid-i Evvel Medresesi inşa edilmiştir. Bu yapının din konusunda ilim ve fen uzmanı yetiştiren Medreset-ül Mütihassisin olarak kullanıldığı bilinmektedir. Sultan I. Abdülhamid Medresesi içinde yer alan kitaplığın bu yapıya taşınması planlandığı için plan kurgusu söz konusu duruma göre şekillenmiştir (Yavuz, 2009: 231).

Bodrum katıyla birlikte üç katlı olan yapı tuğla malzemeden inşa edilmiştir. Yapı, cephesindeki katları ayıran silmeleri ve düz saçak sistemiyle, çokgen formlu köşe kuleleri ve sivri kemerli pencere formları gibi mimari detaylarıyla Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır.

Hattat Ömer Vasfi tarafından celî ta'lik yazı türüyle yazılan kitabe ortada uzun yanlardaki dar üç kartuştan meydana gelmektedir. Sol kartuşta “Yeniden Yapılışı 1322”, sağ kartuşta “İlk Yapılışı 1194” yazılıdır. Ortadaki uzun kartuşta ise “Birinci Abdülhamid Han Medresesi” ifadeleri okunmaktadır.

Kartuşları ayıran bölümlerde ve köşebentlerde bezemeler görülmektedir. Simetrik olarak yerleştirilmiş rumi, kıvrık dal ve palmet motiflerinden meydana gelen bezemeler de mimari yapıyla uyumlu olarak Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır. (Foto 25.)



Foto 25. Sultan Hamid-i Evvel Medresesi'nin Kitabesi  
(Oktay Türkoğlu Fotoğraf Arşivi)



## Tayyare Şehitleri Anıtı

Tayyare Şehitleri Anıtı Türk havacılık tarihinin ilk şehitleri olan Fethi, Sadık ve Nuri beylerin anısına 1914-1916 yılları arasında inşa edilmiştir. İstanbul'dan Kahire'ye uçuş gerçekleştirmeyi planlayan Fethi Bey ile Sadık Bey 27 Şubat 1914 yılında, Nuri Bey ise 11 Mart 1914 senesinde Yafa'da uçak kalkarken şehit olmuşlardır. Anıtı Mimar Vedad Bey inşa etmiştir (Ergin, 1994: 229). Mermerden yapılmış kaide üzerinde yükselen anıt sütununun üst bölümü kırıktır. Kaidede bölümü dört köşeden mermer babalarla sınırlandırılmıştır. Kaidede yer alan bronz madalyonlardan birinde Beyazıt Yangın Kulesi, Bab-ı Seraskeri ve muhtemelen bir selatin cami gibi İstanbul'a işaret eden görünümler vardır. Ayrıca Pilot Fethi, Sadık ve Nuri Bey'in anısına Mısır'ı hatırlatan piramitler ve tayyare tasvirleri dikkat çekicidir. (Foto 26.)



Foto 26. Tayyare Şehitleri Anıtı'nın Tasvir Kitabesi

Diğer bronz madalyon, anıtın kitabesidir. Kitabe metni madalyonun ortasında dikey bir şekilde bulunan kartuş içinde beş satır halinde yer almaktadır. Dikey kartuşun her iki yanındaki küçük daireler içinde kitabenin rumi ve hicri tarihleri yazılmıştır. Şehit pilotların mezar taşı niteliğinde olan kitabe metninde şu ifadeler yazılıdır:

“Hüve'l-Bâkî

Babriye Yüzbaşısı Fethi Efendi

Topçu Mü'lâzım-ı Evveli Sâdık Efendi

Topçu Mü'lâzım-ı Sânisî Nuri Efendi

Rûmî sene 1330

Hicrî sene 1332”

Bronz kitabedeki bezemeler Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır. Ortadaki dikey kartuşun alt ve üst bölümünde simetrik olarak rumi, palmet ve kırık dal motiflerinden meydana gelen klasik bir tasarım göze çarparken, kartuşun dışında kalan zeminlerde de benzer motiflerin tekrarlandığı görülmektedir. (Foto 27.)



Foto 27. Tayyare Şehitleri Anıtı'nın Kitabesi

## Haydarpaşa İskelesi

Haydarpaşa Garı'na yapılan sabotaj sırasında zarar gören Haydarpaşa İskelesi günümüze ulaşan görünümünü 1918 yılında Mimar Vedad Bey'in çalışmalarıyla kazanmıştır (Sarımeşe, 2022: 225). Yatay dikdörtgen planlı iskelenin önüne sekizgen bir gişe yerleştirilmiştir. İskele binası dışına taşan gişe, yanındaki girişler ve merkezinde bekleme salonundan oluşmaktadır. İskelenin denize bakan cephesinin ileri doğru çıkıntı yapan bölümü sivri kemerlerden meydana gelen üç açıklıktan meydana gelmektedir. Ortadaki kemerin alınlık bölümü ile kemerlerin üst kısmı Kütahyalı Hafız Mehmed Emin Usta tarafından yapılan çinilerle bezenmiştir.

İskelenin denize bakan cephesinin merkezindeki sivri kemerli açıklığın üzerinde bulunan çiniden yapılmış Osmanlıca “Haydarpaşa” ifadeleri yazılı kitabenin bezemeleri Ulusal Mimarlık Üslubu özellikleri göstermektedir. Ancak yazı orijinal değildir. Kartuşun her iki yanı kıvrımlı bir düzenleme ucundaki palmet motifleriyle sona ermiştir. Palmet motifinin içi kıvrık dal ve rumi motifleriyle zenginleştirilmiştir. Kartuşun iki yanındaki diğer bölümlerde turkuaz zemin üzerine lacivert renginde yapılmış benzer motiflerin oluşturduğu bezemeler izlenmektedir. (Foto 28.)



Foto 28. Haydarpaşa İskelesi'nin Kitabesi

İskelede mevkileri belirten “Birinci Mevke” ve “İkinci Mevke” ifadelerinin yazılı olduğu kitabeler de bulunmaktadır. Bu kitabelerdeki bezemeler benzer olup renk kullanımında farklılıklar söz konusudur. Kartuşla sınırlandırılan ifadeler lacivert zemin üzerine yazılmıştır. Kartuşların her iki yanı, iskele adının yazılı olduğu kitabelerdeki gibi kıvrımlı bir düzenleme ucundaki palmet motifleriyle sona ermiştir. Kartuşun iki yanındaki bölümler ise simetrik bir biçimde rumi ağırlıklı girift bir kompozisyonla zenginleştirilmiştir. (Foto 29-30.)



Foto 29. Haydarpaşa İskelesi Birinci Mevki Kitabesi



Foto 30. Haydarpaşa İskelesi İkinci Mevki Kitabesi

## Ahmed Şemseddin Efendi Çeşmesi

İstinye'de bulunan çeşmenin ilk inşası Kanuni Sultan Süleyman devrinin kürkçübaşlarından Ahmed Şemseddin Efendi'nin ihsanıyla gerçekleşmiştir. Meydan çeşmesi formunda inşa edilen yapı dört cephelidir. Cepheler basık kemerli nişlerle şekillenmiştir. Çeşmenin günümüzdeki örtüsü betonarme malzemeden yapılmış olup Cumhuriyet dönemine aittir (Talaşoğlu, 1994: 55-56).

Hicri 1341 (Miladi 1921-1922) tarihli yatay dikdörtgen formlu onarım kitabesi celi ta'lik hat ile yazılmıştır. Kitabede şu ifadeler yer almaktadır:

“Bu def'a

*Asbab-ı hayırlar tarafından tecciden inşa olunmuşdur*  
*Taşçı Emin 1341 Nûn (Ramazan)”*

Onarım kitabesinin bezemeleri Ulusal Mimarlık Üslubu'nu yansıtmaktadır. Kartuşun her iki yanı kıvrımlı bir düzenleme ucundaki palmet motifiyle sona ermiştir. Zeminin geri kalan kısımlarında simetrik olarak yerleştirilmiş rumi, kıvrık dal ve palmet motiflerinden oluşan klasik havada tasarımlar görülmektedir. (Foto 31.)



Foto 31. Ahmed Şemseddin Efendi Çeşmesi'nin Kitabesi

### Medresetü'l-Kuzât

Kadılar Medresesi anlamına gelen Medresetü'l-Kuzat, Mimar Kemaleddin Bey tarafından 1913 yılında tamamlanmıştır. Yapının yapıldığı alan Kaptan İbrahim Paşa Külliyesi'ne dâhil olan hamamın bulunduğu bölgedir. Muhtemelen 20. yüzyılın başlarında harap ve bakımsız olan hamamın yerine bu yapı inşa edilmiştir (Öz, 1997: 82). Bodrumla birlikte dört katlı olan yapı sivri kemerli kapı ve pencereleri, ahşap saçak bölümü ve mimari detaylarıyla inşa edildiği dönemin üslubunu yansıtan bir cephe tasarımına sahiptir.

Cumhuriyet'in ilanından sonra medreseler kapatılınca Medresetü'l-Kuzat İstanbul Üniversitesi'nin merkez kütüphanesi olarak işlevlendirilmiştir (Yavuz, 2009: 237). 1924 yılındaki bu işlev değişikliği yapının giriş üzerinde yer alan Hattat Nuri (Korman) tarafından celi sülüs yazı türüyle yazılmış ortadaki kitabede şu ifadelerle belirtilmiştir:

“İstanbul Dârül Fünûnu Kütüphanesi 1340-1924”

Kitabenin her iki yanında simetrik olarak yerleştirilmiş rumi, kıvrık dal ve palmet motiflerinden oluşan süslemeler Ulusal Mimarlık Üslup özelliklerini yansıtmaktadır. (Foto 32.)



Foto 32. Medreset-ül Kuzat İstanbul Dârül Fünûnu Kütüphanesi Kitabesi

Sağ taraftaki kitabe Nisa Sûresi'nin 58. Ayetinin bir kısmıdır. Sol taraftaki kitabe ise Hicri 1331 (Miladi 1913) tarihli “adalet ile hüküm vermek Allah'ın emirlerinin en güçlüsüdür” anlamına gelen “Kadâu bi'l-bakki min akva'l-ferâi” ifadeleri yazılmıştır. Hattat Ömer Vasfî tarafından yazılan bu kitabelerdeki bezemeler ortadaki kitabeye aynıdır. (Foto 33.)

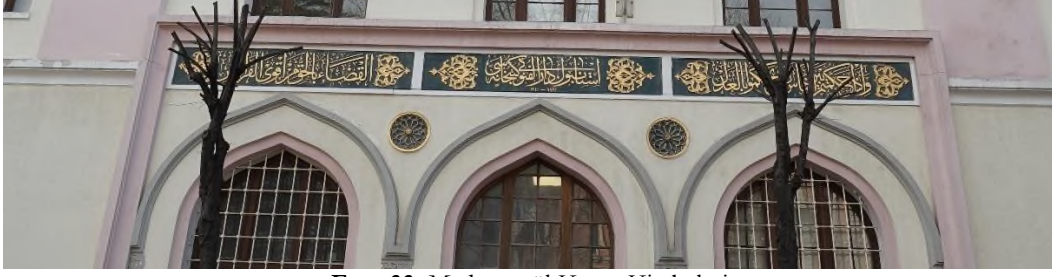


Foto 33. Medreset-ül Kuzat Kitabeleri

1913 tarihli kitabede yer alan bezemelerin 1924 tarihli kitabedeki bezemeyle aynı olması bezemelerin Osmanlı devrinde, yapının ilk inşa zamanında yapıldığına işaret olarak yorumlanabilir. Muhtemelen ortadaki kitabenin bulunduğu alanda Ömer Vasfî tarafından yazılmış yapının ismini belirten bir kitabe bulunmaktaydı. 1924 yılında yapının işlevi değişince ilgili kısma Hattat Nuri (Koman) tarafından yazılan kitabe eklenmiştir.

Osmanlı Devri Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilmiş yapılardaki kitabe bezemelerindeki özellikler erken Cumhuriyet Devri'nde inşa edilen, onarılan ya da işlev değişikliğine uğrayan yapılara eklenen kitabelerde de takip edilebilir. Bu yapılara örnek olarak Süleymaniye Şifahane Sokağı Çeşmesi'nin ayet kitabesi ve Mevlanakapı Çorlulu Ali Paşa Çeşmesi'ndeki ihya kitabesi verilebilir. (Foto 34.)



Foto 34. Süleymaniye Şifahane Sokağı Çeşmesi'nin Ayet Kitabesi

### Değerlendirme

Erken Türk İslam mimarisinden itibaren mimari yapılarda yer alan kitabeler bezemelerle zengin bir hale getirilmiştir. Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklu Devri'ne ait yapılar taş malzemenin az olduğu bölgelerde yer aldığı için genellikle tuğla malzemenin inşa edilmiştir. Bu yapıların kitabeleri de tuğladan yapılmış olup genellikle oyma tekniğinde kûfi ve sülüs yazı türleriyle yazılmıştır. Harflerin araları çiçek ve kıvrık dal motifleriyle zenginleştirilmiştir. Bu gelenek tuğla yerine taş ve çini malzeme kullanımıyla Anadolu'da Türk İslam mimarisinin erken dönemlerinde de devam etmiştir. Anadolu Selçuklu Çağı'nda ve erken dönem Osmanlı mimarisinde çiçekli kûfi yazının kullanımı takip edilebilir.

1437-1447 yılları arasında inşa edilen Edirne Üç Şerefeli Camii; plan tasarımı, malzemesi, strüktürü ve mimari detaylarıyla Osmanlı mimarisi içinde yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu yeni dönem literatürde klasik Osmanlı mimarisinin başlangıcı olarak bilinmektedir. İstanbul'da fetihten sonra inşa edilen yapılar erken klasik Osmanlı mimarisi içinde değerlendirilmektedir. Bu yapılardan biri Davut Paşa Camii'dir. Davut Paşa Camii'nin Şeyh Hamdullah tarafından yazılmış kitabesi levha olarak hazırlanmış olup bezemeler satır aralarında ve her iki yanda simetrik olarak yerleştirilmiştir. Kompozisyonda klasik salbekli şemse motifleri kullanılmıştır.

Mimar Sinan tarafından inşa edilen Çemberlitaş Hamamı'nın kitabe bezemelerinde ise yapının inşa edildiği dönem mimari üslubuna uygun olacak şekilde rumi, kıvrık dal ve palmet motiflerinden oluşan klasik bir kompozisyon görülmektedir.

Osmanlı mimarisinde kitabe bezemeleri yapıların mimari üslubuna göre işlenmiştir. Barok üslubun temsilcilerinden Seyyid Hasan Paşa Külliyesi'ne ait sebilin hadis kitabelerinde kıvrımlı hatlar ve C ters C motiflerinden oluşan Barok bir süsleme anlayışı görülmektedir.

Ampir Üslup'ta inşa edilen Ayşe Sıddıka Hatun Çeşmesi'nin kitabe bezemelerinde ise elips formda ışınsal bir düzenleme hakimdir. Söz konusu kompozisyon Sultan II. Mahmud Türbesi'nin merkezi kubbesi üzerinde yükselen madeni alemleri hatırlatmaktadır.

Oryantalist üslubun önemli örneklerinden biri olan Bab-ı Seraskeri'nin Beyazıt Meydanı'na bakan kitabesinin her iki yanında rumi ve kıvrık dal motiflerinden oluşan girift bir süsleme görülmektedir. Bu durum klasik motiflerin Oryantalist Üslup'ta inşa edilen yapılarda da takip edilebildiğini göstermektedir.

Bahsi geçen örneklerde izlenebildiği üzere yapıların mimari üslupları, kitabe bezemelerindeki motif, kompozisyon ve detayları etkilemiştir. Bu durum 19. yüzyılın sonlarından itibaren etkili olmaya başlayan Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilmiş ya da onarılmış yapıların kitabe bezemelerinde de görülmektedir. Ulusal Mimarlık Üslubu; Selçuklu geleneğinin yanı sıra güçlü bir şekilde erken ve klasik Osmanlı Devri mimarisinden beslenmiş son dönem Osmanlı üsluplarından biridir. Bu dönemde inşa edilen yapıların kitabeleri malzemeye göre değişkenlik göstermektedir. Levha şeklinde olan kitabelerin yanı sıra çini, taş hatta metal üzerine yazılmış kitabelerle de karşılaşılabilir.

Darulmuallimat Binası, Posta ve Telgraf Nezareti Binası, Abdülmecid Efendi Köşkü, Beşiktaş İskelesi'nin çini üzerine küfi yazı türüyle yazılmış kitabeleri kıvrık dal ve rumi gibi motiflerden oluşan kompozisyonlarla zenginleştirilmiştir. Hubyar Camii'nin ma'kılı hatlı çini kitabesinde ise düğüm motifleri ve geometrik desenler görülmektedir. Hırka-i Saadet Dairesi'nin çiniden yapılmış Sultan V. Mehmed Reşad devrine ait onarım kitabesi ile Kaside-i Bürde kitabesi de klasik motiflerle süslenmiş kitabelerdendir. Haydarpaşa İskelesi'nin denize bakan cephesinde bulunan kitabesi ile mevki belirten kitabelerindeki süslemeler dönemin bezemeli çini kitabelerine örnektir.

Süleymaniye Darüşşifası, Çemberlitaş Pierre Loti Evi, Kısıklı Çeşmesi ve Şatır Sokak Çeşmesi'nin taş kitabelerinin bezemelerinde yer alan rumi, palmet ve kıvrık dal gibi klasik motifler de dönem üslubunu yansıtan detaylar olarak değerlendirilmektedir.

Kara Baba Tekkesi, Suadiye Camii, Yeşilköy Mecidiye Camii, Sultan III. Mustafa Mekteb-i İbtidaisi, Sultan Abdülhamid-i Evvel Medresesi, Ahmet Şemseddin Efendi Çeşmesi ve Medresetü'l-Kuzat yapılarında yer alan levha tarzındaki kitabelerde motiflerin kullanımı benzerlik arz etmektedir.

Örnekler arasında malzeme farklılığıyla dikkat çeken Tayyare Şehitleri Anıtı'nın bronz malzemeden kitabesinin bezeme detayları diğer örneklerle aynı olup rumi, palmet ve kıvrık dal motifleriyle Ulusal Mimarlık Üslubu özelliklerini yansıtmaktadır.

İşlenen kitabelerin malzeme ayrımının yanı sıra türü de önemlidir. Zira söz konusu kitabelerin bazıları yapıların ilk inşalarında yerleştirilmiştir. Bu yapıların dışında kalan Süleymaniye Darüşşifası, Kara Baba Tekkesi, Abdülmecid Efendi Köşkü, Çemberlitaş Şatır Sokak Çeşmesi, Kısıklı Çeşmesi, Hırka-i Saadet Dairesi, Haydarpaşa İskelesi ve Ahmed Şemseddin Efendi Çeşmesi'ndeki kitabeler bir müdahale/onarım sonrası eklenen Ulusal Mimarlık Üslubu'nda bezemelere sahip kitabelerdir. Pierre Loti Evi olarak bilinen ve günümüzde han olan yapıdaki kitabe ise bir hatıra/anı kitabesi örneğidir. Ulusal Mimarlık Üslubu'nda gerçekleştirilen inşa, onarım ya da hatıra kitabelerinde yapının üslubu ile benzerlik gösteren motiflerle oluşturulan kompozisyonlar, süsleme bağlamında da yapı ile üslup birliğinin sağlanması çabasına işaret etmektedir.

Ulusal Mimarlık Üslubu kitabe süslemelerinde en sık karşılaşılan motif rumidir. Rumi motifi Türk sanatının erken devirlerinden itibaren çeşitli formlarda stilize edilerek kullanılmıştır. Klasik Osmanlı süsleme sanatının temel süsleme motifidir. Rumi kelimesi Anadolu, Anadolu'ya ait anlamlarına gelmektedir. Selçukluların Anadolu'yu fethetmesiyle birlikte rumi ifadesi Mevlâna Celaleddin-i Rumi, Firdevsi-i Rumi örneklerinde olduğu gibi memleketi ifade eden anlamlarıyla kullanılmaya devam etmiştir. Rumi motifine ismi muhtemelen Anadolu'da verilmiştir; ancak kullanımı, Anadolu öncesi Türk dünyasına dayanmaktadır. Motifin Türk-İslam mimarisinde süsleme öğesi olarak kullanımının kökeni ise Karahanlılar devrine uzanır. Karahanlılar, Gazneliler, Büyük Selçuklu ve diğer İslam coğrafyalarında yaygın olarak kullanılan bu motif, Anadolu'da Selçuklu döneminde daha da yaygınlık kazanmış ve Osmanlı'nın erken ile klasik dönemlerinde en uygun formuna ulaşmıştır. Sanatın neredeyse her alanında görülen rumi motifi Batı kökenli Barok ve Ampir üsluplarının etkili olduğu dönemlerde

sınırlı bir kullanım alanına sahip iken Oryantalist Üslup'ta girift bir tarzda tekrardan kullanılmaya başlanmıştır. Ulusal Mimarlık Üslubu'nda ise adeta ana motif derecesinde bir uygulama sıklığı göstermiştir.

Ele alınan dönemde öne çıkan bir diğer önemli motif ise palmet motifidir. Bu motif aslında rumi motiflerinden meydana gelmektedir. Palmet motifinin esasını birbirine sırt sırta vermiş ya da karşılıklı yerleştirilmiş rumi motifleri oluşturmaktadır. Palmet motifleri de rumi motiflerinde olduğu gibi tercihe göre bazı örneklerde stilize bir şekilde kullanılmıştır.

Çalışma sırasında karşılaşılan bir diğer motif şemse motifidir. Şemse; güneş anlamına gelen ve genellikle klasik dönem cilt sanatları başta olmak üzere halı, kumaş, ahşap gibi malzemelerde tercih edilen bir motiftir. Bu motifin klasik dönemde farklı alanlarda tercih edilmesi Ulusal Mimarlık Üslubu'nda da kullanımına neden olmuştur. Şemse motifinin uçlarında yer alan ve literatürde salbek olarak isimlendirilen bölümler palmet formundadır. Hem şemse hem de salbeklerin içi rumi ve kıvrık dal motiflerinden oluşan kompozisyonlarla şekillenmiştir.

Ulusal Mimarlık Üslubu kitabelerinde bahsi geçen motiflerin dışında geometrik motifler de görülmektedir. Genellikle çok kollu yıldız ve çokgen motifler tercih edilmiştir. Türk İslam mimarisinde Karahanlılar Devri'nden itibaren görülen bu motifler Anadolu'da Selçuklu ve Beylikler Devri'nde yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Erken ve Klasik Osmanlı Devirlerinde de tercih edilen çok kollu yıldız, çokgen motifler ve geometrik düğüm motifleri Ulusal Mimarlık Üslubu'nda da yer edinmiştir. Özellikle sekiz kollu yıldız ya da sekizgen formlar, ikonografik olarak cennetin sembolü olarak kabul edilmeleri münasebetiyle de dikkat çekici olmuşlardır.

19. yüzyıl Osmanlı mimarisinde belirli bir üslup yoktur. Batı tesirli çeşitli üsluplar yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu dönemde Osmanlı mimarlığı özellikle Milliyetçilik akımının etkisiyle Batı tesirli etkilerden kendi özüne dönme çalışmıştır. Bu nedenle Selçuklu, Erken ve Klasik Dönem Osmanlı mimarisinin etkileriyle ortaya çıkan Ulusal Mimarlık Üslubu kitabe süslemelerinde Türk sanatı motif dağarcığının temelini oluşturan rumi, kıvrık dal, palmet, salbekli şemse, çokgen ve çok kollu yıldız gibi motiflerden oluşan kompozisyonlar tercih edilmiştir. Yapısal tasarımlardan kitabe süslemelerine kadar uzanan bu anlayışın, geleneğin tazelenmesine ve sürdürülmesine katkıda bulunarak kültürel hafızayı koruma gibi hassas gayeler barındırdığında ise şüphe yoktur.

## Sonuç

İncelenen kitabelerde tür, malzeme, yazı çeşidi gibi etkenler değişse de bezemeler benzer tarzda olup yapının mimari üslubuyla uyum içindedir. Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilmiş yapıların araştırıldığı çalışmalarda genellikle yapının kütle mimarisi, sivri kemer ve saçak gibi mimari detayları ve varsa çini malzeme kullanımına yönelik üslupsal çıkarımlar yapılmaktadır. Osmanlı Dönemi mimari yapılarının kitabeleri hakkında yapılan çalışmalarda ise kitabelerin; inşa, ihya ve muhteva gibi işlevsel bakımlardan tespitlerinin dışında yazı çeşidi ve hattatı gibi katalog derlemeleri görülmektedir. Oysa kitabeler bu gibi özelliklerinin dışında erken dönem Türk İslam mimarisinden itibaren dönemini/üslubunu yansıtan süslemeleriyle de çeşitlilik göstermektedir. Osmanlı Devri yapılarında yer alan kitabeler yapının mimari üslubuna uygun motiflerle süslenmiştir. Bu bağlamda Osmanlı'nın son döneminde etkili olan Ulusal Mimarlık Üslubu'nda inşa edilen ve onarılan yapıların kitabe süslemelerinde, adı geçen üslubun bir gereği olarak Selçuklu, erken ve klasik Osmanlı motifleri takip edilebilmektedir. Söz konusu motifler arasında; rumi, kıvrık dal, palmet, salbekli şemse, çokgen ve çok kollu yıldız olarak adlandırılanların ön planda oldukları görülmektedir. Bu durum Ulusal Mimarlık Üslubu'nun ortaya çıkışında etkili olan faktörlerin, inşa edilen yapının kütle mimarisi ve mimari formlarının yanı sıra kitabe süslemelerinde dahi etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Ulusal Mimarlık Üslubu'nda yapılan onarım çalışmalarında eklenen kitabelerdeki bezemeler de dönemin "restorasyon uygulamaları" hakkında fikir vermektedir. Bu çalışmada literatürde mimari üsluplar hakkında yapılacak çalışmalarda ve yapılar hakkında hazırlanan monografilerde inşa ve onarım kitabe bezemelerinin de değerlendirilmesi gerektiği fark edilmiştir.

## Kaynakça

- Ak, M, Çobanoğlu, A. V ve Sarımeşe, F. (2023). *Cumhuriyet'in 100. Yılında Tarihi Yapılarıyla İstanbul Üniversitesi*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Akçura, Y. (2018). *Üç Tarz-ı Siyaset*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Aksu, H. (2001). *İstanbul Yapılarındaki Bazı Dekoratif Kılı Hatlar*. Eray Tanıtım.
- Altun, A. (1988). *Ortaçağ Türk Mimarisinin Anahatları İçin Bir Özet*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Arlı, H. (1994). "Darülmualimat Binası", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. (Cilt 2 ss. 567-568). Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Armaoğlu, F. (1992). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1990)*. 1, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aslanapa, O. (2004). *Osmanlı Devri Mimarisi*. İnkılap Yayınları.
- Aslanapa, O. (2007). *Anadolu'da İlk Türk Mimarisi Başlangıç ve Gelişmesi*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Aslanapa, O. (2019). *Türk Sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Aslanoğlu, İ. (1996). Modernizmin Başlangıç Aşamasında 1926-1933 Yılları Arası Türk Mimarlığında Yaşanan Gelişmelerin Bir Değerlendirilmesi. Z. Ahunbay (Ed.), *Prof. Doğan Kuban'a Armağan* (ss. 14-33). Eren Yayınları.
- Ataç, S. (2019). *İstanbul Kadıköy İlçesinde Bulunan Tarihi Camilerde Yer Alan Hat Eserleri ve Hattatları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ayverdi, E. H. (1973). *Osmanlı Mi'marisinde Fâtih Devri 855-886 (1451-1481) III*. İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Beksaç, E. (2013). "Zevvâre Cuma Camii", *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 44 ss. 311). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Can, S. (2010). *Bilinmeyen Aktörleri ve Olayları ile Son Dönem Osmanlı Mimarlığı*. Erzurum İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Çobanoğlu, A. V. (2009). "Seyid Hasan Paşa Külliyesi" *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 37 ss. 60). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çobanoğlu, A. V. (2013). "Yeşilcami Külliyesi", *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 43 ss. 495-496). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Çöğenli, M. S. (2013). İbnü'n Nahvî ve El-Kasîdetü'l-Münferice'si. *Turkish Studies*, 8 (13), 75-79.
- Egemen, A. (1993). *İstanbul'un Çeşme ve Sebilleri*. Arıtan Yayınevi.
- Ergin, N. (1994). "Tayyare Şehitleri Anıtı", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. (Cilt 7 ss. 229). Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Ergüney, Y. D. ve Pilehvarian, N. K. (2015). Ondokuzuncu Yüzyıl Dünya Fuarlarında Osmanlı Temsiliyeti. *MEGARON*, 10 (2), 224-240.
- Genim, S. (2004). Abdülmecid Efendi Köşkü. Ö. F. Şerifoğlu (Ed.), *Hanedandan Bir Ressam Abdülmecid Efendi* (ss. 125-137). Yapı Kredi Yayınları.
- Gökalp, Z. (1918). *Üç Cereyan (Akım), Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. Evkaf-ı İslamiye Matbaası.
- Gürkan, K. İ. (1966). *Süleymaniye Dariüşşifası*. Özışık Matbaası.
- Haskan, M. N. (1995). *İstanbul Hamamları*. Turing Yayınları.
- Haskan, M. N. (2001). *Yüzyıllar Boyunca Üsküdar III*. Üsküdar Belediyesi Yayınları.
- Hasol, D. (1979). *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*. Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Kuban, (2021). *Osmanlı Mimarisi*. YEM Yayınları.
- Kuban, D. (1994). "Süleymaniye Külliyesi", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. (Cilt 7 ss. 96-104). Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Osmanlı Mimarisi Usûl-i Mi'mârî-i Osmânî*, (2015). İ. Ovaloğlu (Yay. Haz.). Çamlıca Yayınları.
- Öz, T. (1997). *İstanbul Camileri*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özcan, A. (2001). "İttihad-ı İslâm", *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 23 ss. 470-475). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Salman, Y. (1994). "Beşiktaş İskeleyi", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. (Cilt 2 ss. 167). Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Salman, Y. (1994). *Posta ve Telgraf Nezareti Binası Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt 7 ss. 279). Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Saner, T. (1998). *19. Yüzyıl Osmanlı Mimarlığında Oryantalizm*, Pera Turizm ve Ticaret Yayınları.

- Sarımeşe, F. (2022). Fransız Yazar Pierre Loti ve Divanyolu'nda Kaldığı Ev. *KADEM Müsîkî ve Edebiyat Dergisi*, (37), 18-21.
- Sarımeşe, F. (2022). *Ulusal Mimarlık Dönemi'nde İstanbul'da Yapılan Restorasyon ve Koruma Uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sözen M ve Tanyeli, U. (2011). *Sanat Kavramı ve Terimleri Sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Sözen, M. (1984). *Cumhuriyet Dönemi Türk Mimarlığı (1923-1983)*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Talasoglu, A. (1994). *İstanbul Meydan Çeşmeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Tanman M. B. (1994). "Kara Baba Tekkesi", *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi* (Cilt 4 ss. 437). Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Ortak Yayınları.
- Uçar, F. (2018). Türk Düşüncesinde Osmanlılık Fikrinin Ortaya Çıkışı ve Türk Siyasal Hayatına Etkileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (18), 81-108.
- Yavuz, Y. (2009). *İmparatorluktan Cumhuriyete Mimar Kemalettin*. TMMOB-Vakıflar Genel Müdürlüğü Ortak Yayınları.
- Yesevi, Ç. G. (2012), Türk Milliyetçiliğinin Evrimi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (2), 75-85.
- Yetkin, Ş. (1971). *Anadolu'da Türk Çini Sanatının Gelişmesi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Zennûn, Y. ve Serin, M. (2002). "Kûfi", *TDV İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 26 ss. 342-345). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



## EXTENDED SUMMARY

Inscriptions began to be used with the discovery of writing. In ancient times, administrators would engrave important events they wanted to inform the public about on large tablets and place them in crowded places in cities. Throughout history, information about many orders and laws was conveyed to people through these written tablets.

Although the inscription on a building usually indicates the date, the person who built it and the architect, there are various types of inscriptions. In addition to construction and repair inscriptions, verse, hadith or aphorism inscriptions were widely used. Inscriptions have been placed on buildings since the early periods of Turkish Islamic architecture. Inscriptions differ in their writing style and ornamentation according to their period. Inscriptions written in Kufic and Thuluth script on brick material with carving technique are common in early Turkish Islamic architecture. In order to increase the aesthetic and artistic value of the inscription, plant patterns consisting of rumi and curved branch motifs were placed in between. This tradition is also seen in the inscription decorations in early Turkish Islamic architecture in Anatolia.

These applications, which can also be followed in some sample inscription decorations belonging to early Ottoman architecture, started to take shape according to the architectural style of the structure from the early classical and classical periods onwards. With the inscriptions being made in the form of plates, the decorations are seen on the sides, corners or between the lines of the inscription. While the inscription decorations in the classical period structures are enriched with ornaments such as rumi, curved branches and palmettes, compositions consisting of C-S curved lines, which are accepted as the characteristics of the architectural style, are seen in the inscription decorations of the structures built in the Baroque Style. While an elliptical form with a radial arrangement is placed in the inscription of a fountain built in the Empire Style, an intricate plant composition is striking in the inscription of a structure with Orientalist influence.

The buildings built in the National Architectural Style, which began to be seen in the late 19th century, were influenced by Seljuk, early and classical Ottoman architecture in terms of mass, architectural form and decoration. This influence can also be observed in the decorations on the inscriptions of the buildings.

In studies conducted on the National Architectural Style, generally constructed structures are examined with mass architecture and architectural decorations. The absence of a study on inscription decorations in the literature has led to the emergence of this study. In the first part of the study, information was provided to be given about the development of decorations on inscriptions throughout history, starting from the early examples of Turkish Islamic architecture. These examples include inscriptions of Karahanlı, Ghaznavid, Great Seljuk, Anatolian Seljuk, early and classical Ottoman and Western-influenced Ottoman structures. In the second part of the study, the emergence of the National Architectural Style and the inscription decorations on period buildings in Istanbul were tried to be processed chronologically.

Classical plant motifs such as rumi, palmette and curved branch in the stone ornaments on the inscriptions of Süleymaniye Hospital, Çemberlitaş Pierre Loti House, Kısıklı Fountain and Şatır Street Fountain are details reflecting the style of the period.

The use of motifs is the same in the plaque-style inscriptions in the Kara Baba Tekke, Suadiye Mosque, Yeşilköy Mecidiye Mosque, Sultan III Mustafa Primary School, Sultan Abdülhamid-i Evvel Madrasa, Ahmet Şemseddin Efendi Fountain and Medresetü'l-Kuzât buildings.

Among the examples, the inscription of the Aircraft Martyrs Monument, which draws attention with its difference in material, is made of bronze material and the decorative details are the same as other examples and reflect the National Architectural Style. Although factors such as type, material and type of writing change in the inscriptions, the decorations are in a similar style and are in harmony with the architectural style of the structure.

In studies investigating structures built in the National Architectural Style, stylistic inferences are generally made regarding the mass architecture of the structure, architectural details such as pointed arches and eaves, and the use of tile material, if any. In studies conducted on inscriptions, catalog studies are conducted on the writing style of the inscriptions and the calligrapher who wrote them, in addition to the elements of construction, revival, and verse style. However, since the early Turkish Islamic architecture, the inscriptions in the structures have

been decorated with motifs reflecting the architecture of the period. In this study, it has been attempted to show the reflections of architectural styles on inscription decorations with limited examples. In studies to be conducted on styles in the literature and in monograph studies prepared on structures, inscription decorations should also be evaluated.

## SOSYAL GİRİŞİMSSEL LİDERLİK: ÜNİVERSİTELERİN YENİ NESİL LİDERLER YETİŞTİRME STRATEJİLERİ<sup>1</sup>

### SOCIAL ENTREPRENEURIAL LEADERSHIP: STRATEGIES OF UNIVERSITIES TO RAISE NEW GENERATION LEADERS

Hamza ÖZ

Yozgat Bozok Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Fakültesi  
hamza.oz@bozok.edu.tr

ORCID: 0000-0002-5214-428X

Nuri BALOĞLU

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
nbaloglu@ahievran.edu.tr

ORCID: 0000-0002-7982-2116

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

19.04.2024

**Kabul Tarihi:**

04.10.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Girişimcilik,  
Sosyal girişimcilik,  
Liderlik,  
Sosyal girişimsel liderlik,  
Yükseköğretim

**Keywords**

Entrepreneurship,  
Social  
Entrepreneurship,  
Leadership,  
Social entrepreneurial leadership,  
Higher education

Bu çalışmanın temel amacı; yükseköğretim kurumlarının sosyal girişimsel lider öğrenciler yetiştirme hedeflerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğine uygun olarak tasarlanan bu araştırma biri devlet diğeri vakıf üniversitesi olmak üzere iki üniversiteden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu temsil eden bu üniversiteler amaçlı örnekleme tekniklerinden tipik durum örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, üniversitelerin web sayfalarından toplanmıştır. Örneklem grubundaki iki üniversitenin stratejik planları, yıllık faaliyet raporları, kurum iç değerlendirme raporları, kalite hedefleri ve performans raporları incelenerek doküman analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçları her iki üniversitenin de sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk boyutunda devlet üniversitesinin sosyal sorumluluk ve toplumsal katkı alanlarında aktif bir rol üstlendiğini, öğrenci katılımını teşvik ettiğini ve topluma değer katan projeler geliştirdiğini, vakıf üniversitesinin ise daha çok kuruluş amacına uygun olarak sağlık ve acil yardım gibi farklı konulara odaklandığı, yenilikçilik, etkileme ve sürdürülebilirlik boyutlarını da benzer uygulamalarla gerçekleştirmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, ilgili literatür temelinde tartışılmış, teorisyen ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

#### ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the goals of higher education institutions to train social entrepreneurial leader students. This research, which was designed by the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was conducted with the data obtained from two universities, one of which is a state university and the other is a foundation university. These universities, which represent the sample group of the research, were determined by the typical case sampling technique, one of the purposeful sampling techniques. The data of the study were collected from the web pages of the universities. The strategic plans, annual activity reports, internal evaluation reports, quality objectives, and performance reports of the two universities in the sample group were examined and subjected to document analysis. In this study, the descriptive analysis method was preferred to analyse the data. The results of the study revealed that in the social responsibility dimension of social entrepreneurial leadership of both universities, the public university undertakes an active role in the fields of social responsibility and social contribution, encourages student participation, and develops projects that add value to society, while the foundation university focuses more on different issues such as health and emergency aid by its founding purpose, and tries to realise the dimensions of innovation, influence, and sustainability with similar practices. The results of the research are discussed based on the relevant literature and various suggestions for theoreticians and practitioners are presented.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1470789>

**Atıf/Cite as:** Öz, H. & Baloğlu, N. (2024). Sosyal girişimsel liderlik: Üniversitelerin yeni nesil liderler yetiştirme stratejileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2226-2245.

<sup>1</sup> Bu makale, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda ikinci yazar danışmanlığında ilk yazar tarafından yürütülen "Yükseköğretim Kurumlarında Sosyal Girişimsel Liderlik" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Girişimcilik konularının yer aldığı herhangi bir alanın sosyal girişimciliği de içermesi gerekmektedir. Sosyal girişimcilik, sosyal zorlukların üstesinden gelmenin yenilikçi bir yoludur (Phillips, 2022) ve belirli yöntemleri kullanarak sosyal değer yaratmayı amaçlamaktadır (Núñez, 2020). Sosyal girişimcilik, sosyal inovasyona olan ilginin artmasıyla birlikte toplumda değişim yaratabilecek vizyoner sosyal girişimcilere olan ilgiyi de artırmıştır (Vazquez-Parra vd., 2022). Sosyal girişimciler dezavantajlı toplulukların karşılaştığı sorunları çözmek için yenilikçi çözümler ortaya koymaktadırlar. Fırsatları tanıma yetenekleri, karşılanmamış sosyal ihtiyaçları ne kadar iyi tanımlayabileceklerini, mevcut sistemleri ne kadar iyi anlayabileceklerini ve girişimci bir yaklaşımın yararlı olabileceği boşlukları ne kadar iyi yakalayabileceklerini belirlemektedir.

Karmaşık olan sosyal taleplere karşılık vermek amacıyla ortaya çıkmış olan sosyal girişimcilik (Jiao, 2011), Bill Drayton tarafından Ashoka vakfının kurulması ile dünyada ün kazanmaya başlamıştır. Sosyal girişimciliği tanımlama çalışmalarının bir tarafında “girişimcilik” kavramı yer alırken diğer tarafında “sosyal misyon” kavramı yer almaktadır (Martin ve Osberg, 2007; Tishler, 2018). Bu kapsamda girişimcilik boyutunda yaratıcılık, yenilikçilik, fırsatları takip etme, risk alma; sosyal misyon boyutunda ise, toplumsal konular ve sosyal değer ortaya koymak yer almaktadır (Aldawood, 2020; Kargın vd., 2018). Bu noktadan hareketle sosyal girişimciler, misyon odaklı, sosyal değer yaratmak için girişimci davranışlar sergileyen, mali açıdan bağımsız, kendi kendine yeterli ve sürdürülebilir kaynak sahibi lider kişiler şeklinde tanımlanmaktadır (Abu-Saifan, 2012). Sosyal girişimciliğin temeli, fırsatları takip ederek toplumsal sorunlara yaratıcı ve sürdürülebilir çözümler üretmektir. Benzer şekilde kaynakları sosyal bir amaç doğrultusunda bir araya getirerek organizasyonel bir yapı oluşturmak da sosyal girişimcilik olarak değerlendirilmektedir (Ojeda, 2021).

Sosyal girişimcinin sahip olması gereken beceri ve yeterlikler olarak; güçlü ve zayıf yanlarını, fırsat ve tehditleri belirleyerek risk analizi yapabilmek (Dees, 1998; Nicholls, 2006), fırsatları değerlendirmek ve proaktiflik (Mort vd., 2002; Prabhu, 1999), sosyal problemleri belirleme ve sosyal değer yaratma (Martin ve Osberg, 2007), etki yaratma ve sosyal hedef belirleme (Wronka-Pośpiech, 2016), içsel motivasyon becerisi (Nicholls, 2006), fedakarlık (Dees, 1998), kendini gerçekleştirme, kişisel motivasyon, yerel ihtiyaç ve sorunları çözümleyerek topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirebilme (Wronka-Pośpiech, 2016) sayılmaktadır.

Bu beceri ve yeterlikler liderlik kavramını çağrıştırmaktadır. Liderler çalışanlarının bir arada olmalarını sağlayacak sosyal bir ortam yaratmayı başarabilmelidirler. Lider, grubunu hedefe doğru yönlendiren (Inyang, 2008), önde giden veya önderlik eden kişidir. Liderlik; Koçel'e (2005) göre, kişisel veya grup hedeflerini gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci, Bass'a (2008) göre ise, grup içerisinde iki veya daha fazla üyenin etkileşimi süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal girişimcilik yönetimi, sosyal bir değer yaratmak amacıyla insan ve madde kaynaklarını bir araya getirerek etkili ve verimli olarak kullanabilme süreci olarak anlam kazanmaktadır. Bu süreç sosyal girişimsel liderlik kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal girişimsel liderlik, belirli hedefler veya görevlerle bir grup insan arasında etkileşim gerektiren bir durumda bir fenomen olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyal girişimsel liderlik, kişiliğin bir özelliği olarak da görülebilir (Inyang, 2008). Prabhu (1999) sosyal girişim liderlerinin birincil misyonunu, grubunun sosyal değişimi ve gelişimi olan yenilikçi, girişimci organizasyonları veya girişimleri yaratan ve yöneten kişiler olmaları şeklinde tasvir ederken; Adeagbo (2008) sosyal girişim liderini, sosyal misyonu takip etmek için kendi kendine yeten veya kendi kendine sürdürülebilir gelir sağlarken değişim yaratan, vizyonu ve değerleri olan bir lider olarak tanımlamaktadır.

Sosyal girişimcilik sosyal değer yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır. Sosyal değer yaratmaya yönelik niyet, motivasyon ve istek, sosyal girişimcileri ticari girişimcilerden farklılaştırmaktadır (Bacq vd., 2016). Sosyal girişimcilik yaparak ve yaşayarak öğrenmeye odaklanmaktadır (Phillips, 2022). Üniversitelerin rolünün değişmesi ve üniversitelerden beklentilerin artması nedeniyle yükseköğretimde liderliğin önemi giderek artmaktadır. Üniversiteler, içinde buldukları topluma olduğu kadar tüm paydaşlarına da ellerinden gelenin en iyisini vermek için birbirleriyle yarış halindedir. Sadece öğrencilerini eğitmek için değil, aynı zamanda bilime katkı sağlamak ve yaşadıkları topluma hizmet etmek için araştırmalar yapmaktadırlar (Özdemir, 2023). Kariyer kararları vermede kritik bir noktada olan yükseköğretim öğrencilerinin sosyal girişimsel liderlik motivasyonlarının ölçülmesi önemlidir (Bacq ve Alt, 2018; Krueger, 1993). Kurumlar ve eğitimciler bilgi, beceri ve girişimci tutumun

gelişimini destekleyerek öğrenciler arasında sosyal girişimsel liderlik kapasitelerinin oluşmasını etkileyebilir (García-Gonzalez ve Ramírez-Montoya, 2021).

Sosyal girişimsel liderlik, sosyal sorumluluk, yenilikçilik, etkileme ve sürdürülebilirlik boyutlarından oluşmaktadır (Öz ve Baloğlu, 2023). Sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk boyutunda sosyal dayanışma içerisinde sosyal sorumluluk bilinciyle sosyal sorunların çözülmesi yoluyla sosyal bir fayda ortaya koymak yer almaktadır. Yenilikçilik boyutunda risk alma, yaratıcı düşünme becerisi, öngörülü davranma ve alışılmadık dışına çıkarak hareket etme vardır. Etkileme boyutunda sahiplenme duygusu yaratmak, güven, memnuniyet, kendini adamak ve geri bildirimleri değerlendirerek takipçilerin motivasyonunu artırmak yer alırken sürdürülebilirlik boyutunda ise değişimi yönetmek, sürdürülebilir çözümler bulmak, değişim ajanı rolü oynayabilmek ve sosyal sorunlara kalıcı çözümler bulana kadar sürekli bir arayış içerisinde olmak yer almaktadır (Öz, 2022).

Rojas ve diğerleri (2024) tarafından yürütülmüş bir araştırmada üniversite öğrencileri arasında sosyal girişimlerin teşvik edilmesinin gerektiği ve kurumların ilerlemesini ölçmek ve iyileştirmeleri uygulamak için periyodik yeterlilik değerlendirmelerinin yapılması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca sosyal girişimcilik alanı gelişmeye ve büyümeye devam ettikçe, ek araştırmaların yapılması tavsiye edilmektedir. Literatürde sosyal girişimcilik ve liderlik üzerine çeşitli ve ayrı ayrı birçok araştırma bulunmaktadır (Abu-Safian, 2012; Aldawood, 2020; Bass, 2008; Bennis, 1989; Dees, 1998; Denizalp, 2009; Jiao, 2011; Kargın vd., 2018; Kılıç Kırılmaz, 2013; Koçel, 2005; Kotter, 2001; Martín ve Osberg, 2007; Ojeda, 2021; Prabhu, 1999; Tishler, 2018; Zaleznik, 1997). Ancak eğitim kurumları ve özellikle yükseköğretim kurumlarında sosyal girişimsel liderlik konusunda yapılan araştırmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu konuda yapılacak bir çalışma eğitim örgütlerinin bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olacak ve yükseköğretim kurumlarının sosyal girişimsel liderler yetiştirme kapasitelerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada sosyal girişimsel liderliğin akademik dünyada henüz yeni ortaya çıkan bir kavram olduğu göz önüne alındığında, yükseköğretim kurumlarında sosyal girişimsel liderlik üzerine bir çalışma yapılması oldukça önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın temel amacı; yükseköğretim kurumlarının sosyal girişimsel liderler yetiştirme hedeflerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Üniversitelerin stratejik planları, kalite belgeleri, faaliyet raporları, kurum iç değerlendirme raporları vb. belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin boyutlarına ilişkin hangi hedefler bulunmaktadır?
2. Üniversitelerin sosyal girişimsel liderlik uygulamaları hangi alanlar üzerinde yoğunlaşmaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarının sosyal girişimsel liderler yetiştirme hedeflerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemine uygun olarak doküman analizi deseni ile tasarlanmıştır. Doküman analizi, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda analiz metodu olarak da kullanılabilir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Diğer bir ifadeyle dokümanların araştırmanın amacına yönelik olarak geniş bir içerik analizine tabi tutulmasıdır. Bu araştırmada üniversitelerin stratejik planları, kalite belgeleri, faaliyet raporları ve kurum iç değerlendirme raporları doküman incelemesi deseni ile incelenmiştir.

#### **Örneklem**

Nitel yöntem araştırmalarda örneklemin belirlenmesinde esas alınması gereken noktalar kuramsal çerçeve, araştırmanın odaklandığı nokta, verilerin miktarı (Cropley, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve veri doygunluğuna ulaşmaktır (Guest vd., 2006). Bu nedenle bu araştırmada örneklem iki üniversiteden oluşmaktadır. Bu aşamada örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme tekniklerinden tipik durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, tipik durum örnekleme, araştırmanın problem durumuna taraf olabilecek

birimler/kişiler arasından en tipik bir veya birkaç tanesi seçerek bunların çalışılmasıdır. Tipik durum örneklemeğinde amaç, ortalama durumları belirleyerek belirli bir durum hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın örneklemini devlet üniversiteleri arasından tipik durum örnekleme tekniği ile belirlenen Yozgat Bozok Üniversitesi (2006) ve vakıf üniversiteleri arasından seçilen Ufuk Üniversitesi (1999) oluşturmaktadır. Örneklem olarak belirlenen üniversitelerden gerekli izinler alınmış olup bu üniversitelerin paylaşımına açtıkları stratejik planları, kalite belgeleri, faaliyet raporları vb. dokümanlar inceleme kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda ele alınan dokümanlarla ilgili tanımlayıcı bilgilere aşağıdaki Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Doküman İncelemesi Yapılan Belgelere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Üniversite	Statüsü	Belgeler
Yozgat Bozok Üniversitesi	Devlet	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2022-2026 Stratejik Plan</li><li>• 2020 Faaliyet Raporu</li><li>• 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporu</li><li>• 2020 Kalite Hedefleri</li><li>• 2022 Performans Raporu</li><li>• 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporu</li></ul>
Ufuk Üniversitesi	Vakıf	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporu</li><li>• 2019 Kurum İç Değerlendirme Raporu</li><li>• 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporu</li><li>• 2019 Faaliyet Raporu</li><li>• 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporu</li></ul>

Doküman incelemesi kapsamında analizi yapılan belgeler devlet üniversitesi olan Yozgat Bozok Üniversitesinin 2018-2026 yılları arasını kapsayan politika belgeleri oluştururken diğer taraftan vakıf üniversitesi olan Ufuk Üniversitesinin 2018-2020 yılları arasını kapsayan politika belgeleri oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kapsamında Yozgat Bozok Üniversitesi ve Ufuk Üniversitesi ile ilgili ulaşılan belgeler ve dokümanlar kullanılmıştır. Bu araştırmanın alt amaçları arasında yer alan;

1. Üniversitelerin stratejik planları, kalite belgeleri, faaliyet raporları, kurum iç değerlendirme raporları vb. belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin boyutlarına ilişkin hangi hedefler bulunmaktadır?
2. Üniversitelerde sosyal girişimsel liderliği uygulamaları hangi alanlar üzerinde yoğunlaşmaktadır?

Soruları ile ilgili olarak araştırmanın yürütüldüğü Yozgat Bozok ve Ufuk Üniversitesinin stratejik planları, yıllık kurum raporları, internet siteleri, kalite belgeleri, resmî belgeleri ve faaliyet raporları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İlgili dokümanlara üniversitelerin web sayfalarından 01.01.2022 ve 31.03.2022 tarihleri arasında ulaşılmıştır. İnceleme sonucunda Ufuk Üniversitesinde Stratejik Plan ve diğer bazı dokümanların web sayfasında paylaşılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamında Ufuk Üniversitesi Rektörlüğü’ne ait 2019-2023 Stratejik Planı ve 2021-2022 yıllarına ait doküman ve belgeler talep edilmiştir. Ufuk Üniversitesi tarafından verilen cevabi yazıda stratejik plan çalışmalarının devam etmekte olduğu ve zaman içerisinde web sayfasında ilan edileceği şeklinde olmuştur. Stratejik plan ve diğer dokümanların araştırmanın tamamlandığı tarihe kadar üniversitenin web sayfasında paylaşılmadığı için analiz kısmına ulaşılabilen veriler dahil edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz daha çok derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılmakta ve araştırmacı tarafından çalışmada ulaşılan sonuçların geçerliği bu betimlemelere dayandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın yürütüldüğü üniversitelere ait dokümanlar araştırma sorularına cevap olacak şekilde betimsel analiz tekniğine uygun olarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında, üniversitelerin internet sitelerinden elde edilen veriler, sosyal girişimsel liderliğin boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada tümdengelsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen veriler, mevcut yapı ile uyumlu bir şekilde değerlendirilmiştir (Patton, 2002). Sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk, yenilikçilik, etkileme ve sürdürülebilirlik boyutları bu analizde tema olarak belirlenmiş ve üniversitelerin politika belgelerinde yer alan veriler bu dört tema doğrultusunda kodlanmıştır. Bu araştırma kapsamında ilk aşamada verilerin kodlanması yapılmıştır. Bu bağlamda politika belgelerinde yer alan cümleler ve metinler dikkatli bir şekilde incelenmiş ve anlamlı bir yapı oluşturacak şekilde sosyal girişimsel liderliğin boyutları altında birleştirilmiştir. İkinci aşamada, oluşturulan yapı gözden geçirilmiş, benzer içeriğe sahip olanlar birleştirilmiş ve bu boyutların altında yer alan ortak temalar tanımlanmıştır. Üçüncü aşamada, veriler kodlar ve temalar doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Son aşamada ise bulgular yorumlanmış ve mevcut literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla, veri toplama süreci ve verilerin analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlama yapmışlardır. Bu kodların tutarlığı “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmada tüm kodlamalar güvenirlilik hesaplaması için; Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlilik formülü, [uzlaşılan kod sayısı/100/toplam kod sayısı] kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenirlilik oranı %89 olarak hesaplanmıştır. Araştırma Miles ve Huberman’ın (1994) “güvenirlilik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilir” ölçütüne uymaktadır. Uzlaşılamayan kodlar ve temalar için tekrar bir araya gelmiş ve uzlaşma sağlanmıştır.

## Bulgular

### Üniversitelerin Stratejik Planları, Kalite Belgeleri, Faaliyet Raporları, Kurum İç Değerlendirme Raporları Vb. Belgelerinde Yer Alan Sosyal Girişimsel Liderliğin Boyutlarına İlişkin Hedefler

#### *Yozgat Bozok Üniversitesi Kurumsal Belgelerinde Sosyal Girişimsel Liderliğin Boyutlarına İlişkin Yer Alan İfadeler*

Yozgat Bozok Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Sosyal Sorumluluk Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)
2022-2026 STRATEJİK PLANI	Sosyal Sorumluluk	3	<ul style="list-style-type: none"><li>“Ülkesine ve insanlığa değer katmada evrensel boyutta değişimleri öngören ve hayata geçiren eğitim anlayışı ile kaliteyi esas alan, bilgi üreten ve üretilen bilginin her düzeyde kullanımıyla değişim, dönüşüm ve gelişim süreçlerini yöneten bir üniversite olmayı görev edinmiştir”.</li><li>“Sonuçları toplumsal ve ekonomik faydaya dönüşebilen nitelikli bilimsel araştırma ve proje faaliyetlerini artırmak”</li><li>“Toplumsal katkı sağlamaya yönelik faaliyetleri, iş birliklerini ve sosyal sorumluluk hizmetlerini artırmak”</li></ul>

2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Sosyal Sorumluluk	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Üniversitemiz “Karalılıkla Başarıya...” anlayışıyla; yüksek nitelikli eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme faaliyetlerini yürüten, millî ve manevî değerlere sahip bireyler yetiştiren, mezunları tercih edilen, toplumsal katkı anlayışıyla bölgesinin gelişimine yön veren ve yenilikçi bir ibtisas üniversitesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.”</li> <li>• “Her açıdan emsalleriyle rekabet edebilecek yeterlilikte, sorumluluk bilinci yüksek, ahlaki değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmek.”</li> </ul>
2020 FAALİYET RAPORU	Sosyal Sorumluluk	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sonuçları toplumsal ve ekonomik faydaya dönüşebilen nitelikli bilimsel araştırma ve proje sayısını artırmak.”</li> <li>• “Üniversitemizin toplumsal katkı sağlamaya yönelik faaliyetlerini artırmak.”</li> <li>• “Bilim ve teknoloji politikasının temel amacı, özel sektörün yenilik yeteneğini artırmak, bilim ve Teknolojide yetkinleşmek ve bu yetkinliği ekonomik ve sosyal faydaya dönüştürmektir.”</li> </ul>
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	Sosyal Sorumluluk	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Toplumsal duyarlılığı önemseyen ve sosyal sorumluluk projeleri üreten bir üniversite olmak.”</li> </ul>

Tablo 2’ye göre Yozgat Bozok Üniversitenin sosyal sorumluluk anlayışı ve hedeflerinin incelenen belgelere yansıdığı görülmektedir. 2022-2026 yılları arası stratejik planında yer alan “eğitimde evrensel değişimleri öngörerek, toplumsal ve ekonomik fayda sağlayacak nitelikli araştırmaları artırmayı hedeflemek, sosyal sorumluluk projelerini ve iş birliklerini geliştirmeye öncelik vermek” hedefleri önemli görülmektedir. 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporu üniversitenin yüksek nitelikli bireyler yetiştirmeyi ve bölgesel gelişime katkıda bulunmayı amaçladığını, ahlaki değerlere sahip, rekabet edebilen bireyler yetiştirmeyi ön planda tuttuğunu, 2020 Faaliyet Raporunun ise üniversitenin bilimsel araştırma ve projelerin toplumsal faydaya dönüşümünü artırmayı hedeflediğini ayrıca bilim ve teknoloji politikalarıyla özel sektörün yenilik yeteneğini birleştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Üniversitenin 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporu ise toplumsal duyarlılığa odaklanarak sosyal sorumluluk projeleri geliştiren bir üniversite olma vizyonunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. Genel olarak, belgeler sosyal sorumluluk bilincini artırmayı ve topluma katkıda bulunmayı hedefleyen bir strateji ve faaliyet setini öne çıkarmaktadır.

Yozgat Bozok Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur

**Tablo 3.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Yenilikçilik Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)
2022-2026 STRATEJİK PLANI	Yenilikçilik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yozgat Bozok Üniversitesi; bölgesel kalkınma odaklı ibtisaslaşan yönüyle girişimci ve yenilikçi bir üniversitedir.”</li> <li>• “Girişimci ve yenilikçi yüzü ile ürettiği bilgiyi paydaşlarıyla ekonomik değere dönüştüren ve insanlığın hizmetine sunan öncü üniversitelerden biri olmaktadır.”</li> </ul>
2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Yenilikçilik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bulunduğu bölgenin coğrafi ve stratejik konumunu dikkate alarak bölgeye sağlık, eğitim, sosyo-kültürel ve ekonomik alanda katkı sağlayacak çalışmalar yürütmek.”</li> <li>• “Yüksek nitelikli eğitim, araştırma ve proje faaliyetleri yürüten, millî ve manevî değerlere sahip bireyler yetiştiren, mezunları tercih edilen, bölgesinin gelişimine yön veren ve yenilikçi bir üniversite olmaktadır.”</li> </ul>
2020 FAALİYET RAPORU	Yenilikçilik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Üniversitemizde girişimcilik kültürünün geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını sağlamak.”</li> <li>• “Bilim ve teknoloji politikasının temel amacı, özel sektörün yenilik yeteneğini artırmak, bilim ve teknolojide yetkinleşmek ve bu yetkinliği ekonomik ve sosyal faydaya dönüştürmektir.”</li> </ul>
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	Yenilikçilik	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yaratıcılığı, yenilikçiliği ve özgür akademik ortamı destekleyen bir üniversite olmak.”</li> </ul>



Tablo 3'e göre Yozgat Bozok Üniversitesi'nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutu ile ilgili olarak; Üniversitenin 2022-2026 yılları arasında kapsayan stratejik planında yer alan "üniversite, bölgesel kalkınma odaklı bir yapıyla girişimci ve yenilikçi bir kimlik geliştirmeyi, ürettiği bilgiyi ekonomik değere dönüştürerek insanlığın hizmetine sunmayı hedefleyen bir üniversite olmak" hedefi yenilikçilik boyutunda öne çıkan bir ifade olarak değerlendirilmiştir. 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda yer alan "üniversite, bulunduğu bölgenin stratejik konumunu kullanarak sağlık, eğitim, sosyo-kültürel ve ekonomik alanlarda katkı sağlamayı, yüksek nitelikli bireyler yetiştirmeyi ve bölgesel gelişime yön vermeyi amaçlıyor" ifadesi, 2020 Faaliyet Raporunda yer alan "girişimcilik kültürünü geliştirmeyi ve yaygınlaştırmayı önceliklendiren üniversite, bilim ve teknoloji politikaları aracılığıyla özel sektörün yenilik yeteneğini artırmayı hedefliyor" ifadesi, 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda yer alan "üniversite, yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekleyen özgür bir akademik ortam oluşturmayı amaçlıyor" ifadesi sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutu ile ilgili ifadeler olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak, belgeler üniversitenin sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutuna ilişkin farkındalığı güçlendirerek bölgesel ve toplumsal fayda sağlamaya yönelik bir strateji geliştirdiğini göstermektedir. Yozgat Bozok Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin etkileme boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Etkileme Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)
2022-2026 STRATEJİK PLANI	Etkileme	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Üniversitenin uluslararası indeksli dergilerdeki görünürlüğü artırılabilecektir.”</li> <li>“Üniversite bünyesinde düzenlenen ulusal ve uluslararası bilimsel, sanatsal ve kültürel etkinliklerin sayısı artırılabilecektir,”</li> </ul>
2020 KALİTE HEDEFLERİ	Etkileme	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>“2021 yılı sonuna kadar öğrencilere yönelik bilimsel amaçlı faaliyetlerin sayısını üç katına çıkarmak.”</li> <li>“2021 yılı sonuna kadar her yıl halkın katılımına açık sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetler düzenlemek.”</li> </ul>
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	Etkileme	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Bütün paydaşların en yüksek düzeyde memnuniyetini amaç edinmiştir.”</li> </ul>
2022 PERFORMANS RAPORLARI	Etkileme	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Yükseköğretim öğrencilerine sunulan beslenme ve barınma hizmetlerinin kalitesinin artırılması; öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimi desteklenerek yaşam kalitesinin yükseltilmesi,”</li> </ul>

Tablo 4'e göre Yozgat Bozok Üniversitesi'nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin etkileme boyutu ile ilgili olarak 2022-2026 yılları arasında stratejik planında yer alan "üniversitenin uluslararası indeksli dergilerdeki görünürlüğünü artırmayı ve bilimsel, sanatsal ve kültürel etkinliklerin sayısını çoğaltmayı hedefliyor" ifadesi ile paydaşlarını etkilemeye çalıştığını göstermektedir. 2020 Kalite Hedeflerinde yer alan "2021 sonuna kadar öğrencilere yönelik bilimsel faaliyetlerin sayısını üç katına çıkarmayı ve halk katılımına açık sanatsal, sportif ve kültürel etkinlikler düzenlemeyi planlıyor" ifadesi ile 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda yer alan "tüm paydaşların yüksek düzeyde memnuniyetini sağlamak" temel hedefi ve 2022 Performans Raporlarında yer alan "yükseköğretim öğrencilerine sunulan beslenme ve barınma hizmetlerinin kalitesinin artırılması ile öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişiminin desteklenmesi" ifadesi sosyal girişimsel liderliğin etkileme boyutu altında değerlendirilen ifadelerdir. Genel olarak, belgeler üniversitenin hem iç paydaşlar hem de dış çevre ile etkileşimini artırarak memnuniyet ve yaşam kalitesini yükselterek etkilemeye çalıştığını göstermektedir.

Yozgat Bozok Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Sürdürülebilirlik Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)
2022-2026 STRATEJİK PLANI	Sürdürülebilirlik	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Ülkesine ve insanlığa değer katmada evrensel boyutta değişimleri öngören ve hayata geçiren eğitim anlayışı ile kaliteyi esas alan, bilgi üreten ve üretilen bilginin her düzeyde kullanımıyla değişim, dönüşüm ve gelişim süreçlerini yöneten bir üniversite olmayı görev edinmiştir.”</li><li>• “Üniversitede yeni fikirlerin her zaman desteklendiğini, ayrıca farklı bakış açılarına sahip çalışanların üniversite yönetimi tarafından hoşgörü ile karşılandığını algıladıkları tespit edilmiştir.”</li></ul>
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	Sürdürülebilirlik	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Düzenli gözden geçirme ve öğrenmeyi esas alan bir yapı oluşturulmalıdır.”</li></ul>
2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Sürdürülebilirlik	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Üniversitemizde toplumsal katkı faaliyetleri çeşitli fakülteler aracılığıyla sürdürülmektedir.”</li></ul>
2020 KALİTE HEDEFLERİ	Sürdürülebilirlik	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “2021 yılı sonuna kadar her yıl, iç ve dış paydaşlara yönelik girişimciliği teşvik edecek eğitim programları düzenlemek.”</li></ul>
2022 PERFORMANS RAPORLARI	Sürdürülebilirlik	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Milletimizin temel değerlerini ve beklentilerini karşılamak, ülkemizin uluslararası konumunu yükseltmek ve halkımızın refahını artırmak üniversitemiz için temel yol haritası olacaktır.”</li></ul>

Tablo 5’e göre Yozgat Bozok Üniversitesi’nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutu ile ilgili olarak 2022-2026 yılları arası stratejik planında yer alan üniversitenin evrensel değişimleri öngören ve bilgi üreterek bunu toplumda kullanmayı hedefleyen bir eğitim anlayışına sahip olması, farklı bakış açılarına hoşgörü gösteren bir yönetim anlayışının benimsendiğinin vurgulanması, 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda yer alan “sürekli öğrenmeyi esas alan ve düzenli gözden geçirme yapan bir yapının oluşturulması gerektiği” ifadesi, 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda fakültelerin etkinlikler yoluyla toplumsal katkı faaliyetlerini yürüttüğünün vurgulanması, 2020 Kalite Hedefleri arasındaki iç ve dış paydaşlara yönelik girişimciliği teşvik edecek eğitim programlarının düzenlenmesi, 2022 Performans Raporlarında üniversitenin ülkenin uluslararası konumunu artırmayı ve halkın refahını yükseltmeyi amaçlayan bir yol haritası oluşturulmaya çalışılması hedefi sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutu kapsamında değerlendirilen ifade örnekleridir. Genel olarak, belgeler üniversitenin sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutu doğrultusunda topluma değer katmayı ve sürekli gelişimi desteklemeyi amaçladığını göstermektedir.

Ufuk Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Sosyal Sorumluluk Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	F	Bazı ifade örnekleri (f)
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	Sosyal Sorumluluk	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Üniversitede Sosyal Sorumluluk Komitesi kurulmuştur.”</li><li>• “Kurumun kamuoyu ile olan ilişkilerini ve sosyal sorumluluk faaliyetlerini Kalite Komisyonu kapsamında oluşturduğu komiteler aracılığıyla daha yönetilebilir kılma çabası, yararlı bir adım olarak değerlendirilmiştir.”</li></ul>
2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Sosyal Sorumluluk	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile bilime katkı sağlamak ve ülkemizin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasını desteklemek amacıyla ilgili yasal düzenlemelere uygun şekilde kamuya hizmet sunmaktır.”</li></ul>
2018 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Sosyal Sorumluluk	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Trafik, iş, spor ve diğer kazaların; afet ve felaketlerin önlenmesi, bu kazaların sonrası oluşan ve oluşacak yaralanma ve hastalıklar için acil, tıbbi, sağlık ve sosyal</li></ul>

				<p><i>yardım, rehabilitasyon hizmetleri ile bu konularda iş birliği alanlarında eğitim, öğretim veren ve sağlık vizyonu yüklenmiştir.”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Öğrencilerin, toplumsal ve uluslararası sorunlara duyarlı, mevcut ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bir üniversite olmak.”</li> </ul>
2019 RAPORU	FAALİYET	Sosyal Sorumluluk	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Üniversite-sanayi iş birliği çerçevesindeki çalışmalarda, kurumun toplumsal katkısını daha belirgin hale getirecek önlemlerin alınmaması”</li> <li>• “Kurumun sosyal sorumluluk anlayışının tanımlı hale getirilmemiş olması ve iletişim kanalları aracılığıyla kamuoyuna duyurulmaması”</li> </ul>
2019 RAPORU	KURUM İÇ DEĞERLENDİRME	Sosyal Sorumluluk	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Öğrencilerin, toplumsal ve uluslararası sorunlara duyarlı, mevcut ve değişen koşullara uyum sağlayabilen; kişisel hak ve özgürlüklere, demokrasiye, Atatürk İlke ve İnkılapları doğrultusunda demokratik ve laik eğitim ilke ve uygulamalarına saygılı ve bunları benimseyip uygulayan; kendine güvenen, gerektiğinde sorumluluk ve risk alabilen; böylece, bireysel ve sosyal düzeyde gerekli bilgi, beceri ve davranış biçimlerini kazanmış olmalarını sağlamaktır.”</li> </ul>

Tablo 6’ya göre Ufuk Üniversitesi’nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk boyutu ile ilgili olarak; 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda üniversitede yürütülen sosyal sorumluluk projelerinin olduğu ve bu etkinliklerin bir komite aracılığıyla kontrol edilerek kaliteye önem verildiği görülmektedir. 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda ise araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlama hedefi vurgulandığı, ayrıca, değer üreten bir üniversite olma amacının belirtildiği dikkat çekmektedir. 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporunda ise üniversitenin sağlık vizyonu, kazaların önlenmesi ve acil tıbbi hizmetler gibi alanlarda eğitim ve iş birliği yapma hedefinin toplumsal ve uluslararası sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmeye katkı sunacağı belirtilmektedir. 2019 Faaliyet Raporunda üniversite-sanayi iş birliği çerçevesinde toplumsal katkının daha belirgin hale getirilmesi gerektiği belirtiliyor. Sosyal sorumluluk anlayışının tanımlanmaması ve kamuoyuna duyurulmaması eleştirilmektedir. 2019 Kurum İç Değerlendirme Raporunda da öğrencilerin, sosyal ve uluslararası sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi, demokrasi ve Atatürk ilkelerine saygılı olmalarının sağlanması hedefi ön plana çıkmaktadır. Genel olarak, belgeler üniversitenin sosyal girişimsel liderliğin sosyal sorumluluk boyutuna yönelik çeşitli girişimlerini, bu projelerin yönetimini ve topluma katkı sağlama hedeflerini göstermektedir.

Ufuk Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Yenilikçilik Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)	
2020 RAPORU	KURUM İÇ DEĞERLENDİRME	Yenilikçilik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eğitim faaliyetlerinde bilimsel bilginin ışığında araştıran, sorgulayan ve fikirlerini özgürce ifade eden, alanında yetkin ve yeterli, farklılıklara saygılı, doğaya duyarlı, küresel gelişmeleri takip eden ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireyler yetiştirmek,”</li> <li>• “Temel ilkeler arasında yer alan katılımcı olmak ilkesi ile ortak paydası Ufuk Üniversitesi olan her türlü karar ve eylemde kurumun tüm çalışanları bilgi, birikim, deneyim ve yenilikçi fikirleri ile kuruma katkı sağlarlar.”</li> </ul>
2018 RAPORU	KURUM İÇ DEĞERLENDİRME	Yenilikçilik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Yenilikçi öğretim yöntemleri ile çok yönlü, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, girişimci, özgüveni yüksek ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireylerin yetişmesini sağlamak.”</li> <li>• “Araştırma ve yaratıcı çabalarla bilime evrensel katkı yapmak, şeffaf ve kurumsal yapısı ile tüm paydaşlarına besap ve güven vermeyi ilke edinmiş, sürekliliği ve sürdürülebilir gelişmeyi hedefleyen, öğrenmeye açık bir üniversite olmak.”</li> </ul>

2019 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Yenilikçilik	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ufuk Üniversitesi, eğitim ve öğretim verdiği ve araştırmalarına öncülük ettiği tüm paydaşlarının küresel dünyada rekabet yeteneğini sürekli olarak geliştirmesine yardımcı olmak için kendini adanmış bir vakıf üniversitesidir. Bu amaçla kurum, küreselleşen dünyada bilgiyi ve deneyimi ön planda tutan diploma programları ve yenilikçi öğretim yöntemleri ile çok yönlü, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, girişimci, özgüveni yüksek ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireylerin yetişmesini sağlamak; araştırma ve yaratıcı çabalarla bilime evrensel katkı yapmak, şeffaf ve kurumsal yapısı ile tüm paydaşlarına hesap ve güven vermeyi ilke edinmiş, sürekliliği ve sürdürülebilir gelişmeyi hedefleyen, öğrenmeye açık bir üniversite olmayı hedeflemektedir.”</li> </ul>
2019 FAALİYET RAPORU	Yenilikçilik	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Öğrenciler karar alma süreçlerine katılması sağlanmıştır.”</li> </ul>
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	Yenilikçilik	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Çağdaş ve yenilikçi bir kurum olarak nitelikli ve doğru sağlık hizmeti sunmayı ilke edinmiştir.”</li> </ul>

Tablo 7’ye göre, Ufuk Üniversitesi’nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutu ile ilgili olarak, 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda yer alan “bilimsel bilgi ışığında sorgulayan, özgürce ifade eden ve yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen bireyler yetiştirmeyi hedefliyor” ifadesi ile katılımcı bir yaklaşımın vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporunda yenilikçi öğretim yöntemleriyle eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve girişimci bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığını, araştırma ile bilime katkı yapma ve şeffaf bir yapı oluşturma hedeflerinin öne çıktığını, 2019 Kurum İç Değerlendirme Raporu ile küresel rekabet yeteneğini artırmaya odaklanan bir üniversite olduğunu, diploma programları ve yenilikçi yöntemlerle öğrencilere çok yönlü bir eğitim sunmayı amaçladığını, sürekliliği ve sürdürülebilir gelişimi hedeflediğini, 2019 Faaliyet Raporu ile öğrencilerin karar alma süreçlerine katılımının sağlandığını, bunun da yenilikçilik anlayışının bir parçası olarak değerlendirildiğini, 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda ise nitelikli sağlık hizmeti sunma ilkesini benimseyen çağdaş ve yenilikçi bir kurum olma hedefini ortaya koyduğu görülmektedir. Genel olarak, belgeler üniversitenin sosyal girişimsel liderliğin yenilikçilik boyutuna odaklı olarak eğitim, araştırma ve toplumsal katkı sağlama hedeflerinin olduğu tespit edilmiştir.

Ufuk Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin etkileme boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Etkileme Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)
2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	Etkileme	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bünyesinde yürütülen bilimsel çalışmaların niceliği ve niteliği sebebi ile iş birliğinin talep edildiği, gerçekleştirdiği hizmet sunumu ile yüksek memnuniyet yaratan, bu sebeplerle tüm paydaşları tarafından tercih edilen bir üniversite olmak.”</li> <li>• “Temel ilkeler arasında yer alan liyakate önem vermek: Ufuk Üniversitesinde akademik ve idari kadrolar oluşturulurken kişilerin yetkinlikleri ve yeterlilikleri önceliklidir.”</li> </ul>
2019 FAALİYET RAPORU	Etkileme	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Üniversitede sosyal faaliyetleri planlama ve geliştirme, sosyal iletişim ve kişisel gelişime katkı sağlayacak faaliyetlerin çoğaltılmasına yönelik kültür, sanat ve spor faaliyetlerin düzenlenmesi, takibi, etkinlikleri artırması ile öğrenci topluluklarının aktif çalışmalar yapılmasının sağlanması, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sürecinin takip edilmesidir.”</li> <li>• “Kurum, topluma karşı sorumluluğunun gereği olarak, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme faaliyetlerini de içerecek şekilde tüm faaliyetleri ile ilgili güncel verileri kamuoyuyla paylaşmaktadır.”</li> </ul>

2018 GERİ RAPORU	KURUMSAL BİLDİRİM	Etkileme	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Paydaşların katılımını ön planda tutan yönetim anlayışı”</li> <li>• “Üniversitede Yaşam Komitesinin varlığı”</li> </ul>
2018 DEĞERLENDİRME RAPORU	KURUM İÇ	Etkileme	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Öğrencilerine iyi bir üniversite ortamı ile en iyi eğitim deneyimini sağlayan bir üniversite olmak”</li> </ul>
2019 DEĞERLENDİRME RAPORU	KURUM İÇ	Etkileme	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Üniversitemiz mezunlarımızın takibini mümkün kalmak, istihdam olanaklarının duyurulmasını sağlamak ve öğrenci ile mezun arasındaki etkileşimi arttırmak gibi amaçlarla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren mezun bilgi sistemi hayata geçirilmiştir. “Mezun Bilgi Sistemi”nin duyurulması, mezunlarla iletişim halinde kalabilme, onların etkinlikler ve duyurulardan haberdar olabilmelerini sağlamak amacı ile kısa mesaj hizmeti (sms), sosyal medya hesapları, resmi web sayfası ve broşürler aktif şekilde kullanılmaktadır.”</li> </ul>

Tablo 8’e göre, Ufuk Üniversitesi’nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin etkileme boyutu ile ilgili olarak, 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda üniversitenin, yürütülen bilimsel çalışmaların nicelik ve niteliği sayesinde yüksek memnuniyet yaratarak tüm paydaşlar tarafından tercih edilen bir kurum olmayı hedeflediği, ayrıca, akademik ve idari kadroların oluşturulmasında liyakat ilkesine önem verilerek paydaşlarını etkilediği vurgulanmaktadır. 2019 Faaliyet Raporunda ise sosyal faaliyetlerin planlanması ve geliştirilmesi, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin düzenlenmesi gibi faaliyetlerle öğrenci topluluklarının aktif katılımını sağlama amacının güdüldüğü, 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda yönetim anlayışının paydaş katılımını ön planda tuttuğu ve bu bağlamda Yaşam Komitesi’nin varlığına vurgu yapıldığı, 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporunda öğrencilerine nitelikli bir üniversite ortamı sunarak en iyi eğitim deneyimini sağlama hedefi ile öğrencileri etkilemeye çalışıldığı, 2019 Kurum İç Değerlendirme Raporunda mezunların takip edilmesi ve istihdam olanaklarının duyurulması amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Mezun Bilgi Sistemi hayata geçirildiği ve bu sistem aracılığıyla mezunlarla iletişim kurulduğu ve çeşitli iletişim kanalları (SMS, sosyal medya, resmi web sitesi) aktif şekilde kullanılarak etkilenmeye çalışıldığı görülmektedir. Genel olarak, belgeler üniversitenin sosyal girişimsel liderliğin etkileme boyutu çerçevesinde paydaş katılımını artırma, sosyal sorumluluk bilincini geliştirme ve mezunlarla ilişkileri güçlendirme yönünde kullandığı görülmektedir.

Ufuk Üniversitesi kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutuna ilişkin yer alan bazı ifadeler aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Sosyal Girişimsel Liderliğin Sürdürülebilirlik Boyutu ile İlgili Bazı İfadeler

İncelenen Belgeler	Boyut	f	Bazı ifade örnekleri (f)	
2018 GERİ RAPORU	KURUMSAL BİLDİRİM	Sürdürülebilirlik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eğitim ve araştırmada değişime açık ve sürekli bir mükemmellik arayışı hâkimdir.”</li> <li>• “Kurumsal istikrar, değişim ve sürekli iyileştirme kavramlarını içselleştirmek, Vakıf-UFUK-Kamuoyu üçgeninde değişim, paylaşım mekanizmaları oluşturmak.”</li> </ul>
2020 DEĞERLENDİRME RAPORU	KURUM İÇ	Sürdürülebilirlik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eğitim faaliyetlerinde bilimsel bilginin ışığında araştıran, sorgulayan ve fikirlerini özgürce ifade eden, alanında yetkin ve yeterli, farklılıklara saygılı, doğaya duyarlı, küresel gelişmeleri takip eden ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireyler yetiştirmek.”</li> <li>• “Eğitimin yaşam boyu devamlılığını savunmak: Kurum, mesleki ve kişisel gelişime önem verir, bu konuda destekleyicidir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmeyi öncileyen kurum, tüm paydaşlarına bu eğitim olanaklarını sunar.”</li> </ul>
2018 DEĞERLENDİRME RAPORU	KURUM İÇ	Sürdürülebilirlik	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eğitim ve öğretime verdiği ve araştırmalarına öncülük ettiği tüm paydaşlarının küresel dünyada rekabet yeteneğini sürekli olarak geliştirmesine yardımcı olmak için kendini adanmış bir vakıf üniversitesidir.”</li> </ul>

- “Yenilikçi öğretim yöntemleri ile çok yönlü, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, girişimci, özgüveni yüksek ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireylerin yetişmesini sağlamak.”

2019 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU

Sürdürülebilirlik

- 1 • “Ufuk Üniversitesi, eğitim ve öğretim verdiği ve araştırmalarına öncülük ettiği tüm paydaşlarının küresel dünyada rekabet yeteneğini sürekli olarak geliştirmesine yardımcı olmak için kendini adanmış bir vakıf üniversitesidir. Bu amaçla kurum, küreselleşen dünyada bilgiyi ve deneyimi ön planda tutan diploma programları ve yenilikçi öğretim yöntemleri ile çok yönlü, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, girişimci, özgüveni yüksek ve hayat boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireylerin yetişmesini sağlamak; araştırma ve yaratıcı çabalarla bilime evrensel katkı yapmak, şeffaf ve kurumsal yapısı ile tüm paydaşlarına hesap ve güven vermeyi ilke edinmiş, sürekliliği ve sürdürülebilir gelişmeyi hedefleyen, öğrenmeye açık bir üniversite olmayı hedeflemektedir.”

2019 FAALİYET RAPORU

Sürdürülebilirlik

- 1 • “Üniversitemiz öğrenci topluluklarının faaliyetleri ve işlevselliğinin artırılması”

Tablo 9’a göre, Ufuk Üniversitesi’nin kurumsal belgelerinde sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutu ile ilgili olarak, 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda üniversitenin eğitim ve araştırmada değişime açıklık ve mükemmeliyet arayışının ön planda olduğu belirtilmekte, kurumsal istikrarın yanı sıra değişim ve sürekli iyileştirme kavramlarının içselleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda bilimsel bilginin ışığında sorgulayan ve özgürce ifade eden bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Kurum, yaşam boyu öğrenmeyi savunarak mesleki ve kişisel gelişimi destekleyici eğitim olanakları sunmayı hedeflediği görülmektedir. 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporunda eğitim ve öğretim süreçlerinde paydaşların küresel rekabet yeteneklerini artırmayı amaçlayan bir vakıf üniversitesi olarak kendini adadığı, yenilikçi öğretim yöntemleriyle eleştirel düşünebilen, yaratıcı bireyler yetiştirilmesinin hedeflendiği, 2019 Kurum İç Değerlendirme Raporunda üniversitenin küreselleşen dünyada bilgiyi ve deneyimi ön planda tutarak sürdürülebilir gelişimi destekleyen, şeffaf bir yapıya sahip bir kurum olmayı hedeflediği, ayrıca, araştırma ve yaratıcı çabalarla bilime katkı sağlamayı amaçladığı, 2019 Faaliyet Raporunda ise kurumun araştırma-geliştirme çalışmalarında dış paydaşlar, sektör ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliğine yeterince önem verildiği belirtilmekte; öğrenci topluluklarının faaliyetlerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Genel olarak, belgeler üniversitenin sosyal girişimsel liderliğin sürdürülebilirlik boyutu çerçevesinde üniversitenin anlayışını, toplumsal sorumluluğunu ve paydaşlarla olan ilişkilerini geliştirme hedeflerini yansıtmaktadır.

### Üniversitelerde Sosyal Girişimsel Liderliği Uygulamalarının Yoğunlaştığı Alanlar

Yozgat Bozok Üniversitesinin dokümanlarında yer alan sosyal girişimsel liderlik ile ilgili uygulama alanlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Yozgat Bozok Üniversitesi Dokümanlarında İfade Edilen Uygulama Örnekleri

İncelenen Belge	f	Sosyal Girişimsel Liderlik Uygulama Alanlarına İlişkin Örnek İfadeler
2022-2026 STRATEJİK PLAN	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Üniversitemizin Araştırma-Geliştirme Politika belgesi bulunmaktadır. Bu politika belgesine göre Üniversitemiz “Araştıran, sorgulayan, çözümleyen, girişimci, etik değerlere önem veren ve sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek; nitelikli ve yenilikçi bilimsel araştırmalar yapmak ve paydaşlarla kaliteli iş birlikleri kurarak toplum refahını artırmak” anlayışı temelinde, toplumsal faydaya dönüşen temel ve uygulamalı araştırmalar yapmayı hedefler.”</li> <li>• “Üniversitemizde sanatsal-sosyal ve sportif etkinliklerle bölgenin sosyo-kültürel ve spor aktivitelerinin gelişimi sağlanmaktadır.”</li> <li>• “Farklılaşma stratejisi olarak konum tercihini Girişim Odaklılık olarak belirlemiştir.”</li> <li>• “Üniversitemiz eğitim ve araştırma-geliştirme alanlarında gelişimini sürdürmekle birlikte; ihtisaslaşma alanı olan Endüstriyel Kenevir alanındaki gerçekleştirmeyi planladığı projeleri ve bu plan doğrultusunda buluşmayı hedeflediği sektörlerle olan ilişkilerini ilerleterek ürettiği bilgiyi ekonomik değere dönüştürme ve toplumun hizmetine sunmayı hedeflediğinden dolayı, 2022-2026 Stratejik Plan döneminde konum tercihini “Girişim Odaklı Üniversite” olarak belirlemiştir.”</li> </ul>

2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU

- “Mezunlarla ilişkilerin sürdürülmesi ve izlenmesi amacıyla Kariyer Merkezi kurulmuş, Cumburbaşıkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi ile koordineli olarak çalışmalarına devam etmektedir.”
- “Toplumsal katkı politika belgemiz bulunmakta olup gerek stratejik planda gerekse diğer politikalarımızda toplumsal katkı ön planda yer almaktadır.”
- “Öğrencilerin idari, akademik komisyon ve kurullarda bulunmaları sağlanarak, üniversitemizdeki fiziksel-kültürel-sosyal-akademik olanaklara ilişkin düzenlemelerde aktif rol almaları teşvik edilmektedir.”
- “Üniversitemizde” Kararlılıkla Başarıya” vizyonu doğrultusunda, çalışmalarıyla alanında ulusal ve uluslararası düzeyde üstün başarı gösteren akademik personeller, Yozgat Bozok Üniversitesi Ödül Yönergesi hükümleri doğrultusunda ödüllendirilmektedir.”
- “Akdağmadeni Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin ders kapsamında hazırladıkları eğitim-öğretim materyallerinin köy okullarındaki öğrencilere dağıtılması ile ilgili etkinlik de toplumsal katkı anlamında önemli bir örnektir.”
- “Kurumumuz radyosundan yine etkin bir şekilde yararlanılmakta ve kurumumuz radyosu aracılığı ile halkımıza yönelik belirli konularda bilgilendirmeler yapılmaktadır.”
- “Üniversitemiz, kurum ve kuruluşlara toplumsal katkı uygulamalarıyla ilgili periyodik olarak bilgilendirme faaliyetleri gerçekleştirmektedir.”

2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU

- “Ayrıca, kalite politikamızda yer alan öğrenci odaklılığın güçlendirilmesi kapsamında üniversitemize yeni katılan tüm öğrencilere uyum programı (oryantasyon) uygulanmaktadır.”
- “Üniversitemiz tarafından düzenlenen etkinliklerde toplum hayatına önemli derecede katkılarımız olduğu değerlendirilmektedir.”

2022 PERFORMANS RAPORLARI

- “Üniversitemiz bünyesindeki bu kulüpler öğrencilerin toplumsal duyarlılık bilincini ve ekip ruhunu geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda Üniversitemizde 88 öğrenci kulübü bulunmaktadır ve aktif bir şekilde faaliyet göstermektedir.”
- “Genç Fikirler ve Liderler Topluluğu Genç Girişimciler Topluluğu önemlidir.”

Tablo 10’a göre, Yozgat Bozok Üniversitesi’nin sosyal girişimsel liderlik uygulamalarını ve uygulama hedeflerini, 2022-2026 yıllarını kapsayan stratejik planında üniversitenin araştırma-geliştirme politikası, etik değerlere önem veren ve toplumsal faydaya dönüşen araştırmalar yapmayı hedefleyerek, sanatsal, sosyal ve sportif etkinliklerle bölgenin sosyo-kültürel gelişimine katkı sağlanmaya çalışıldığı, "Girişim Odaklı Üniversite" olarak konumun tercih edildiği, özellikle endüstriyel kenevir alanında projeler geliştirilmesinin planlandığı görülmektedir. 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda ise mezunlarla ilişkileri güçlendirmek için Kariyer Merkezi kurulmuş olmasının toplumsal katkı politikalarının öncelendiğini, öğrencilerin yönetim süreçlerinde aktif rol almasının teşvik edildiği, ödüllendirme sistemiyle başarılı akademik personellerin desteklendiği, Akdağmadeni MYO öğrencileri tarafından köy okullarına eğitim materyali dağıtımı gibi toplumsal katkı etkinliklerinin gerçekleştirildiği, kurum radyosunun, halkı bilgilendirme amacıyla etkin bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda öğrenci odaklılığın güçlendirilmesi için yeni öğrencilere oryantasyon programının uygulandığı, üniversitenin düzenlediği etkinliklerin toplum hayatına önemli katkılarının olduğu değerlendirilmiştir. 2022 Performans Raporunda üniversitedeki öğrenci topluluklarının toplumsal duyarlılık bilincini ve ekip ruhunu geliştirdiği vurgulanmıştır.

Bu belgeler, üniversitenin sosyal sorumluluk ve toplumsal katkı alanlarında aktif bir rol üstlendiğini, öğrenci katılımını teşvik ettiğini ve topluma değer katan projeler geliştirdiğini göstermektedir.

Ufuk Üniversitesinin dokümanlarında yer alan sosyal girişimsel liderlik ile ilgili uygulama alanlarına ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Ufuk Üniversitesi Dokümanlarında İfade Edilen Uygulama Örnekleri

İncelenen Belge	f	Sosyal Girişimsel Liderlik Uygulama Alanlarına İlişkin Örnek İfadeleri
2018 KURUMSAL GERİ BİLDİRİM RAPORU	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Kurum, iç paydaşlarından olan öğrenciler için memnuniyet anketleri uygulamaktadır.”</li><li>• “Üniversite Sosyal Sorumluluk Komitesi; öğrenciler ile toplumsal konularda yarar sağlayacak projeler geliştirmek ve sürdürülebilmek; kurumda toplumsal duyarlılık ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesini sağlamak; sosyal, kültürel ve çevresel sorunları belirleyen ve çözüm üreten bireylerin yetişmesine katkı yapma amacıyla tasarlanmıştır.”</li></ul>
2020 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	5	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Akademik kadrodaki öğretim elemanlarının yapmakta oldukları akademik faaliyetler, verilen dersler, yönetilen seminerler, ulusal/uluslararası yayınlar, yazılan kitap/kitap bölümleri, yönetim görevleri, kongre/sempozyum gibi akademik etkinliklerde aldıkları görevleri içeren yıllık akademik etkinlik raporları her akademik yılın sonunda öğretim elemanlarından talep edilmektedir.”</li><li>• “Ufuk Üniversitesi Akademik ve İdari Personel ile Temsilci Öğrencilerin Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel/Akademik Etkinliklere Katılım Desteği Yönergesi” 2020 yılında yürürlüğe girmek üzere tekrar gözden geçirilmiş ve ilgili yönerge kapsamında hem bilimsel etkinliklere katılımın desteklenmesi hem de bilimsel çalışmaların ödüllendirilmesine yönelik esaslar güncellenmiştir. Söz konusu yönerge ile akademik ve idari personel için bilimsel çalışmaların özendirilmesi ve sürekli mesleki gelişimin desteklenmesi, öğrenciler için ise okul dışı bilimsel faaliyetlerle bütüncül bir eğitimin sağlanması ve akademik kariyer planlarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır.”</li><li>• “Üniversitemizde Öğrenci Topluluklarının oluşturulması, onaylanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine dair süreçler 25.12.2002 tarih ve 2003/03 sayılı Senato kararı doğrultusunda “Ufuk Üniversitesi Öğrenci Toplulukları Yönergesi” ile tanımlanmıştır. Öğrenci topluluklarının amacı öğrencilerin akademik başarılarına ek olarak sosyal, kültürel, sanatsal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktır. 2019-2020 eğitim öğreti yılında öğrenci topluluklarına katılan öğrenci sayısı 1018’dir. Üniversitemiz 2020 yılında 86 adet bilimsel toplantı, 62 adet uygulama ve araştırma merkezli etkinlikleri ve 23 adet öğrenci topluluklarımızın etkinlikleri olmak üzere toplam 171 adet etkinlik düzenlemiştir.”</li><li>• “Kariyer Yönlendirme ve Uluslararası İlişkiler Birimi; öğrencilerimizin kariyer hedeflerinin mezuniyetten önce belirlenmesini ve en yenilikçi fikir ve uygulamalarla bu hedeflerin desteklenmesi, öğrencilerimizin iş dünyasında ön plana çıkmasını amaçlamaktadır.”</li><li>• “Üniversitemizin araştırma stratejisi ve hedefleri; akademik personelimizin uzman oldukları çalışma alanlarında özgün değer, yaygın etki ve toplumsal fayda kriterleri çerçevesinde araştırma fikirleri geliştirmeleri; üst yönetim ve fakülte/enstitü yönetiminin destekleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda Fakülte/Enstitü/Yüksekokullarımızı temsil eden on bir öğretim üyesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunda görevlendirilmiştir.”</li></ul>
2018 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Üniversite bünyesinde 57 öğrenci topluluğu mevcut olup, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 54 öğrenci topluluğu, etkinlik düzenlemiştir. İlgili eğitim öğretim döneminde 1610 öğrenci topluluklara üye olmuştur.”</li></ul>
2019 KURUM İÇ DEĞERLENDİRME RAPORU	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Üniversitemizin kamu, özel sektör ve uluslararası kuruluşlarla iş birliğinin gelişmesine katkıda bulunmak ve topluma hizmet amacıyla, Rektörlüğe bağlı olarak Ufuk Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (UFSEM) kurulmuş olup 06.02.2003 tarih ve 25016 sayılı Resmî Gazetede “Ufuk Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmeliği” yayımlanmış, 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim faaliyetlerine başlamıştır.”</li><li>• “Üniversitemiz mezunlarımızın takibini mümkün kılmak, istihdam olanaklarının duyurulmasını sağlamak ve öğrenci ile mezun arasındaki etkileşimi arttırmak gibi amaçlarla 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren mezun bilgi sistemi hayata geçirilmiştir. “Mezun Bilgi Sistemi”nin duyurulması, mezunlarla iletişim halinde kalabilme, onların etkinlikler ve duyurulardan haberdar olabilmelerini sağlamak amacı ile kısa mesaj hizmeti (sms), sosyal medya hesapları, resmî web sayfası ve broşürler aktif şekilde kullanılmaktadır.”</li></ul>
2019 FAALİYET RAPORU	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Sosyal Sorumluluk alanının planlanması ve bir eğitim semineri verilmesi, Sosyal Sorumluluk alanı ile ilgili rehber hazırlanması, Sosyal Sorumluluk festivali düzenlenmesi, Sosyal Sorumluluk alanının oryantasyon programında yer alması, Sosyal Sorumluluk alanının seçmeli ders havuzuna eklenmesi,</li></ul>



---

*Sosyal Sorumluluk faaliyetleri öncesinde doldurulacak olan ön formun hazırlanması, Sosyal Sorumluluk faaliyetlerinin bilgilendirme sürecinde aktif rol oynayacak bir birim olması, Geleneksel ağaç dikme etkinliğinin planlanması ve yeni gelen öğrenciler için fidan bağı düzenlenmesi, Önemli gün ve haftalar için Sosyal sorumluluk projelerinin tasarlanması, görüşülmüş olup ilgili konular üzerinde çalışma yapılması planlanmıştır.”*

---

Tablo 11'e göre, Ufuk Üniversitesi'nin sosyal girişimsel liderlik uygulamalarını ve uygulama hedeflerini göstermektedir. Buna göre 2018 Kurumsal Geri Bildirim Raporunda üniversitenin öğrenciler için memnuniyet anketlerinin uygulanmakta olduğu ve Sosyal Sorumluluk Komitesi ile toplumsal konularda projeler geliştirerek sosyal duyarlılığı artırmayı amaçladığı görülmektedir. 2020 Kurum İç Değerlendirme Raporunda akademik faaliyetler ve etkinlikler için yıllık raporların alındığı, bilimsel etkinliklere katılımı teşvik eden yönergeler hazırlandığı, öğrenci topluluklarının akademik ve kişisel gelişimi desteklemek amacıyla 2019-2020 yılında toplam 171 etkinlik düzenlediği, Kariyer Yönlendirme ve Uluslararası İlişkiler Birimi aracılığıyla öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlemeye ve desteklemeye yönelik çalışmaların yürütüldüğü, üniversitenin araştırma stratejisi, özgün ve toplumsal fayda sağlayan projelere odaklandığı belirtilmiştir. 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporunda ise üniversitede 57 öğrenci topluluğunun aktif olarak faaliyet gösterdiği ve 2017-2018 eğitim yılında 1610 öğrencinin bu topluluklara katıldığı, 2019 Kurum İç Değerlendirme Raporunda Sürekli Eğitim Merkezi, kamu ve özel sektörle iş birliğini güçlendirmek amacıyla kurulduğu, mezun bilgi sistemi ile mezunlarla etkileşimi artırmayı hedeflediği, 2019 Faaliyet Raporunda sosyal sorumluluk alanında çeşitli projeler ve etkinlikler planlandı; sosyal sorumluluk festivali, eğitim seminerleri ve ağaç dikme etkinlikleri gibi faaliyetler üzerinde çalışmaların yürütüldüğü belirtilmiştir.

Bu belgeler, üniversitenin sosyal sorumluluk, toplumsal duyarlılık ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik aktif bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Yozgat Bozok Üniversitesi dokümanları üzerinde yapılan inceleme sonucunda sosyal sorumluluk kavramının "toplumsal katkı", "toplumsal fayda", "sorumluluk", "sosyal etki", "fayda" vb. şeklinde ifade edildiği, yenilikçilik kavramı için "girişimcilik", "yenilikçilik", "katılımcılık", "üretkenlik", "yaratıcılık", "risk alma", "proaktiflik" ve "özgürlük" gibi ifadelerin, etkileme kavramı için "paylaşma", "etkileme", "bilgilendirme", "sorumluluk verme", "paydaş görüşü", "memnuniyet", "etki" gibi ifadelerin kullanıldığı ve sürdürülebilirlik kavramının ise "girişimcilik", "katılımcılık", "dönüşüm", "değişim", "gelişme", "yeniliğe açıklık", "değişime açıklık", "hesap verebilirlik", "hesap verebilirlik" ve "kalite odaklılık" gibi kavramlarla ifade edildiği görülmüştür.

Ufuk Üniversitesi belgelerinde ise sosyal sorumluluk kavramı "sosyal sorumluluk", "toplumsal fayda", "sorumluluk bilinci", "toplumsal fayda", "toplumsal duyarlılık", "yaygın etki" vb. ifadelerle, yenilikçilik kavramının "katılımcı olmak", "akılcılık", "özgürlük", "özgün değer", eleştiriye açıklık", "eleştirel düşünme", "risk alma", "yenilikçilik", "yaratıcılık", "girişimcilik", "yenilikçi fikir" ve "farklılıkları kullanmak" gibi ifadelerle, etkileme kavramının "memnuniyet yaratmak", "paydaş katılımı", "yetkinlik", "yeterlik", "etkileme", "kişisel gelişime destek" ve "etki" gibi ifadelerle ve sürdürülebilirlik kavramının "kültür oluşturma", "kamuoyunu bilgilendirme", "mükemmellik", "değişime açıklık", "değişim", "dönüşüm", "paylaşım", "kurumsal istikrar", "sürekli iyileştirme", "küresel dünya ile rekabet", "kariyer izleme", "hayat boyu öğrenme", "süreklilik" ve "sürdürülebilir gelişme" gibi ifadelerle kavramlaştırıldığı görülmektedir. Bu ifadeler ile Yozgat Bozok Üniversitesi dokümanlarında yer alan ifadelerin büyük benzerlikler göstermektedir.

Araştırma kapsamına alınan üniversitelerdeki sosyal girişimsel liderlik uygulamalarının genel olarak toplumsal katkı odaklı olduğu görülmektedir. Toplumsal ihtiyaçların tespiti, çözümü ve sürdürülebilirliğine ilişkin ortaya konulan yapı ve organizasyonlarda toplumsal katkı ön plana çıkmaktadır. Sosyal girişimciliği, sosyal bir amaca ulaşmak için organizasyonların yaratılması olarak tanımladığımızda ve ele aldığımızda (Mair ve Martí, 2006; Ojeda, 2021), üniversitelerdeki topluma hizmet uygulamaları, gönüllü çalışmalar veya öğrenci toplulukları, sosyal değer alanları yaratmak için oluşturulan organizasyonlar olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal girişimciliğin en önemli amacı insanların yaşamlarında somut ve kalıcı bir etki yaratarak her alanda memnuniyet düzeyini arttırmaktır. Bu bağlamda yönetim biliminin gelişimi açısından girişimciliği kâr maksimizasyonu açısından klasik dönem yönetim yaklaşımına, sosyal girişimciliği ise kârın yanı sıra değer

yaratma, kısa vadeli hedefler yerine belli bir vizyon ortaya koyma ve en önemlisi de insanı hedef alması mottosuyla modern yönetim anlayışına benzetebiliriz.

Sosyal girişimcinin görevini Denizalp (2009) toplumda bir sorun yaşandığında bu durumun farkına vararak gerekli çözümler üretmek şeklinde ortaya koymaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde Covid 19 pandemi döneminde araştırma kapsamında ele alınan üniversitelerin bu soruna yönelik faaliyetlerine rastlamak mümkündür. Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ufuk Üniversitesi Tıp Fakültesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi ve Dr. Rıdvan Ege Sağlık Araştırma ve Uygulama Hastanesi toplum sağlığına yönelik uygulama ve araştırma geliştirme faaliyetleri ile sağlık alanında yaşanan sorunları önlemeye yönelik topluma katkılar sağlamışlardır. Ayrıca Ufuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim elemanları tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında sağlık çalışanlarına ve ailelere yönelik verilen eğitim seminerleri de bu uygulama alanlarına örnek olarak verilebilir.

Üniversitelerde sosyal faaliyetlerin planlanması ve geliştirilmesi, sosyal iletişim ve kişisel gelişime katkı sağlayacak faaliyetlerin düzenlenmesi, öğrenci topluluklarının aktif çalışmalarını sağlamak amacıyla yaşam komitesinin oluşturulması, üniversitenin tanınırlığını artırmak amacıyla reklam ve tanıtım faaliyetleri ile ilgili projelerin hazırlanması, geliştirilmesi, üniversite tanınırlık komitesinin oluşturulması, öğrenciler ile toplumsal konularda yarar sağlayacak projelerin geliştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması, üniversitenin toplumsal duyarlılık ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesini sağlamak, sosyal, kültürel ve çevresel sorunları belirleyen ve çözüm üreten bireylerin yetişmesine katkı yapmak üzere üniversite sosyal sorumluluk komitesinin kurulması ve araştırma geliştirme faaliyetlerinin artırılması amacıyla akademik etkinlik komitesinin oluşturulması bu araştırmada sosyal girişimsel liderlikle ilgili olarak etkili ekiplerin oluşturulması boyutunda değerlendirilmiştir.

Girişimcilik ve sosyal girişimcilik derslerinin ortaöğretim müfredatlarında seçmeli ders olarak yer aldığı ilköğretim düzeyinde girişimcilik dersi adında bir ders olmadığı bazı konular içerisinde girişimcilik ve sosyal girişimcilik kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. İlköğretim kurumlarında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi kapsamında okul meclislerinin oluşturulması ve aynı şekilde yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci meclislerinin oluşturulması sosyal girişimsel liderlerin yetiştirilmesi uygulamalarına örnek olarak verilebilir. Sosyal girişimcilik kavramına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “Temel Eğitim” ve “Ortaöğretim” başlıkları altında “yenilikçi uygulamalara imkânlar sağlanacak” ve “akademik bilginin beceriye dönüşmesi sağlanacak” hedeflerinin alt hedeflerinde “öğrencilerin sosyal girişimcilerle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum eğitim kurumlarında toplumsal problemlere duyarlı bireyler yetiştirilmesinin yolunun sosyal girişimcilik eğitim ve uygulamalarından geçtiğini göstermektedir.

### Öneriler

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacının ulaşabildiği belgelerle sınırlı kalmıştır. Yapılacak olan araştırmalar veri toplama araçları çeşitlendirilerek tekrarlanabilir. Ayrıca bu araştırma kapsamına Türkiye de yer alan yükseköğretim kurumları arasından sadece iki üniversite ile sınırlı tutulmuştur. Üniversite sayısı çoğaltılarak çalışmanın tekrarlanması araştırmacılara önerilebilir. Yükseköğretim kurumları öğrencileri geleneksel girişimciliğin ötesinde düşünmeye motive edecek, sosyal sorunlara katkı bulunabilecekleri alanlara dikkat çekecek politikalar üretmelidir.

### Kaynakça

- Abu-Saifan, S. (2012). Social entrepreneurship: definition and boundaries. *Technology Innovation Management Review (February 2012: Technology Entrepreneurship)*, 22-27.
- Adeagbo, A. (2008). *Social enterprise and social entrepreneurship in practice*. (Ph.D.). Bournemouth University.
- Aldawood, A. (2020). *Women leaders in social entrepreneurship: leadership perception, and barriers*. (Ph.D.). Seattle University.
- Bacq, S. & Alt, E. (2018), Feeling capable and valued: a prosocial perspective on the link between empathy and social entrepreneurial intentions, *Journal of Business Venturing*, 33(3), 333-350.

- Bacı, S., Hartog, C. & Hoogendoorn, B. (2016), Beyond the moral portrayal of social entrepreneurs: an empirical approach to who they are and what drives them, *Journal of Business Ethics*, 133 (4), 703-718.
- Bass, B. M. (2008). *The bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3. Baskı). Free Press.
- Bennis, W. (2016). *Bir lider olabilmek*. Aura Yayınları.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: an introduction for students of psychology and education*. Zinatne: University of Latvia.
- Dees, J. G. (1998). The meaning of "social entrepreneurship". *Comments and Suggestions Contributed from The Social Entrepreneurship Founders Working Group* içinde. Durham: NC: Center for the Advancement of Social Entrepreneurship, Fuqua School of Business, Duke University.
- Denizalp, H. (2009). *Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik*. Fersa Matbaacılık Ltd. Şti.
- García-Gonzalez, A. & Ramírez-Montoya, M.S. (2021), Social entrepreneurship education: changemaker training at the university, Higher Education, Skills and Work-Based. *Learning*, 11(5), 1236-1251.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? an experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Inyang, J. (2008). Leaders and leadership roles in relation to effective management of the human resources. *Academic Leadership: The Online Journal*, 6(1), 13.
- Jiao, H. (2011). A conceptual model for social entrepreneurship directed toward social impact on society. *Social Enterprise Journal*, 7(2).130-149.
- Kargın, M., Aktaş, H. & Gökbnar, R. (2018). Üniversitelerde sosyal girişimcilik: Fırsatlar ve öneriler. *Social Entrepreneurship In Universities: Opportunities And Suggestions.*, 25(1), 155-170. <https://doi:10.18657/yonveek.356668>.
- Kılıç Kırılmaz, S. (2013). Dönüştürücü liderliğin sosyal girişimcilik üzerine etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(3), 34-64.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arkan Yayınları.
- Kotter, J. P. (2001). What leaders really do? *Harvard Business Review*, 79(11), 103-111.
- Krueger, N.F. (1993), The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (1), 5-21.
- Martin, R. L. & Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*. 28-39.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mort, G. S., Weerawardena, J. & Carnegie, K. (2002). Social entrepreneurship: Towards conceptualization and measurement. *American Marketing Association Conference Proceedings*, 13(5).
- Nicholls, A. (2006). *Social entrepreneurs: New models of sustainable social change*. Oxford University Press.
- Núñez, M. V. (2020). *Social entrepreneurial leadership: A case study exploring the leadership actions of a social entrepreneurial venture during its start-up phase*. (Yayımlanmış doktora tezi). Boston, Northeastern University
- Ojeda, D. P. (2021). *Design by social entrepreneurs: The analysis of four chilean social entrepreneurs*. (Ph.D.). Lancaster University (United Kingdom).
- Öz, H. (2022). *Yükseköğretim kurumlarında sosyal girişimsel liderlik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Öz, H. & Baloğlu, N. (2023). Validity and reliability study of the social entrepreneurial leadership scale (SGLO). *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(21), 588-615.
- Özdemir, P. (2023). New trends in academic leadership: a synopsis of the state-of-the-art approaches. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (36), 423-437. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369531>.
- Phillips, R. A. (2022) Social entrepreneurship – a practice-based approach to social innovation. *Action Learning: Research and Practice*, 19 (3), 323-326, <https://doi.org/10.1080/14767333.2022.2130733>.

- Prabhu, G. (1999). Social entrepreneurial leadership. *Career Development International*, 4, 140-145. <https://doi.org/10.1108/13620439910262796>.
- Rojas, R., Jaimes, G. I. B., Gómez, C. A. P., Ramírez Osorio, D. M., & Rubiano Rios, D. C. (2024). Assessing social entrepreneurship competencies in higher education. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/19420676.2023.2301029>.
- Tishler, B. J. (2018). *Exploring knowledge and awareness of social entrepreneurship*. (Ed.D.). Nova Southeastern University.
- Vazquez-Parra, J.C., Amezcua-Zamora, J.A. & Ramírez-Montoya, M.S. (2022), Student perception of their knowledge of social entrepreneurship: gender gap and disciplinary analysis of an Ashoka changemaker campus in Latin America, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 1224-1241.
- Wronka-Pośpiech, M. (2016). The identification of skills and competencies for effective management in social enterprises. *A managerial perspective. Management*, 20(1), 40-57.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55, 67-78.

## EXTENDED SUMMARY

Social entrepreneurship, emerging as a response to complex social demands, gained prominence globally with the establishment of the Ashoka foundation by Bill Drayton. While defining social entrepreneurship, one side emphasizes the concept of "entrepreneurship," while the other side highlights the notion of a "social mission." In this context, entrepreneurship encompasses creativity, innovation, opportunity pursuit, and risk-taking, while the social mission involves addressing societal issues and creating social value.

Social entrepreneurs are characterized as mission-driven individuals exhibiting entrepreneurial behavior to create social value, financially independent, self-sufficient, and possessing sustainable resources. The foundation of social entrepreneurship lies in identifying creative and sustainable solutions to societal problems by pursuing opportunities and organizing resources toward a social purpose.

Leadership, on the other hand, entails guiding a group towards goals, influencing activities, and facilitating interactions among members. Social entrepreneurial leadership emerges in situations requiring interaction among individuals towards specific objectives or tasks. It is viewed as both a personality trait and a role, with social entrepreneurs leading innovative, entrepreneurial ventures or initiatives aimed at social change and development.

Social entrepreneurial leadership encompasses dimensions of social responsibility, innovation, influence, and sustainability. In the dimension of social responsibility, it involves fostering social solidarity and addressing social issues through conscious efforts, while innovation entails risk-taking, creative thinking, and venturing beyond conventional approaches. Influence involves fostering ownership, trust, dedication, and enhancing followers' motivation through feedback evaluation. Sustainability dimension encompasses managing change, finding sustainable solutions, acting as change agents, and continuously seeking lasting solutions to social problems.

The main objective of this study is to identify the goals of higher education institutions in nurturing social entrepreneurial leaders. To achieve this aim, the study addresses the following questions:

What goals related to the dimensions of social entrepreneurial leadership are outlined in universities' strategic plans, quality documents, activity reports, internal evaluation reports, etc.?

In which areas do universities concentrate their practices related to social entrepreneurial leadership?

This study was designed using the qualitative research paradigm and the document analysis model to identify the objectives of higher education institutions in fostering social entrepreneurial leaders. The study group consisted of two universities selected through purposive sampling techniques, specifically the typical case sampling technique. The research group comprises Bozok University (established in 2006), selected from state universities, and Ufuk University (established in 1999), selected from private universities. The documents made available by these universities, such as strategic plans, quality certificates, activity reports, etc., were considered within the scope of the examination. The strategic plans, annual institution reports, websites, quality certificates, official documents, and activity reports of Bozok and Ufuk Universities, where the research was conducted, were used as data collection tools. Relevant documents were attempted to be accessed from the universities' websites between January 1, 2022, and March 31, 2022. Descriptive analysis method was preferred for data analysis in this study. The documents belonging to the universities where this study was conducted were analyzed according to the descriptive analysis technique to answer the research questions.

The dimensions of social entrepreneurial leadership found in the strategic plans, quality documents, activity reports, internal evaluation reports, etc., of universities have been presented in tables.

Upon examination of the documents of Yozgat Bozok University, it was observed that the concept of social responsibility is expressed in terms such as "social contribution," "social benefit," "responsibility," "social impact," "benefit," etc. Similarly, the concept of innovation includes expressions like "entrepreneurship," "innovation," "participation," "productivity," "creativity," "risk-taking," "proactivity," and "freedom." The concept of influence encompasses terms like "sharing," "influence," "informing," "responsibility assignment," "stakeholder view," "satisfaction," and "impact." Lastly, sustainability is articulated through terms such as "entrepreneurship," "participation," "transformation," "change," "development," "openness to innovation," "openness to change," "accountability," "quality focus," and "sustainability."

Similarly, in the documents of Ufuk University, the concept of social responsibility is expressed through terms like "social responsibility," "social benefit," "consciousness of responsibility," "social benefit," "social sensitivity," and "widespread impact." Innovation is described through expressions such as "participation," "rationality," "freedom," "unique value," "openness to criticism," "critical thinking," "risk-taking," "innovation," "creativity," "entrepreneurship," "innovative ideas," and "utilization of differences." Influence is captured through terms like "creating satisfaction," "stakeholder participation," "competence," "capability," "influence," "support for personal development," and "impact." Lastly, sustainability is conceptualized through expressions like "establishing culture," "informing the public," "excellence," "openness to change," "transformation," "change," "sharing," "institutional stability," "continuous improvement," "global competitiveness," "career tracking," "lifelong learning," "continuity," and "sustainable development." When we define social entrepreneurship as the creation of organizations to achieve a social purpose (Mair and Martí, 2006; Ojeda, 2021), university community service initiatives, volunteer work, or student clubs are considered as organizations created to generate social value.

The data collection tools used in the study were limited to the documents accessible to the researcher. Future research could enhance reproducibility by diversifying data collection methods. Additionally, this study focused on only two universities in Turkey. Replicating the study with a greater number of universities is recommended for researchers. Higher education institutions should formulate policies that encourage students to think beyond traditional entrepreneurship and draw attention to areas where they can contribute to addressing social issues.

## AKADEMİSYENLERİN BULUT BİLİŞİM YOLCULUĞU: TEKNOLOJİ KABUL MODELİ İŞİĞİNDA BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

### ACADEMICS' CLOUD COMPUTING JOURNEY: A RESEARCH IN THE LIGHT OF TECHNOLOGY ACCEPTANCE MODEL

Mehmet İNCESU

Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Uygulamalı Bilimler Fakültesi  
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü  
mincesu@erbakan.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-7639-7396

Kazım KARABOĞA

Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Uygulamalı Bilimler Fakültesi  
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü  
kkaraboga@erbakan.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4365-1714

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

01.07.2024

##### Kabul Tarihi:

19.11.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Bulut Bilişim  
Teknolojileri,  
Teknoloji Kabul  
Modeli, Deneysel  
Tasarım

##### Keywords

Cloud Computing  
Technology,  
Technology  
Acceptance Model,  
Experimental  
Design

Bulut Bilişim, kullanıcıların dünya genelinde herhangi bir yerden uygulamalara erişmelerine olanak tanıyan bir hizmettir. Kullanıcılar, hizmetin nerede barındırıldığına veya nasıl teslim edildiğine bakılmaksızın içeriğe altyapıdan bağımsız olarak buluttan erişebilirler. Bu hizmet, içerik sağlayıcılar tarafından 7/24 izlenen ve bakımı yapılan veri merkezlerinden oluşan bir altyapı kullanır. Bulut Bilişim, bir bilgi işlem paradigması değişimi olarak görülebilir ve bilgisayar alanı dahil olmak kaydıyla mühendisliğin birçok alanında büyük değişiklikler gerektiren yıkıcı bir bilgi işlem paradigmasıdır. Bu çalışmada, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerle yapılan eğitimler sonrası Teknoloji Kabul Modeli perspektifi kullanılarak akademisyenlerin bulut bilişim uygulamalarının kullanımı değerlendirilmiştir. Akademisyenlerin bulut bilişim teknolojilerini kabul düzeyleri deneysel bir tasarım ile araştırılmıştır. Araştırma, 123 akademisyenden veri toplanarak yürütülmüştür. Toplanan veriler Wilcoxon İşaretili Sıralar ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, akademisyenlerin bulut bilişim uygulamalarına yönelik tutumlarında bir artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Teknoloji Kabul Modeli'nin tüm boyutlarının, akademisyenlerin bulut bilişim uygulamalarını kullanma niyetlerine etkili olduğu görülmüştür.

#### ABSTRACT

Cloud Computing is a service that allows users to access applications from anywhere around the world. Users can access content from the cloud regardless of infrastructure, regardless of where the service is hosted or how it is delivered. This service uses an infrastructure of data centers that are monitored and maintained 24/7 by content providers. Cloud Computing can be seen as a computing paradigm shift and is a disruptive computing paradigm that requires major changes in many areas of engineering, including computing. In this study, the use of cloud computing applications by academicians was evaluated using the Technology Acceptance Model perspective after the trainings with academicians working at Konya Necmettin Erbakan University. Academics' acceptance levels of cloud computing technologies were investigated with an experimental design. The research was conducted by collecting data from 123 academicians. The collected data were analyzed with Wilcoxon Signed Ranks and Kruskal Wallis tests. The results show that there is an increase in academics' attitudes towards cloud computing applications. In addition, all dimensions of the Technology Acceptance Model were found to be effective on academics' intention to use cloud computing applications.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1508121>

Atf/Cite as: İncesu, M., & Karaboğa, K. (2024). Akademisyenlerin Bulut Bilişim yolculuğu: Teknoloji Kabul Modeli ışığında bir araştırma. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 14(4), 2246-2271.

<sup>1</sup> Bu makale, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalında Doç. Dr. Kazım Karaboğa danışmanlığında Mehmet İncesu tarafından yürütülen "Teknoloji Kabul Modeli Perspektifiyle Akademisyenlerin Bulut Bilişim Uygulamalarının Kullanımının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

20. yüzyılda bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler, insan hayatının her alanında olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere yol açmıştır. Teknolojik alandaki gelişmeler, insan hayatında ürün ve uygulamaların hızla eskimesine yol açmaktadır. Yeni algoritmalar, yaklaşımlar ve çözümler ortaya çıktıkça, sürdürülebilir bir şekilde teknolojik değişim döngüsü durmaksızın devam etmektedir (Kılıçarslan, 2022). Bilginin bir güç merkezi olarak zenginlik ve refah açısından önemli bir rol oynaması, ekonomik, sosyal ve politik açılardan onun vazgeçilemez bir unsur olarak dikkate alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bilgi odaklı sektörler, ekonomik büyümenin önemli bir kaynağı haline gelmiştir (Cioban, 2016). Günümüz ekosisteminde alternatif bir üretim enstrümanı statüsünde, bilginin, merkezi bir rol oynayarak kullanılması ve yaygınlaşması, kazanç ve değer açısından katkı sağladığı gibi yenilikçilik ve rekabet üstünlüğü sağlamada da önemli bir avantaj sağlamaktadır (Corbu & Hapenciuc, 2018). Dolayısıyla bilgi sadece bir enstrüman olarak değil, kalkınma, verimlilik ve refah açısından önemli bir tetikleyici güç merkezi olarak, ülkelerin kalkınma hedeflerine ulaşmasında ve küresel rekabet avantajı elde edilebilmesinde sürdürülebilirlik açısından vazgeçilemez bir boyuta evrilmiştir (Cihovská et al., 2011; Kefela, 2010).

Bilgisayar ve ilişkili teknolojilerin gelişimi, veri ve bilginin paylaşımını, erişimini ve kullanım alışkanlıklarını etkileyerek, köklü bir değişikliği beraberinde getirmiş ve dijitalleşme ile toplumları karşı karşıya bırakmıştır. Ağırlıklı olarak özel sektör tarafından yönlendirilen dijital gelişim, büyük veri toplama ve işleme kapasitesini benzeri görülmemiş bir şekilde artırmıştır (Mazur & Slok-Wódkowska, 2022). Bilgi işlem hizmetleri, çeşitli ağlar ve bulutlar üzerinden sunulmuş ve kullanıcılar altyapılardan bağımsız olarak bilgiye erişim imkanlarına sahip olacak hale gelmiştir. Bilgiye erişimin kolaylaşması ve erişim maliyetlerinin optimal düzeylere gelmesi, beraberinde veri paylaşımının gizliliği ve güvenliği hususlarını ön plana çıkarmıştır (Hoca et al., 2022). Bilgiye erişim noktasında kolaylaştırıcı rol oynayan gelişmiş bilgi teknolojilerinin etik ve etkili bir şekilde kullanımını sağlamak için farkındalığı artıracak düzeyde (Preden et al., 2012) sağlam politikaların geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır (Saragih & Abdul Azis, 2020).

Bulut bilişim teknolojisi, bilgi iletişim teknolojilerinin etkili ve etik kullanımı noktasında önemli bir bileşen olarak, teknoloji kullanımına yönelik dönüşümün merkezi bir parçası haline gelmiş, şirketlere yönelik güvenilir ve güvenli veri depolama imkanlarının geliştirilmesi, online erişim kapsamında sağlanan maliyet avantajları, esneklik ve hızlı erişim ile ölçümlenebilirlik gibi avantajlar kapsamında ise dünya genelinde ve özelinde Türkiye'de hızlı bir şekilde yaygınlaşmıştır. Bulut bilişim teknolojileri, akademik ve kurumsal uygulamaların yanı sıra Co2 emisyonlarını da azaltarak çevreye verilen tahribat düzeyinin azaltılmasına katkı sağlamakta olup (Özgür et al., 2022), bölgesel inovasyon ve ekonomik kalkınmaya açısından da önemli bir rol oynamaktadır (Örtlek et al., 2023). Ayrıca gelişmekte olan ülke ekonomileri açısından, hiper rekabet koşullarında cari açığın kapatılması noktasında da önemli katkılar sağlamaktadır (Kılıçarslan & Okka, 2022).

Bilginin artan düzeyde karmaşıklığı büyük verilerin işleme, depolanma ve uygun maliyetle paylaşımı sorunlarını beraberinde getirmiştir. Bulut bilişim, uygun ve verimli bir enstrüman olarak belirtilen bu sorunları çözme noktasında geliştirilmiş, bakım gereksinimlerine duyulan ihtiyaçları azaltmış, esnek yapısıyla verinin yönetilebilirliği imkanını sunarak etkin iş birliği için bilim insanları arasında daha fazla kullanılabilirliğe doğru gelişim sergilemiştir (Sunyaev, 2020). Bulut bilişim, esneklik ve ölçeklenebilirlik sunarak geleneksel bilgi işlem sistemlerini dönüştürmesi ve mühendislik alanlarındaki yenilikçi çözümlerin geliştirilmesini teşvik etmesi nedeniyle yıkıcı bir paradigma olarak ön plana çıkmaktadır (Devare, 2019; Gusevs & Teilāns, 2022). Diğer bir ifadeyle Bulut bilişim, bilgi işlem kaynaklarının sağlanması ve yönetiminde yeni bir yaklaşım sunarak, geleneksel sistemlerin ötesinde bir esneklik ve ölçeklenebilirlik sağlamakta; böylece mühendislik disiplinlerinin birçoğunda köklü değişikliklere yol açmaktadır (Gupta & Sohal, 2022; Prieto-Blazquez & Gañan, 2020).

Covid-19 pandemisi, uluslararası bağlamda dijital dönüşümü ve bulut teknolojilerinin kullanımını hızlandırmıştır. Covid-19 pandemisinin seyri, dijital dönüşümü hızlandırmış, kurumları dijital dönüşüme adaptasyon bağlamında yaratıcı yollar geliştirmeye zorlamış (Yaralı & Özçelik Baloğlu, 2023), uzaktan çalışmayı hayatımızın rutin bir parçası haline getirmiştir. Özellikle eğitim sektöründe, bulut teknolojileri ön plana çıkmıştır. Bulut bilişim, eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldığı zorlukları, kolaylaştırıcı yönde uygulamalarla teknolojik yeteneklerini dönüştürmüş, eğitim platformlarının önemli ölçüde esnekliğini EBA örneğinde olduğu şekilde artırmış (Bozkurt et al., 2022), verimli ve etkili öğrenme ortamını teşvik edici hizmet odaklı yapısıyla (González-Martínez et al., 2015), uygun maliyet avantajları sunarak eğitim kurumları için cazip hale gelmiştir (Alam, 2013). Bulut bilişimin,



başta öğrenciler olmak üzere, öğretmenler ve yöneticiler dahil tüm katılımcı paydaşların bulut tabanlı uygulamaları kullanarak fonksiyonlarını etkili ve uygun maliyetli bir şekilde yerine getirmelerini sağlama potansiyeli, gündelik hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Alabbadi, 2011; Shi et al., 2014).

Bu araştırmanın temel motivasyonu, akademisyenlerin Bulut bilişim teknolojisini benimseme ve kullanma sürecini, teknoloji kabul modelleri (TKM) çerçevesinde incelemektir. Akademisyenlerin Bulut bilişime yönelik algıları ve kullanım düzeylerinin doğru ve rasyonel bir şekilde teknoloji kabul modelleriyle tespit edilmesinin, akademisyenlere yönelik farkındalık artırma eğitim programlarının içeriklerinin isabetli olarak belirlenmesine yönelik stratejilere katkı sunacağı ve verimliliği artırabileceği değerlendirilmektedir. Akademisyenlerin bulut bilişim teknolojilerine yönelik algı ve kabul düzeylerinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve bu süreçte karşılaşılan engellerin belirlenmesi açısından bu çalışma önemlidir. Eğitim alanında yaşanan dijital dönüşüm sürecinde, özellikle Covid-19 pandemisinin etkisiyle bulut bilişim teknolojilerine olan ihtiyaç artmışken, bu teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için gerekli farkındalığın sağlanması gereklidir. Bu araştırma, bulut bilişim teknolojilerinin eğitimdeki potansiyelini gerçekleştirmek amacıyla akademisyenlerin teknoloji kabul düzeylerini ve karşılaştıkları engelleri detaylı bir şekilde inceleyerek, literatürdeki güvenlik kaygıları ve kullanım faydaları konusundaki eksiklikleri gidermeyi ve akademik camiada bu teknolojilerin benimsenmesini teşvik edecek stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

### Literatür İncelemesi

Günümüzde, bulut bilişim teknolojileri birçok sektörde kısmi olarak kullanılmakta ve özellikle eğitim sektöründe kritik bir rol oynamaktadır, bu da onun esneklik ve erişilebilirlik sağlayarak modern öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyelini göstermektedir (Flores et al., 2019). Ancak, akademisyenlerin Bulut bilişim teknolojisi hakkında yeterli bir bilgiye sahip olup olmadıkları konusu, önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sri Lanka özelinde yapılan bir çalışmada akademisyenlerin %78,4'ünün Bulut bilişim konusunda bilgili olduklarını ifade etmelerine karşın güvenlik endişeleri ve kullanım faydasına yönelik eksiklik kapsamında yalnızca %14'ünün gerçek anlamda farkındalığa sahip oldukları, bu farkındalığın da Google ve Dropbox gibi uygulamalarla sınırlı olduğu belirtilmiştir (Irshad, 2015). Bu bağlamda Bulut Bilişim'in eğitim alanına entegre edilmesine yönelik farkındalık söz konusu olsa da, Bulut bilişim teknolojisinin potansiyelinden tam olarak yararlanmak için daha kapsamlı bir eğitime ve stratejik bir değişime ihtiyaç olduğu söylenebilir (Barker et al., 2014; Paul et al., 2019).

Eğitimde Bulut bilişim ile ilgili çalışmaların içerik analizi ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre, son yıllarda eğitimde Bulut bilişim çalışmalarında artış gözlenmektedir (Atıcı & Akgün, 2021). Bu artışın, Bulut bilişim kullanımının ve farkındalığının artmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Atıcı ve Akgün (2021) tarafından yapılan çalışmada, Bulut Bilişim'in eğitim amaçlı kullanımında en çok yapılan çalışmaların Bulut bilişim kabulü ve işbirlikçi öğrenmeyle ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, en yaygın kullanılan modelin TKM olduğu (Harnida & Mardah, 2023; Noh et al., 2022; Usluel & Mazman Akar, 2010) değerlendirilmiştir. Literatür çalışmalarında Bulut Bilişim'in eğitimde kullanımının iş birliği ve ortak çalışmayı artırdığı da (Selvi & Küçükşille, 2014) değerlendirilmektedir.

Eğitim sektöründe teknoloji kullanımı üzerine yapılmış olan çalışmalar geniş yelpazededir. Eğitim alanında teknoloji kullanımının tarihsel gelişimi (Aksoy, 2003; Hannafin & Savenye, 1993; Ömrüüzun, 2019), teknoloji entegrasyonu (Elmalı & Dünder, 2023), okuryazarlık becerilerinin gelişiminde dijitalleşmenin etkisi (Bulganina et al., 2021; Thapliyal, 2020), teknolojik altyapı ve nitelikli insangücü kaynağı (Bozkuş & Karacabey, 2019), yapay zeka ve artırılmış sanal gerçeklik gibi yeni nesil gelişmiş dijital enstrümanların eğitimde kullanılabilirliği (Egaji et al., 2022; Lampropoulos, 2023; Rusillo-Magdaleno et al., 2023; Sengupta et al., 2022) üzerine çeşitli çalışmalar literatürde yer almaktadır. Bulut bilişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanım süreçleri bağlamında öğrencilerde performans açısından öğrenme sürecine katkı sağladığı ve memnuniyeti artırdığı (Dmytriv & Struk, 2022; Fernanda et al., 2023; Siek & Wijaya, 2022), kurumsal bazda kullanım kolaylığı sağladığı, bilgi iletişim altyapı güncellemesine imkan sunarak donanım maliyetlerinin ve yatırımlarının optimize edilmesine yardımcı olduğu (Agrawal et al., 2023; Malik et al., 2018; Ye & Qu, 2012) değerlendirilmektedir.

Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim çerçevesinde Bulut bilişim kullanım düzeyinin arttığı ve eğitim platformlarının verimliliği ve etkinliğinde önemli rol oynadığı tespiti yapılmıştır (Boukranaa et al., 2023; Gollapalli et al., 2023; Sagale et al., 2023; Vakaliuk et al., 2022). Eğitim alanı dışında genel olarak Bulut Bilişim'in

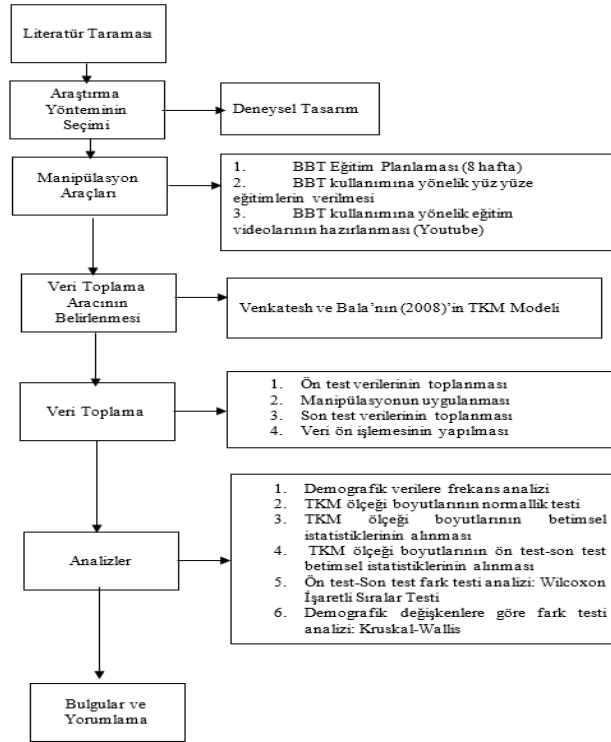
ilgili alan uzmanları tarafından algılanma şekli (Lin & Chen, 2012), kullanım alışkanlıkları (Cengiz, 2018), yerel yönetimlerde kullanım düzeyi (Ali et al., 2020; Balasooriya et al., 2022; Nanos, 2023), şirketlerin muhasebe uygulamalarındaki etkisi (Gade & Madhava Rao, 2022; Yin, 2023) ve veri depolama açısından güven durumu (Rajendranath et al., 2022; Sara Dhingra, 2022) gibi konular üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür.

Literatürde yer alan ve yukarıda yer verilen çalışmalara genel olarak bakıldığında; Bulut bilişim teknolojilerinin eğitim alanında yer alan taraflar açısından (öğrenci, öğretmen, uzman, eğitim kurumları) performans artırıcı bir rol oynadığı, eğitim ve öğretim süreçlerinde etkili ve verimli bir dönüşüme zemin hazırlayarak ilgili alandaki platformların kalitesine olumlu katkı yaptığı, ilgili katılımcı tarafların teknoloji kabul düzeylerinin toplum, çevre, aile ve bireysel tercihler gibi çeşitli faktörler tarafından etkilenebildiği (Günbey et al., 2024), teknoloji kullanımı açısından nitelikli insan kaynağı eğitime gereksinim duyulduğu ve teknoloji kabulünde TKM'nin önemli bir fonksiyonu bulunduğu ifade edilebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

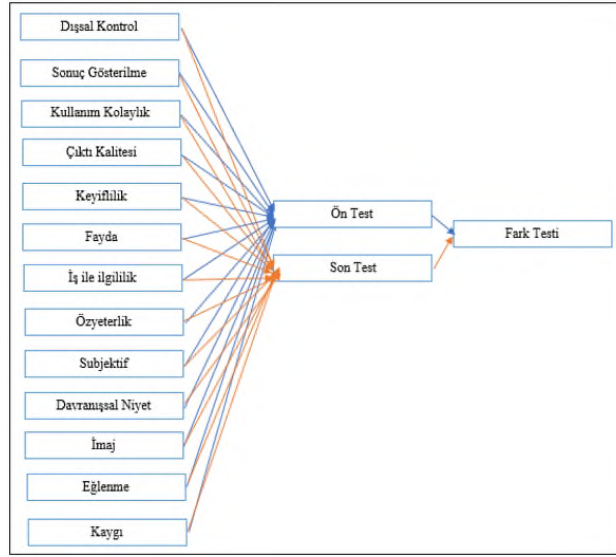
Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan deneysel tasarımla akademisyenlerin Bulut bilişime yönelik farkındalık ve kabul düzeylerindeki değişimlerin ölçülmesi hedeflenmiştir. Amaçlanan hedefe uygun olarak, akademisyenlerin teknoloji kabul düzeylerinin demografik özelliklere göre dağılımı ve Bulut bilişim eğitiminin, teknoloji kabulü üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, katılımcılar gönüllü olarak seçilmiş ve kolayca erişilebilecek bir örneklem oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Akademisyenlerin bakış açılarını, duygularını ve algılayışlarını bütüncül bir perspektifle yansıtabilme için (Özkaya et al., 2023), nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan (Taherdoost, 2016) kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi (Elfil & Negida, 2017; Mulisa, 2022) kullanılmıştır. Böylece, TKM çerçevesinde akademisyenlerin Bulut bilişim uygulamalarını nasıl kullandıkları değerlendirilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, istatistiksel analiz yöntemleri ile incelenmiş ve katılımcıların görüşleri ölçülmüştür. Araştırmanın modeli Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bilimsel araştırmalarda, araştırmanın aşamalarının detaylı bir şekilde sunulması, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği için önemlidir (Johnson et al., 2020; Mohajan, 2017). Güvenilirlik ve geçerlilik kapsamında nitel bir

araştırmanın inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ilkelerini de kapsaması, elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırarak daha sağlam bir temele oturmasına katkı sağlar (Özkaya et al., 2023). Araştırma örnekleminin kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kapsamında Necmettin Erbakan Üniversitesi bünyesindeki akademisyenlerle sınırlı olması, tek grup ön test-son test deneysel deseninin kontrol grubunun eksikliği nedeniyle diğer etkenlerin etkisinin kontrol edilememesi, katılımcıların Bulut bilişim teknolojileri konusundaki deneyim ve bilgilerinin eğitim öncesinde yeterince belirlenememesi ve verilerin yalnızca öz bildirimlere dayanması hususları, araştırmanın genel geçerliliği ve bulguların güvenilirliği üzerinde sınırlayıcı bir etki oluşturabilme potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemli bir adım olarak, Şekil 1’de gösterildiği gibi, araştırmanın tüm aşamaları açık ve detaylı bir şekilde sunulmuş, böylece belirsizlik yaratacak unsurlar en aza indirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların yanıtları, yorumlamalarda değiştirilmeden kullanılarak, bulguların doğruluğu açısından daha güvenilir bir temel oluşturulmuştur. Kontrol grubunun bulunmadığı araştırma modelinde, aşağıda Şekil 2’de de gösterildiği gibi, tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır.



Şekil 2. Deneysel Desen

Araştırmada kontrol grubu bulunmadığı için, diğer etkenler kontrol edilememekte ve elde edilen sonuçlar sınırlı bir çerçevede genelleştirilebilmektedir. Tek grup ön test-son test deneysel desenin, örneklem büyüklüğünün sınırlı olduğu durumlarda etkin bir şekilde kullanılabilirdiği, literatürde yer alan çalışmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır (Ardini et al., 2023; Chang et al., 2022; Denny et al., 2023; Tornivuori et al., 2022). Ön ve son test verileri arasında ortaya çıkan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla, parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Necmettin Erbakan Üniversitesi akademisyenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle, farklı unvan ve yaş kategorinde, Necmettin Erbakan Üniversitesi akademisyenleri arasından yer alan 123 gönüllü akademisyen ise araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir. Araştırmacının araştırma kapsamında hedeflediği amacın rasyonel şekilde karşılanabilmesi için örneklem seçiminin gereksiz maliyet oluşturmayacak büyüklükte olması arzu edilir. Necmettin Erbakan Üniversitesi’ndeki akademisyenlerin, bulut bilişim teknolojilerine yönelik algı ve kabul düzeylerini araştırmak amacı güden bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balci, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemi bu noktada araştırmacıya en uygun katılımcıları belirleme imkanı sunduğu için tercih edilmiştir (Campbell et al., 2020; Narayan et al., 2023). Bu durum, araştırmanın doğruluğu ve geçerliliği açısından önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Temsil yeteneğine sahip bir örnek seçilmesinin gerekliliği, araştırmanın bulgularının genellenebilirliği açısından kritik bir faktördür. 123 gönüllü akademisyenin seçilmesi hem farklı unvanları hem

de yaş kategorilerini dikkatlice temsil eden bir örnekleme oluşturmakta, böylece çeşitli değişkenler üzerinden bulut bilişim teknolojilerine yönelik teknoloji kabul düzeylerini inceleme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün maliyetler göz önüne alındığında uygun seviyede tutulması, araştırma tasarımında ekonomik verimlilik anlayışının bir gereğidir. Böylece kaynaklar etkin bir şekilde kullanılırken, aynı zamanda güvenilir ve anlamlı verilere ulaşma hedefi de göz önünde bulundurulmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Venkatesh ve Bala (2008) tarafından geliştirilen, 45 soru ve 11 alt boyuttan oluşan Teknoloji Kabul Modeli 3 (TKM3) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmış hali (Hamutoğlu, 2018) bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik açısından çeşitli ülkelerde yeterli görülen TKM3 ölçeğinin uyarlanmış hali de yapı geçerliliği ve yüksek güvenilirlik göstermiştir. Araştırmada, ölçek maddeleri, dönüşümün aynı puan ortalamalarını vereceği, dolayısıyla yeniden boyutlandırılabilmesi kapsamında 7'li Likert'ten 5'li Likert'e dönüştürülmüştür (Dawes, 2008). Deneysel desenin ön ve son testleri kapsamında SPSS 27 programı üzerinden betimsel analizler ve karşılaştırma testleri yapılmıştır. Araştırmada deneysel araştırma desenine yönelik, bulut bilişim teknolojilerinin Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinde görev yapan akademisyenler tarafından etkin bir şekilde kullanılması için; Office 365, Google Classroom, Google Drive, One Drive, Moodle, Google Classroom, H5P, Edpuzzle ve Web 2.0 araçları başta olmak üzere bulut bilişim teknolojilerine yönelik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı içerisinde, teknolojiler hakkında genel bilgilendirme, kurulum, kullanma ve eğitsel çıktı üretme konuları yer almıştır. İçerikler video tabanlı bir öğrenme içeriği haline getirilerek Youtube üzerinden genel paylaşıma açılmıştır. Eğitim süreci, 15 Kasım 2022 ile 5 Ocak 2023 tarihleri arasında toplam sekiz haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada deneysel tasarım manipülasyon aracı olarak bulut bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitim planlaması yapılmış ve buna yönelik yüz yüze ve online eğitimler verilmiştir. Sonrasında ise her bir katılımcıya Necmettin Erbakan Üniversitesinin sunduğu bulut bilişim teknoloji uygulamaları yüklenerek 15.11.2022 ile 05.01.2023 tarihleri arasında kullanmaları istenmiştir. Bu tarihlerde katılımcıların deneyimlerini arttırmak amacıyla Youtube'da NEU Bilişim Teknolojileri (<https://www.youtube.com/channel/UCDVffd8scmDnKQ4oBdHZMLQ>) adında bir kanal kurulmuştur. Araştırmaya dair sunulan eğitim içeriklerine erişim sağlamak için NEU Bilişim Teknolojileri adlı YouTube kanalı, katılımcılara önemli bir bilgi kaynağı sunmakta ve Bulut bilişim teknolojileri konusundaki öğrenim süreçlerini desteklemektedir. Bu kanala 35 kişi abone olmuş ve kanaldaki eğitimleri ilgili tarihlerde toplam izlenme sayısı ise 1124'tür. Bu video linkleri gönderilen kişiler tarafından izlenmiştir. Buradaki amaç bu çalışmaya katılanların eğitimleri alması ve deneysel tasarımdaki manipülasyonun sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmedir. Kanalın 35 abonesi olduğu ve eğitim videolarının toplam 1124 izlenme sayısına ulaştığı göz önüne alındığında, bu sürecin katılımcılar üzerindeki etkisi belirgin bir şekilde izlenebilir hale gelmiştir. Bu doğrultuda akademisyenlerin Bulut bilişim teknolojilerini kullanım nedenleri, kullanım kolaylıkları, ihtiyaç tatminleri ve tutumları gibi hususlar ayrıntılı olarak ele alınıp değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada, TKM3 ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin normallik varsayımlarının kontrolü yapılarak betimsel analizler gerçekleştirilmiş ve her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

### **Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi**

Ölçek alt boyutlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p.	Statistic	df	p.
Algılanan Fayda	0,121	123	0,000	0,912	123	0,000
Algılanan Kullanım Kolaylığı	0,110	123	0,001	0,974	123	0,017
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	0,101	123	0,004	0,972	123	0,011
Bilgisayar Eğlenceliği	0,109	123	0,001	0,942	123	0,000

Bilgisayar Kaygısı	0,238	123	0,000	0,902	123	0,000
Algılanan Keyif	0,166	123	0,000	0,925	123	0,000
Subjektif Norm	0,103	123	0,003	0,973	123	0,014
İmaj	0,133	123	0,000	0,936	123	0,000
İş ile İlgililik	0,135	123	0,000	0,925	123	0,000
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların G.	0,139	123	0,000	0,962	123	0,002
Davranışsal Niyet	0,190	123	0,000	0,848	123	0,000

#### a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde, TKM3 ölçeğinin alt boyutlarında normal dağılım gözlemlenmediği görülmektedir ( $P < 0,05$ ). Bu bakımdan araştırmada parametrik olmayan istatistik yöntemlerin kullanılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.

### Algılanan Fayda Boyutunun Betimsel Bulguları

Ölçeğin algılanan fayda boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ölçeğin Algılanan Fayda Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Algılanan Fayda	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B1- Bulut uygulamalarını kullanmak mesleğimdeki performansımı artırır.	3,78	1,052	4,55	,727
B2- Bulut uygulamalarını kullanmak mesleğimdeki üretkenliğimi artırır.	3,71	1,046	4,58	,690
B3- Bulut uygulamalarını kullanmak mesleğimdeki etkinliğimi artırır.	3,71	1,092	4,59	,712
B4- Bulut uygulamalarının mesleğim açısından faydalı olduğunu düşünürüm	4,05	,999	4,67	,647

Tablo 2'de yer alan verilere göre, "Algılanan Fayda" alt boyutunda yer alan maddelerin son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına kıyasla yüksektir. Tablo 2 bulguları, katılımcıların bulut bilişim teknolojilerinin faydasına ilişkin algılarının olumlu yönde geliştiğini işaret etmektedir.

### Algılanan Kullanım Kolaylığı Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin kullanım kolaylığı boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kullanım Kolaylığı Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Algılanan Kullanım Kolaylığı	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B5- Bulut uygulamalarını kullanmanın açık ve anlaşılır olduğu kanaatindeyim.	3,41	1,008	4,47	,761
B6- Bulut uygulamalarını kullanmak çok fazla zihinsel çaba gerektirmez.	3,36	,888	4,04	,909
B7- Bulut uygulamalarını kullanmanın kolay olduğunu düşünürüm.	3,41	,991	4,33	,815
B8- Bulut uygulamalarında istediklerimi yapmak benim için kolaydır.	3,09	1,048	4,29	,786

Tablo 3 verileri incelendiğinde, katılımcıların bulut bilişim teknolojilerini kullanmanın açık ve anlaşılır olduğuna dair algılarının son testte arttığı görülmekte olup, diğer 3 maddede de son test puan ortalamalarının ön teste göre yüksek olduğu, yani katılımcıların Bulut bilişim konusundaki algılarının müspet yönde geliştiği söylenebilir.

### Bilgisayar Özyeterlik-Dışsal Kontrol Boyutu

Ölçeğin bilgisayar özyeterlik-dışsal kontrol boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Bilgisayar Özyeterlik-Dışsal Kontrol Boyutu Betimsel Bulguları

Bilgisayar Özyeterlik-Dışsal Kontrol	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B9- Çevremde ne yapmam gerektiğini söyleyen birisi olmasa bile bulut uygulamalarını kullanarak işimi tamamlayabilirim.	3,17	1,084	4,27	0,78

B10- Eğer bulut uygulamalarının yardım destek menüsünü kullanma imkânım varsa uygulamaları kullanarak işimi tamamlayabilirim.	3,45	1,018	4,38	0,774
B11- Eğer birisi öncesinde bana nasıl yapmam gerektiğini gösterirse bulut uygulamalarını kullanarak işimi tamamlayabilirim.	4,00	1,071	4,37	1,067
B12- Eğer aynı işi yapmak için daha önce benzer programlar kullandıysam bulut uygulamalarını kullanarak işimi tamamlayabilirim.	3,90	0,944	4,49	0,833
B13- Bulut uygulamalarını kullanırken kontrol bendedir.	3,32	1,066	4,24	0,853
B14- Bulut uygulamalarını kullanmak için gerekli kaynaklara sahibim.	2,99	1,218	4,50	0,717
B15- Bulut uygulamaların kullanımına ilişkin kaynaklar, imkanlar ve bilgi birikimi göz önüne alındığında; Bulut Uygulamalarını kullanmak benim için daha kolay olacaktır.	3,71	1,046	4,52	0,694

Tablo 4 verileri incelendiğinde, ölçeğin bilgisayar öz yeterlik-dışsal kontrol maddesinin alt boyutuna ilişkin bulgular, katılımcıların önceden alacakları bir eğitim çerçevesinde bulut uygulamalarını kullanarak işlerini tamamlayabilecekleri yönündeki algılarının, eğitim sonrasında daha da yükseldiğini göstermektedir.

### Bilgisayar Eğlenceliği Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin bilgisayar eğlenceliği boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Bilgisayar Eğlenceliği Boyutu Betimsel Analiz Bulguları

Bilgisayar Eğlenceliği	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
A1- Bilgisayar kullanırken kendimi rahat hissedirim.	4,24	0,803	4,49	0,772
A2- Bilgisayar kullanırken kendimi üretken hissedirim	3,97	0,829	4,39	0,806
A3- Bilgisayar kullanırken kendimi eğlenir hissedirim.	3,73	0,959	4,25	0,806
A4- Bilgisayar kullanırken kendimi her zaman olduğum gibi hissedirim.	4,01	0,901	4,11	0,943

Bilgisayar Eğlenceliği alt boyutuna ait bulguların yer aldığı Tablo 5 verileri incelendiğinde, "Bilgisayar kullanırken kendimi rahat hissedirim." maddesinin, her iki grupta da en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Bu durum, akademisyenlerin dijital okuryazarlık yeteneklerinin yüksek olması beklentisine uygun bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boyutta yer alan diğer maddelerin tamamında da son test puanlarında bir artış olduğu gözlenmektedir.

### Kaygı Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin kaygı boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Ölçeğin Kaygı Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Kaygı	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
A5- Bilgisayarda çalışmak beni hiç korkutmaz.	4,02	1,04	4,45	0,812
A6- Bilgisayarda çalışmak bana kendimi gergin hissettirir.	1,89	1,034	1,63	1,01
A7- Bilgisayarda rahat çalışmam.	1,75	0,988	1,70	1,159
A8- Bilgisayarda çalışırken kendimi güvende hissetmem.	1,93	1,049	1,74	1,062

Kaygı alt boyutunun "Bilgisayarda çalışmak beni hiç korkutmaz." ifadesinin en yüksek puanı aldığı Tablo 6 verileri incelendiğinde, diğer maddelerde yer alan negatif yönlü ifadelerin puanlarının akademisyenlerin dijital okur yazarlık yetenekleriyle uyumlu bir şekilde, düşük kaygı seviyelerinde kaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu durumu beklentilere uygun olarak gerçekleştiği söylenebilir.

### Algılanan Keyif Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin algılanan keyif boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Ölçeğin Algılanan Keyif Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Algılanan Keyif	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B16- Bulut uygulamalarını kullanmanın keyifli olduğunu düşünüyorum.	3,62	0,971	4,500	0,729
B17- Mevcut hâli ile bulut uygulamalarını kullanmanın zevkli olduğunu düşünüyorum.	3,51	1,003	4,450	0,749
B18- Bulut uygulamalarını kullanmanın eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	3,46	0,977	4,380	0,752

Algılanan keyif alt boyutunun "Bulut uygulamalarını kullanmanın keyifli olduğunu düşünüyorum." ifadesinin en yüksek puanı aldığı Tablo 7 verileri incelendiğinde, diğer maddelerde yer alan pozitif yönlü ifadelerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası yüksek puan ortalamalarında kaldığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, dijital uygulamaların akademisyenlerin keyif algısını artırdığı söylenebilir.

### Subjektif Norm Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin subjektif norm boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Ölçeğin Subjektif Norm Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Subjektif Norm	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B19- Etkileşimde bulunduğum insanlar bulut uygulamaları kullanmam gerektiğini düşünürler.	3,12	1,128	3,87	0,966
B20- Benim için önemli olan, insanların bulut uygulamaları kullanmam gerektiğini söylemeleridir.	2,39	1,143	2,71	1,259
B21- Çalıştığım üniversitenin üst yönetimi Bulut uygulamaların kullanımını konusunda yardımcı olur.	3,08	1,225	4,07	1,018
B22- Genel itibariyle, üniversitem Bulut uygulamalarının kullanımını destekler.	3,48	1,148	4,32	0,899

Subjektif Norm alt boyutunun "Genel itibariyle, üniversitem Bulut uygulamalarının kullanımını destekler." ifadesinin hem ön test hem de son test puan ortalamalarında en yüksek puanı aldığı Tablo 8 verileri incelendiğinde, diğer maddelerde yer alan pozitif yönlü ifadelerin puanlarının eğitim sonrası artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu durumun, bulut teknolojilerinin üniversite tarafından güçlü bir şekilde desteklendiğini ortaya koyduğu söylenebilir.

### İmaj Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin imaj boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Ölçeğin İmaj Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

İmaj	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B23- Üniversitede Bulut uygulamalarını kullanan bireyler, kullanmayanlara göre daha prestij sahibidir.	2,59	1,086	3,21	1,154
B24- Üniversitede Bulut uygulamalarını kullananlar yüksek bir itibara sahiptir.	2,47	1,096	2,97	1,138
B25- Üniversitede Bulut uygulamalarını kullanıyor olmak bir saygınlık göstergesidir.	2,41	1,116	2,92	1,178

İmaj alt boyutunun "Üniversitede Bulut uygulamalarını kullanan bireyler, kullanmayanlara göre daha prestij sahibidir." ifadesinin hem ön test hem de son test puan ortalamalarında en yüksek puanı aldığı Tablo 9 verileri incelendiğinde, diğer maddelerde yer alan pozitif yönlü ifadelerin puanlarının eğitim sonrası ortalamalarının eğitim öncesi duruma göre daha yüksek olarak gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu duruma göre, eğitimin imaj faktörü üzerinde olumlu bir etkisinin söz konusu olduğu söylenebilir.

## İş ile İlgililik Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin iş ile ilgili boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Ölçeğin İş ile İlgililik Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

İş ile İlgililik	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B26- Mesleğimde Bulut uygulamalarını kullanmak önemlidir.	3,67	1,044	4,46	0,693
B27- Bulut Uygulamaları mesleğimle ilişkilidir.	3,62	1,127	4,32	0,899
B28- Bulut Uygulamalarının kullanımı işimle ilgili birçok görevi yerine getirmeye uygundur	3,71	1,014	4,47	0,644

İş ile ilgili alt boyutunun "Bulut Uygulamalarının kullanımı işimle ilgili birçok görevi yerine getirmeye uygundur." ifadesinin hem ön test hem de son test puan ortalamalarında en yüksek puanı aldığı Tablo 10 verileri incelendiğinde, diğer maddelerde yer alan pozitif yönlü ifadelerin puanlarının eğitim sonrası ortalamalarının eğitim öncesi duruma göre daha yüksek olarak gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu duruma göre, bulut uygulamalarının işle ilgili görevlerin yerine getirilmesi kapsamında etkili ve uygun bir enstrüman olduğu söylenebilir.

## Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği Boyutu

Ölçeğin çıktının kalitesi ve sonuçları boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği Bulguları

Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B29- Bulut uygulamalarından elde ettiğim çıktının kalitesi yüksektir.	3,47	1,058	4,37	0,782
B30- Bulut uygulama çıktısının kalitesiyle ilgili herhangi bir sorunum yok.	3,50	1,051	4,41	0,767
B31- Bulut Uygulamalarından elde ettiğim sonuçlar mükemmeldir.	3,20	1,005	4,20	0,819
B32- Bulut Uygulamasını kullanarak elde ettiğim sonuçları başkalarıyla paylaşırken sorun yaşamam.	3,33	1,075	4,33	0,805
B33- Bulut Uygulamasını kullanmanın sonuçlarına ilişkin başkalarıyla iletişim kurabileceğime inanırım.	3,49	1,035	4,37	0,762
B34- Bulut Uygulamalarını kullanmanın sonuçları benim için belirgindir	3,30	0,991	4,31	0,77

Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği alt boyutunun "Bulut uygulama çıktısının kalitesiyle ilgili herhangi bir sorunum yok." ifadesinin ön test, diğer maddelerde yer alan pozitif yönlü ifadelerin puanlarının da son test puan ortalamalarında en yüksek puanı aldığı Tablo 11 verileri incelendiğinde, bulut uygulamalarına yönelik eğitimin ilgili faktörde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

## Davranışsal Niyet Boyutunun Betimsel Verileri

Ölçeğin davranışsal niyet boyutuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Davranışsal Niyet Boyutuna İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Davranışsal Niyet	Ön Test		Son Test	
	X	SS	X	SS
B35- Bulut Uygulamalarına erişim imkânım olursa uygulamaları kullanma niyetindeyim.	4,05	1,007	4,60	0,71
B36- Bulut Uygulamalarına erişimim olduğunda uygulamaları kullanabileceğimi düşünüyorum.	4,01	0,996	4,55	0,832
B37- Bulut uygulamalarını ilerleyen zamanlarda da kullanmayı planlıyorum.	4,01	1,044	4,62	0,752



Davranışsal niyet alt boyutunun "Bulut Uygulamalarına erişim imkânım olursa uygulamaları kullanma niyetindeyim." ifadesinin ön test puan ortalaması ile "Bulut uygulamalarını ilerleyen zamanlarda da kullanmayı planlıyorum." ifadesinin son test puan ortalamalarının en yüksek olduğu Tablo 12 verileri incelendiğinde, eğitim ve deneyimin bulut uygulamalarına olan ilgiyi ve kullanma niyetini artırdığı söylenebilir.

### Tüm Alt Boyutlara İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Ölçeğin Alt Faktörlerinin Ön Test Betimsel Analiz Sonuçları

Faktör	N	İlk ortalama	Son ortalama	Fark	SS
Dışsal Kontrol	123	3,38	4,43	1,04	0,89473
Sonuç Gösterilme	123	3,37	4,34	0,96	0,9459
Kolaylık	123	3,32	4,28	0,96	0,85069
Çıktı Kalitesi	123	3,39	4,33	0,94	0,91407
Keyiflilik	123	3,53	4,44	0,92	0,94274
Fayda	123	3,81	4,60	0,79	0,98936
İş ile ilgililik	123	3,67	4,42	0,75	0,99726
Özyeterlik	123	3,63	4,38	0,75	0,80301
Subjektif	123	3,00	3,74	0,74	0,76215
Davranışsal Niyet	123	4,02	4,59	0,57	0,93868
İmaj	123	2,49	3,03	0,54	1,05437
Eğlenme	123	3,99	4,31	0,32	0,69162
Kaygı	123	2,39	2,38	-0,01	0,54228
Toplam					123

Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin ön test betimsel analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 13 verileri incelendiğinde, dışsal kontrol, sonuç gösterilme, kolaylık ve çıktı kalitesi gibi faktörlerde son test puanlarının, ön test puanlarına göre genellikle daha yüksek olarak gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Bu durum, kullanıcı deneyiminde pozitif yönde olumlu değişimler yaşandığını göstermektedir.

Eğitim sonuçlarının kaygıyı azalttığına yönelik olarak, kaygı alt boyutu son test puanının ön test puan ortalamasına göre daha sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, eğitim sonuçlarının kaygıyı hafifletme konusunda sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Tablo bulguları genel olarak, katılımcıların bulut uygulamalarına olan ilgi ve niyetlerinin arttığını işaret etmektedir.

### Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Fark Testi

Ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin fark testi sonuçları Tablo 14 ve Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 14.** Ölçeğin Alt Faktörlerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Boyut	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
Fayda Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	8a	27,75
	Pozitif Sıralar	84b	48,29
	Eşit	31c	
	Toplam	123	
Kolaylık Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	11d	28,41
	Pozitif Sıralar	100e	59,04
	Eşit	12f	

Boyut		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
	Toplam	123		
Özyeterlik-Dışsal Kontrol Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	15g	32,67	490,00
	Pozitif Sıralar	88h	55,30	4866,00
	Eşit	20i		
	Toplam	123		
Bilgisayar Eğlenceliği Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	27j	35,56	960,00
	Pozitif Sıralar	70k	54,19	3793,00
	Eşit	26l		
	Toplam	123		
Bilgisayar Kaygısı Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	45m	42,93	1932,00
	Pozitif Sıralar	40n	43,08	1723,00
	Eşit	38o		
	Toplam	123		
Algılanan Keyif Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	10p	30,55	305,50
	Pozitif Sıralar	89q	52,19	4644,50
	Eşit	24r		
	Toplam	123		
Subjektif Norm Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	21s	33,81	710,00
	Pozitif Sıralar	91t	61,74	5618,00
	Eşit	11u		
	Toplam	123		
İmaj Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	27v	38,00	1026,00
	Pozitif Sıralar	68w	51,97	3534,00
	Eşit	28x		
	Toplam	123		
İş ile İlgililik Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	22y	25,52	561,50
	Pozitif Sıralar	77z	56,99	4388,50
	Eşit	24aa		
	Toplam	123		
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği. Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	10ab	25,00	250,00
	Pozitif Sıralar	105ac	61,14	6420,00
	Eşit	8ad		
	Toplam	123		
Davranışsal Niyet Son Test-Ön Test	Negatif Sıralar	20ae	49,70	994,00
	Pozitif Sıralar	78af	49,45	3857,00
	Eşit	25ag		
	Toplam	27v	38,00	1026,00

**Tablo 15. Z-Testi Sonuçları**

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Algılanan Fayda	-7,483b	0,000
Algılanan Kullanım Kolaylığı	-8,239b	0,000
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	-7,216b	0,000
Bilgisayar Eğlenceliği	-5,142b	0,000
Bilgisayar Kaygısı	-,461c	0,645
Algılanan Keyif	-7,615b	0,000
Subjektif Norm	-7,127b	0,000
İmaj	-4,673b	0,000
İş ile İlgililik	-6,702b	0,000

Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	-8,618b	0,000
Davranışsal Niyet	-5,097b	0,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test b. Based on negative ranks. c. Based on positive ranks.

Alt faktörlere yönelik, Tablo 14'te yer alan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ile Tablo 15'te yer alan Z testi sonuçları, araştırma kapsamında verilen eğitimin katılımcıların tutum ve algılarında pozitif yönde gelişim katkısı sağladığını ortaya koymaktadır. Fayda, kolaylık, özyeterlik-dışsal kontrol, algılanan keyif, subjektif norm, iş ile ilgililik ve çıktı kalitesi boyutlarında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Ön test ile son test tutumları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ( $P>0,01$ ) bilgisayar kaygısındaki sınırlı değişim alt boyutu dışında, tüm alt boyutlarda olumlu yönde anlamlı gelişmeler görülmesi, eğitimin ölçüğe ait tüm alt boyutlarda etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

### Cinsiyete Göre Oluşan Farkın Analiz Sonuçları

Cinsiyete göre oluşan fark testi sonuçları Tablo 16 ve Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 16.** Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Test Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Ön Test		Son Test	
			Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı
Fayda	Erkek	83	59,42	4931,50	61,48	5102,50
	Kadın	40	67,36	2694,50	63,09	2523,50
	Toplam	123				
Kolaylık	Erkek	83	68,28	5667,50	63,45	5266,50
	Kadın	40	48,96	1958,50	58,99	2359,50
	Toplam	123				
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	Erkek	83	64,86	5383,50	61,70	5121,00
	Kadın	40	56,06	2242,50	62,63	2505,00
	Toplam	123				
Bilgisayar Eğlenceliği	Erkek	83	66,02	5480,00	61,49	5104,00
	Kadın	40	53,65	2146,00	63,05	2522,00
	Toplam	123				
Bilgisayar Kaygısı	Erkek	83	61,88	5136,00	63,14	5241,00
	Kadın	40	62,25	2490,00	59,63	2385,00
	Toplam	123				
Algılanan Keyif	Erkek	83	63,69	5286,50	64,55	5358,00
	Kadın	40	58,49	2339,50	56,70	2268,00
	Toplam	123				
Subjektif Norm	Erkek	83	65,93	5472,00	61,25	5083,50
	Kadın	40	53,85	2154,00	63,56	2542,50
	Toplam	123				
İmaj	Erkek	83	62,70	5204,50	60,25	5000,50
	Kadın	40	60,54	2421,50	65,64	2625,50
	Toplam	123				
İş ile İlgililik	Erkek	83	62,10	5154,50	61,07	5069,00
	Kadın	40	61,79	2471,50	63,93	2557,00
	Toplam	123				
Çıktının Kalitesi Sonuçların Gösterilebilirliği	Erkek	83	64,01	5313,00	61,45	5100,50
	Kadın	40	57,83	2313,00	63,14	2525,50
	Toplam	123				
Davranışsal Niyet	Erkek	83	61,95	5141,50	63,09	2523,50
	Kadın	40	62,11	2484,50	61,48	5102,50
	Toplam	123				

**Tablo 17. Z-Testi Sonuçları**

Boyut	Ön Test			Son Test		
	Z	Asymp. tailed)	Sig. (2-	Z	Asymp. (2-tailed)	Sig.
Algılanan Fayda	-1,171	0,242		-0,239	0,811	
Algılanan Kullanım Kolaylığı	-2,835	0,005		-0,652	0,514	
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	-1,285	0,199		-0,137	0,891	
Bilgisayar Eğlenceliği	-1,816	0,069		-0,239	0,811	
Bilgisayar Kaygısı	-0,056	0,956		-0,547	0,584	
Algılanan Keyif	-0,779	0,436		-1,153	0,249	
Subjektif Norm	-1,777	0,076		-0,343	0,732	
İmaj	-0,320	0,749		-0,818	0,413	
İş ile İlgililik	-0,046	0,963		-0,422	0,673	
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	-0,907	0,365		-0,283	0,777	
Davranışsal Niyet	-0,025	0,980		-0,239	0,811	

Cinsiyete göre yapılan analiz kapsamında Tablo 16 Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ve Tablo 17 Z testi sonuçları, erkek ve kadın akademisyenlerin sistem algılarındaki dönüşümün benzer yönde gelişim sergilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla katılımcılara yönelik eğitimin her iki cinsiyet grubunda da tutum ve algıları olumlu yönde ve eşdeğer biçimde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

### Yaşa Göre Oluşan Farkın Analiz Sonuçları

Yaşa göre oluşan fark testi sonuçları Tablo 18 ve Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 18. Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Boyut	Yaş	N	Ön Test	Son Test
			Sıralar Ortalaması	Sıralar Ortalaması
Algılanan Fayda	25-40	30	70,20	72,37
	41-50	53	59,55	64,44
	51+	40	59,10	50,99
	Toplam	123		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	25-40	30	60,57	68,43
	41-50	53	61,39	63,22
	51+	40	63,89	55,56
	Toplam	123		
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	25-40	30	70,60	68,02
	41-50	53	58,49	62,66
	51+	40	60,20	56,61
	Toplam	123		
Bilgisayar Eğlenceliği	25-40	30	63,38	61,23
	41-50	53	64,98	67,81
	51+	40	57,01	54,88
	Toplam	123		
Bilgisayar Kaygısı	25-40	30	57,03	55,68
	41-50	53	60,35	62,73
	51+	40	67,91	65,78

	Toplam	123		
Algılanan Keyif	25-40	30	62,75	63,70
	41-50	53	62,90	60,20
	51+	40	60,25	63,11
	Toplam	123		
Subjektif Norm	25-40	30	61,12	65,77
	41-50	53	55,22	60,25
	51+	40	71,65	61,50
	Toplam	123		
İmaj	25-40	30	61,42	74,08
	41-50	53	64,27	62,62
	51+	40	59,43	52,11
	Toplam	123		
İş ile İlgililik	25-40	30	66,38	67,00
	41-50	53	61,34	61,57
	51+	40	59,59	58,83
	Toplam	123		
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	25-40	30	69,85	68,18
	41-50	53	61,92	65,80
	51+	40	56,23	52,33
	Toplam	123		
Davranışsal Niyet	25-40	30	68,08	60,90
	41-50	53	61,94	66,78
	51+	40	57,51	56,49
	Toplam	123		

**Tablo 19.** Yaşa Göre Z-Testi Sonuçları

Boyut	Ön Test		Son Test	
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Algılanan Fayda	2,149	0,341	8,057	0,018
Algılanan Kullanım Kolaylığı	0,179	0,915	2,425	0,297
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	2,370	0,306	1,796	0,407
Bilgisayar Eğlenceliği	1,216	0,545	3,100	0,212
Bilgisayar Kaygısı	1,900	0,387	1,567	0,457
Algılanan Keyif	0,151	0,927	0,276	0,871
Subjektif Norm	4,961	0,084	0,478	0,787
İmaj	0,444	0,801	6,752	0,034
İş ile İlgililik	0,671	0,715	0,993	0,609
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	2,533	0,282	4,576	0,101

Yaşa göre yapılan analiz kapsamında, Tablo 18 Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları ve Tablo 19 Z testi sonuçları, erkek ve kadın akademisyenlerin sisteme yönelik tutum ve algılarındaki dönüşümün kısmen yaşa bağlı olarak farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla katılımcılara yönelik eğitimin tüm yaş gruplarında tutum ve algıların gelişmesinde etkili olduğu, ancak bu etkinin başlangıçta var olan farklılıklar nedeniyle yaş grupları arasında kısmen değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

## Mesleki Deneyime Göre Oluşan Farkın Analiz Sonuçları

Mesleki deneyime göre oluşan fark testi sonuçları Tablo 20 ve Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 20.** Mesleki Deneyime Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Deneyim	N	Ön Test Sıralar Ortalaması	Son Test Sıralar Ortalaması
Algılanan Fayda	1-10 Yıl	15	58,53	75,13
	11-20 Yıl	40	70,95	62,04
	21-30 Yıl	45	58,07	63,90
	31+ Yıl	23	56,39	49,65
	Toplam	123		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	1-10 Yıl	15	59,90	84,60
	11-20 Yıl	40	65,83	55,23
	21-30 Yıl	45	56,91	65,11
	31+ Yıl	23	66,67	52,96
	Toplam	123		
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	1-10 Yıl	15	66,37	62,83
	11-20 Yıl	40	67,01	65,14
	21-30 Yıl	45	55,44	60,92
	31+ Yıl	23	63,26	58,11
	Toplam	123		
Bilgisayar Eğlenceliği	1-10 Yıl	15	65,37	68,37
	11-20 Yıl	40	67,22	59,60
	21-30 Yıl	45	63,46	66,59
	31+ Yıl	23	47,87	53,04
	Toplam	123		
Bilgisayar Kaygısı	1-10 Yıl	15	32,23	61,60
	11-20 Yıl	40	63,53	61,60
	21-30 Yıl	45	66,02	56,27
	31+ Yıl	23	70,89	74,17
	Toplam	123		
Algılanan Keyif	1-10 Yıl	15	60,67	76,70
	11-20 Yıl	40	69,36	52,11
	21-30 Yıl	45	56,53	67,34
	31+ Yıl	23	60,76	59,15
	Toplam	123		
Subjektif Norm	1-10 Yıl	15	47,07	68,53
	11-20 Yıl	40	67,22	56,46
	21-30 Yıl	45	56,26	67,11
	31+ Yıl	23	73,89	57,37
	Toplam	123		
İmaj	1-10 Yıl	15	55,23	67,33
	11-20 Yıl	40	60,88	62,34
	21-30 Yıl	45	66,39	65,17
	31+ Yıl	23	59,78	51,74
	Toplam	123		
İş ile İlgililik	1-10 Yıl	15	61,37	80,43
	11-20 Yıl	40	64,56	56,55
	21-30 Yıl	45	60,00	64,02
	31+ Yıl	23	61,87	55,50
	Toplam	123		
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	1-10 Yıl	15	68,30	79,33
	11-20 Yıl	40	68,66	57,68
	21-30 Yıl	45	54,27	68,16
	31+ Yıl	23	61,43	46,17

	Toplam	123		
Davranışsal Niyet	1-10 Yıl	15	68,77	66,90
	11-20 Yıl	40	68,83	60,94
	21-30 Yıl	45	54,40	65,73
	31+ Yıl	23	60,59	53,35
	Toplam	123	58,53	

**Tablo 21.** Mesleki Deneyime Göre Z-Testi Sonuçları

Boyut	Ön Test		Son Test	
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Algılanan Fayda	3,864	0,277	6,007	0,111
Algılanan Kullanım Kolaylığı	1,850	0,604	9,620	0,022
Özyeterlik-Dışsal Kontrol	2,576	0,462	0,637	0,888
Bilgisayar Eğlenceliği	4,747	0,191	2,933	0,402
Bilgisayar Kaygısı	13,256	0,04	4,274	0,233
Algılanan Keyif	2,966	0,397	7,728	0,052
Subjektif Norm	7,357	0,061	2,823	0,420
İmaj	1,388	0,708	2,684	0,443
İş ile İlgilik	0,362	0,948	6,354	0,096
Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği	4,034	0,258	10,289	0,016

Mesleki deneyime göre ön test ve son test madde puan ortalamalarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı incelendiğinde Tablo 20 ve Tablo 21'e göre "Bilgisayar Kaygısı" dışında puan ortalamalarındaki farka ilişkin istatistiksel bir anlamlılık tespit edilmemiştir ( $p > ,05$ ). Son test puan ortalamalarında ise "Algılanan kullanım kolaylığı" ve "Çıktının Kalitesi ve Sonuçların Gösterilebilirliği" boyutlarında farklılık anlamlı bulunurken diğer boyutlarda oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Yukarıda yer alan araştırma bulguları, Bulut bilişim teknolojilerine dair algıların eğitim öncesi döneme kıyasla olumlu bir gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Bulut bilişimin eğitimdeki iş birliği ve ortak çalışmayı artırma potansiyeli kapsamında Harnida ve Mardah (2023) tarafından yapılan çalışmayı desteklemektedir. Eğitim sürecinin, katılımcıların bulut uygulamalarına dair tutum ve algıları üzerinde anlamlı bir değişim sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle algılanan fayda, kullanım kolaylığı, özyeterlik/dışsal kontrol, algılanan keyif ve subjektif norm gibi boyutlarda elde edilen sonuçlar, eğitimin olumlu etkileri hakkında önemli veriler sunmaktadır. Ancak, katılımcıların bilgisayar kaygısında kayda değer bir değişim gözlenmemesi, mevcut kaygı durumlarının iyileştirilmesi için daha fazla destek ve strateji geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmanın demografik bulguları, cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim gibi değişkenlerin bulut bilişim teknolojilerine yönelik algı ve davranışsal niyet üzerinde etkili olduğunu açığa çıkarmaktadır. Cinsiyet analizi, her iki grubun eğitim sonrası olumlu gelişmelerinin benzer yönde seyrettiğini ortaya koyarken, yaş grupları açısından yapılan değerlendirmelerde, eğitim sürecinin genel olarak tüm yaş gruplarında etkili olduğu ancak başlangıç seviyelerinden kaynaklı bazı farklılıkların barındığını göstermektedir. Mesleki deneyim ve kullanıcı algıları arasında gözlemlenen önemli farklılıklara rağmen, Bulut bilişime yönelik tutumların genel olarak olumlu bir gelişim sergilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, eğitim programlarının mevcut durumları iyileştirmek ve Bulut bilişim kaynaklarından daha verimli bir şekilde yararlanmayı sağlamak amacıyla, güvenlik kaygılarını da giderecek şekilde daha kapsamlı ve etkili hale getirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

## Sonuç

Akademisyenlerin Bulut bilişim teknolojisine yönelik algılarının tespit edilmesi ve bu doğrultuda ilgili teknoloji kapsamındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla uygun olarak deneysel bir tasarım kullanılarak yürütülen araştırmada, katılımcıların kendilerine sunulan eğitim doğrultusunda farkındalığının artırılması hedeflenmiş, katılımcıların kabul düzeylerindeki farklılıklar TKM3 modeli çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, genel olarak akademisyenlerin Bulut bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin artırılması, teknolojinin eğitim sektörüne yönelik avantajlarının ilgili katılımcılarca farkına varılmasının sağlanması ve eğitim öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılması amacıyla kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, akademisyenlerin genel olarak Bulut teknolojisini kullandıklarını ortaya koyarken, veri güvenliği konusunda endişeleri olduğunu göstermektedir. Çalışma amacı doğrultusunda hazırlanan eğitim programı gönüllü katılımcı akademisyenlere uygulanmış, eğitimin katılımcıların bulut teknolojilerine yönelik algılarında olumlu değişiklikler yaptığı gözlemlenmiştir. Araştırmacıların sahip olduğu bazı özelliklerinin (mesleki deneyim, cinsiyet vb.) ilgili teknoloji kullanımını etkilediği belirlenmiştir (Mathews, 2022; Shorey et al., 2023; Walters et al., 2023). Katılımcılar içerisinde yer alan daha deneyimli akademisyenlerin ve erkek akademisyenlerin, bulut teknolojisini daha fazla kullandıkları belirlenmiş olup, ilgili teknolojileri kullanmanın kültürel ve bölgesel farklılıklar kapsamında farklılaşabileceği görülmüştür. Dijital dönüşümü hızlandıran faktörlerden biri olarak Covid-19 pandemisinin akademisyenlerin Bulut bilişim teknolojileri kullanması üzerinde zorunlu bir etkisi olduğu dikkate alındığında (Aquino et al., 2022), mesleki deneyim ile teknoloji kullanma arasındaki ilişkinin mutlak pozitif yönlü olduğunu söylemek her zaman doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Akkoyunlu et al., 2005). Bazı araştırmalarda yüksek deneyim ile yüksek düzeyde teknoloji kullanımı arasında doğrusal ilişkiler tespit edilirken, bazı araştırmalar ilişkinin zannedildiği gibi doğrusal olmadığını da belirtmektedir (Kirkwood & Price, 2005; Liesa-Orus et al., 2023). Bireylerin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra, kurumsal kültür, kurumsal altyapı, kurumsal süreklilik, teknolojiye adaptasyon yeteneği ve motivasyon gibi etkenler teknoloji kullanımı üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Dolayısıyla akademisyenlerin teknoloji kullanım farkındalıkları ve algıları salt deneyimleri ile açıklanamayacak derece karmaşık olabilmektedir. Akademisyenlerin teknolojiye yönelik algı ve becerileri, kurumlarının sunduğu imkanlarla da eş değer olarak gelişim sergileyebilmektedir. Kurumların teknoloji kullanımına yönelik uygulayacakları politika ve stratejilerle, akademisyenlerin teknolojiye erişimini kolaylaştırması ve kullanım düzeyini artırmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Literatürde, Bulut bilişim teknolojilerinin eğitim alanında esneklik ve erişilebilirlik sunarak dönüşüm potansiyeli taşıdığı, ancak akademisyenlerin bilgi düzeyinin ve farkındalığının yeterli seviyede olmadığı belirtilmektedir (Barker et al., 2014; Irshad, 2015). Bu araştırma da akademisyenlerin bulut teknolojilerini kullandıklarını ancak veri güvenliği konusundaki endişelerinin önemli bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır, bu durum literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir. Literatürde akademisyenlerin bulut bilişim konusundaki eğilimlerinin cinsiyet ve mesleki deneyim gibi bireysel özelliklerden etkilendiği ifade edilmektedir (Mathews, 2022; Shorey et al., 2023). Araştırma sonuçları, daha deneyimli ve erkek akademisyenlerin bulut teknolojisini daha fazla kullandığını göstererek bu durumu destekler niteliktedir. Ancak, literatürde yüksek deneyim ve yüksek teknoloji kullanımı arasında her zaman doğrudan bir ilişki olmadığına dair vurgu da bulunmaktadır (Kirkwood & Price, 2005; Liesa-Orus et al., 2023). Bu araştırmada da benzer bir karmaşıklık söz konusudur; akademisyenlerin teknoloji kullanımı, kurumsal kültür ve altyapı gibi faktörlerden de etkilenmektedir. Literatürde, bulut bilişimin eğitimdeki etkilerinin iş birliği ve ortak çalışma düzeyini artırdığı vurgulanmaktadır (Selvi & Küçükşille, 2014). Araştırma sonuçları da bulut teknolojisinin eğitim süreçleri üzerinde sağladığı olumlu etkileri pekiştirir nitelikte olup, akademisyenlerin bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarının eğitimdeki dönüşüme katkıda bulunacağını göstermektedir. Literatürde Bulut bilişimde farkındalığın artırılması için daha kapsamlı bir eğitim ile stratejik değişim ihtiyacının altı çizilmektedir (Barker et al., 2014; Paul et al., 2019), bu da araştırmanın amacı ve sonuçlarıyla örtüşmektedir. Genel olarak, bu çalışma, literatürdeki bulguları destekleyici ve genişletici bir perspektif sunarak, Bulut bilişim teknolojilerinin akademik ortamdaki algı ve kullanım düzeylerini anlamamızda önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada, Bulut bilişim teknolojilerinin eğitim sektörü yöneticileri, akademisyenler ve diğer ilgili paydaşlar açısından ne denli önemli olduğunu ortaya konulmuş olup, akademisyenlerin bu yenilikçi teknolojileri etkin bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli destek ve kaynakların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Bu destek sağlandığında, Bulut bilişimin eğitim alanındaki uygulama potansiyeli artmakta, bu da genel olarak eğitimde kalite ve verimliliği yükseltme fırsatlarını beraberinde getirmektedir. Araştırma sonuçları, Necmettin Erbakan Üniversitesi özelinde değerlendirildiğinde; üniversitenin



kendi bulut sistemini kurması, diğer bir ifadeyle üniversitenin bulut bilişim altyapısını oluşturarak, akademisyenlere güvenli bir veri depolama ortamı sunması, akademisyenlerinin veri güvenliği endişelerini azaltmada etkili bir çözüm sunabilir, bulut teknolojisinin avantajlarından daha etkin bir biçimde faydalanmalarını sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçları genel olarak, Bulut bilişim uygulamalarının akademik alanlardaki kabulü ve kullanımı hakkında daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek isteyen araştırmacılar için değerli bilgiler sunmaktadır. Gönüllülük esasına dayanan katılımcı seçimi, araştırmanın geçerliliğini artırırken, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi pratik bir veri toplama süreci sunmuştur. Uygulanan istatistiksel analizler, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini pekiştirerek, Bulut bilişimle ilgili çeşitli görüşlerin değerlendirilmesine önemli bir katkı sağlamıştır. Bu nedenle çalışmanın, akademisyenlerin bulut bilişim uygulamalarını kullanmaya yönelik tutum ve niyetlerini anlamak ve geliştirmek için yapılacak çalışmalarda araştırmacılara katkı niteliğinde, Bulut bilişim teknolojilerinin akademik bağlamdaki etkilerini ve kabul süreçlerini aydınlatma konusunda alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Agrawal, D., Kalpana, C., Lachhani, M., Salgaonkar, K., & Patil, Y. (2023). Role of Cloud Computing in Education. *REST Journal on Data Analytics and Artificial Intelligence*, 2(1), 38–42. <https://doi.org/10.46632/jdaai/2/1/7>
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin ‘Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği’ Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), Article 29. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7809/102443>
- Aksoy, H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(4), Article 4. <https://avesis.ankara.edu.tr/yayin/2e40510e-d41b-4fbf-a9b8-3fb265bde387/egitim-kurumlarinda-teknoloji-kullanimi-ve-etkilerine-iliskin-bir-cozumleme>
- Alabbadi, M. M. (2011). Cloud computing for education and learning: Education and learning as a service (ELaaS). *2011 14th International Conference on Interactive Collaborative Learning*, 589–594. <https://doi.org/10.1109/ICL.2011.6059655>
- Alam, M. T. (2013). Cloud Computing in Education. *IEEE Potentials*, 32(4), 20–21. IEEE Potentials. <https://doi.org/10.1109/MPOT.2012.2228340>
- Ali, O., Shrestha, A., Osmanaj, V., & Muhammed, S. (2020). Cloud computing technology adoption: An evaluation of key factors in local governments. *Information Technology & People*, 34(2), 666–703. <https://doi.org/10.1108/ITP-03-2019-0119>
- Aquino, B. O. A. de, Silva, R. B., Simonian, T. S., Gomes, D. H. S., Silva, P. G. de B., Mota, A. C. L., Aguiar, S. G., Oliveira, C. M. C. de, Augusto, K. L., & Kubrusly, M. (2022). The use of technologies by university professors. *Research, Society and Development*, 11(15), Article 15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37428>
- Ardini, P. P., Abdul, V. S. E., & Utoyo, S. (2023). Bermain Pasir Buatan dan Koordinasi Mata-Tangan Anak Usia Dini di Gorontalo. *Efektor*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.29407/e.v10i1.18645>
- Atıcı, B., & Akgün, M. (2021). Eğitimde Bulut Bilişime İlişkin Araştırmaların İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), Article 1. <https://dergipark.org.tr/pub/teke/issue/60878/902731>
- Balasoorya, P., Wibowo, S., Wells, M., & Gordon, S. (2022). Cloud Effects on Organisational Performance: A Local Government Perspective. In S. R. Pokhrel, M. Yu, & G. Li (Eds.), *Applications and Techniques in Information Security* (pp. 149–156). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-1166-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-19-1166-8_12)
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (12th ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barker, A., Varghese, B., Stuart Ward, J., & Sommerville, I. (2014). Academic Cloud computing research: Five pitfalls and five opportunities. *6th USENIX Workshop on Hot Topics in Cloud Computing (HotCloud'14)*. <https://www.usenix.org/conference/hotcloud14/workshop-program/presentation/barker>

- Boukranaa, A. M., Mjahad, R. A., & Mohammed, R. Ei. (2023). Students and Teachers' Attitudes towards the effectiveness of Distance Education during Covid-19 Pandemic: Egypt and Morocco as case study. *Technium Social Sciences Journal*, 45, 127–141. <https://doi.org/10.47577/tssj.v45i1.9152>
- Bozkurt, A., Kondakci, Y., & Aydin, C. H. (2022). Digital Transformation and Openness in the Turkish Higher Education System. *(Open) Educational Resources around the World*, 389–437. [https://edtechbooks.org/oer\\_around\\_the\\_world/digitalization\\_and\\_o](https://edtechbooks.org/oer_around_the_world/digitalization_and_o)
- Bozkuş, K., & Karacabey, M. (2019). FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33, 17–32. <https://doi.org/10.33308/26674874.201933191>
- Bulganina, S. V., Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., Shkunova, A. A., & Mikhailov, M. S. (2021). Digital Skills As A Response To The Challenges Of The Modern Society. *Revista Turismo Estudos e Práticas - RTEP/UERN*, 01, Article 01. <https://geplat.com/rtep/index.php/tourism/article/view/878>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Cengiz, E. (2018). *İşletmelerde bulut bilişim teknolojisi kullanımının teknoloji kabul modeli 3 ile incelenmesi* [masterThesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12451/5140>
- Chang, S. J., Lee, K., Yang, E., & Ryu, H. (2022). Evaluating a theory-based intervention for improving eHealth literacy in older adults: A single group, pretest–posttest design. *BMC Geriatrics*, 22(1), 918. <https://doi.org/10.1186/s12877-022-03545-y>
- Čihovská, V., Hvizdová, E., Čihovská, V., & Hvizdová, E. (2011). Knowledge Management Formulates a New System of Wealth Creation. *Economics & Management*, 2011(16), 704–709. [https://sekarl.euba.sk/arl-eu/sk/detail-eu\\_un\\_cat-0134888-Knowledge-Management-Formulates-a-New-System-of-Wealth-Creation/](https://sekarl.euba.sk/arl-eu/sk/detail-eu_un_cat-0134888-Knowledge-Management-Formulates-a-New-System-of-Wealth-Creation/)
- Cioban, G.-L. (2016). Contributions of “Knowledge” in World Economy. *EcoForum*, 5(3), 45–51. <https://ideas.repec.org/a/scm/ecofrm/v5y2016isp4.html>
- Corbu, L.-C., & Hapenciuc, C.-V. (2018). Dynamic Model of Knowledge and Lifelong Learning Strategy in Economic Growth. *LUMEN Proceedings*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.18662/lumproc.58>
- Dawes, J. (2008). Do Data Characteristics Change According to the Number of Scale Points Used? An Experiment Using 5-Point, 7-Point and 10-Point Scales. *International Journal of Market Research*, 50(1), Article 1. <https://doi.org/10.1177/147078530805000106>
- Denny, M., Denieffe, S., & O’Sullivan, K. (2023). Non-equivalent Control Group Pretest–Posttest Design in Social and Behavioral Research. In A. L. Nichols & J. Edlund (Eds.), *The Cambridge Handbook of Research Methods and Statistics for the Social and Behavioral Sciences: Volume 1: Building a Program of Research* (pp. 314–332). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009010054.016>
- Devare, M. H. (2019). Cloud Computing and Innovations. In G. Kecskemeti (Ed.), *Applying Integration Techniques and Methods in Distributed Systems and Technologies* (cloud-computing-and-innovations; pp. 1–33). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8295-3.ch001>
- Dmytriv, A. M., & Struk, O. A. (2022). Cloud Technologies And Features of Their Use in the Educational Process of Training Masters of Pharmacy. *Art of Medicine*, 154–158. <https://art-of-medicine.ifnmu.edu.ua/index.php/aom/article/view/876>
- Egaji, O. A., Asghar, I., Griffiths, M. G., & Hinton, D. (2022). An augmented reality-based system for improving quality of services operations: A study of educational institutes. *The TQM Journal*, 34(2), 330–354. <https://doi.org/10.1108/TQM-07-2021-0218>
- Elfil, M., & Negida, A. (2017). Sampling methods in Clinical Research; an Educational Review. *Emergency*, 5(1), e52. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5325924/>

- Elmalı, F., & Dündar, F. (2023). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Öğretmenler ve Okul Yöneticileri. In Ö. Baltacı (Ed.), *Technology Integration in Education: Teachers and School Principals* (pp. 355–376). Özgür Publications. <https://ddoi.org/10.58830/ozgur.pub382.c1701>
- Fernanda, A., Huda, M., & Geovanni, A. R. F. (2023). Application of Learning Cloud Computing Technology (Cloud Computing) to Students in Higher Education. *International Journal of Cyber and IT Service Management*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.34306/ijcitsm.v3i1.121>
- Flores, C. R. B., Ayabaca, D. M. G., & Alba, J. A. J. (2019). La computación en la nube en los espacios educativos. *Sociedad & Tecnología*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.51247/st.v2i1.67>
- Gade, S., & Madhava Rao, K. (2022). Adoption of Cloud Computing to Accounting: Benefits and Challenges. *2022 7th International Conference on Communication and Electronics Systems (ICCES)*, 1652–1656. <https://doi.org/10.1109/ICCES54183.2022.9835895>
- Gollapalli, M., AlQahtani, B., AlGhamdi, A., & AlOtaibi, M. (2023). Instructors Experience of using Cloud Computing Based Applications in Saudi Arabia. *2023 1st International Conference on Advanced Innovations in Smart Cities (ICAISC)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICAISC56366.2023.10085435>
- González-Martínez, J. A., Bote-Lorenzo, M. L., Gómez-Sánchez, E., & Cano-Parra, R. (2015). Cloud computing and education: A state-of-the-art survey. *Computers & Education*, 80, 132–151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.017>
- Günbey, M., Eriçok, B., & Kara, E. (2024). Eğitim Kararlarını Etkileyen Etkenler: Bir Sistemik Derleme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 57(1), 365–402. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1275386>
- Gupta, N., & Sohal, A. (2022). Cloud Computing. In *Emerging Computing Paradigms* (pp. 1–17). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119813439.ch1>
- Gusevs, A., & Teilāns, A. (2022). Cloud Computing. *Human. Environment. Technologies. Proceedings of the Students International Scientific and Practical Conference*, 26, Article 26. <https://doi.org/10.17770/het2022.26.6948>
- Hamutoğlu, N. B. (2018). *İşbirlikli öğrenme etkinliklerinde bulut bilişim teknolojilerinin üniversite öğrencilerinin kabul, paylaşmaya uygunluk ve öğrenme performanslarına etkisi* [doctoralThesis, Sakarya Üniversitesi]. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/69536>
- Hannafin, R. D., & Savenye, W. C. (1993). Technology in the Classroom: The Teacher's New Role and Resistance to It. *Educational Technology*, 33(6), Article 6.
- Harnida, M., & Mardah, S.-. (2023). Penerapan Technology Acceptance Model Terhadap Perilaku Pengguna Uang Elektronik. *Al-Kalam: Jurnal Komunikasi, Bisnis Dan Manajemen*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.31602/al-kalam.v10i1.9019>
- Hoca, Y., Firat, D., & Çağlar, E. (2022). Principles of Data Privacy and Security in a Cyber World. In N. Dewani, Z. Khan, A. Agarwal, M. Sharma, & S. Khan (Ed.), *Handbook of Research on Cyber Law, Data Protection, and Privacy* (principles-of-data-privacy-and-security-in-a-cyber-world; pp. 1–19). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-8641-9.ch001
- Irshad, M. B. M. (2015). *The study on awareness and adoption of cloud computing by academics in Sri Lankan universities*. <http://ir.lib.seu.ac.lk/handle/123456789/1849>
- Johnson, J. L., Adkins, D., & Chauvin, S. (2020). A Review of the Quality Indicators of Rigor in Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7120. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Kefela, G. T. (2010). Knowledge-based economy and society has become a vital commodity to countries. *International NGO Journal*, 5(7), 160–166. [https://academicjournals.org/article/article1381828238\\_Kefela.pdf](https://academicjournals.org/article/article1381828238_Kefela.pdf)
- Kirkwood, A., & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first century: What do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30. <https://doi.org/10.1080/03075070500095689>
- Kılıçarslan, A. (2022). Algoritmik Ticaretin Yükselişi. In M. Cihangir & S. Özel (Eds.), *Dijital Çağda Küresel Ekonomi Politik Dönüşüm Sistem, Aktörler, Güvenlik* (pp. 75–107). Paradigma Akademi.

- Kılıçarslan, A., & Okka, O. (2022). İstanbul Finans Merkezi Projesinin Türk Finans Sistemi Üzerindeki Muhtemel Etkileri. In S. Sönmez (Ed.), *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Güncel Tartışmalar 1* (pp. 24–41). Duvar Yayınları.
- Lampropoulos, G. (2023). Augmented Reality and Artificial Intelligence in Education: Toward Immersive Intelligent Tutoring Systems. In V. Geroimenko (Ed.), *Augmented Reality and Artificial Intelligence: The Fusion of Advanced Technologies* (pp. 137–146). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-27166-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-27166-3_8)
- Liesa-Orus, M., Lozano Blasco, R., & Arce-Romeral, L. (2023). Digital Competence in University Lecturers: A Meta-Analysis of Teaching Challenges. *Education Sciences*, 13(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/educsci13050508>
- Lin, A., & Chen, N.-C. (2012). Cloud computing as an innovation: Perception, attitude, and adoption. *International Journal of Information Management*, 32(6), 533–540. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.04.001>
- Malik, M. I., Wani, S. H., & Rashid, A. (2018). Cloud Computing Technologies. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.26483/ijarcs.v9i2.5760>
- Mathews, M. P. (2022). *Exploring perceptions of occupational stress amongst female academics in the Faculty of Management Sciences at the Durban University of Technology* [Thesis]. <https://doi.org/10.51415/10321/4236>
- Mazur, J., & Slok-Wódkowska, M. (2022). Access to Information and Data in International Law. *Nordic Journal of International Law*, 91(2), 310–338. <https://doi.org/10.1163/15718107-91020004>
- Mohajan, H. (2017). Two Criteria for Good Measurements In Research: Validity and Reliability. *Annals of Spiru Haret University*, 17(3), 58–82. <https://papers.ssrn.com/abstract=3152355>
- Mulisa, F. (2022). Sampling techniques involving human subjects: Applications, pitfalls, and suggestions for further studies. *International Journal of Academic Research in Education*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.17985/ijare.1225214>
- Nanos, I. (2023). Cloud Computing Adoption in Public Sector: A Literature Review about Issues, Models and Influencing Factors. In N. F. Matsatsinis, F. C. Kitsios, M. A. Madas, & M. I. Kamariotou (Eds.), *Operational Research in the Era of Digital Transformation and Business Analytics* (pp. 243–250). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-24294-6\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-031-24294-6_26)
- Narayan, K. G., Sinha, D. K., & Singh, D. K. (2023). Sampling Techniques. In K. G. Narayan, D. K. Sinha, & D. K. Singh (Eds.), *Veterinary Public Health & Epidemiology: Veterinary Public Health- Epidemiology-Zoonosis-One Health* (pp. 111–123). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-7800-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-19-7800-5_12)
- Noh, N. H. M., Amron, M. T., & Mohamad, M. A. (2022). System Characteristics in Predicting E-Learning Acceptance: An Extended Technology Acceptance Model (TAM) Study. *2022 International Conference on Engineering and Emerging Technologies (ICEET)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ICEET56468.2022.10007206>
- Ömrüuzun, I. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanmalarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi Çalışması*. <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/6900>
- Örtlek, Z., Demirtaş, C., & Özgür, M. I. (2023). Environmental Performance: Evidence From Level-2 Regions. *Fiscaoeconomia*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.25295/fsecon.1160081>
- Özgür, M. I., Demirtaş, C., & Örtlek, Z. (2022). The Effect of Information Communication Technology (ICT) on Health Outcomes: Evidence from BRICS-T Countries. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 7(19), Article 19. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1023768>
- Özkaya, Y., Duran, A., & Demirci, K. (2023). Çevrimiçi Eğitim Uygulamasının İİBF Öğretim Üyeleri Üzerine Etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı), Article Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1344055>
- Paul, P. K., Solanki, V. K., & Aithal, P. S. (2019). Cloud Computing Based Knowledge Mapping Between Existing and Possible Academic Innovations—An Indian Techno-Educational Context. In M. Mittal,

- V. E. Balas, L. M. Goyal, & R. Kumar (Eds.), *Big Data Processing Using Spark in Cloud* (pp. 87–106). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-0550-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0550-4_4)
- Preğen, J.-S., Motus, L., Pahtma, R., & Meriste, M. (2012). Data exchange for shared situation awareness. *2012 IEEE International Multi-Disciplinary Conference on Cognitive Methods in Situation Awareness and Decision Support*, 198–201. <https://doi.org/10.1109/CogSIMA.2012.6188380>
- Prieto-Blazquez, J., & Gañan, D. (2020). Engineering Cloud-Based Technological Infrastructure. In D. Baneres, M. E. Rodríguez, & A. E. Guerrero-Roldán (Eds.), *Engineering Data-Driven Adaptive Trust-based e-Assessment Systems: Challenges and Infrastructure Solutions* (Vol. 34, pp. 67–83). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-29326-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-29326-0_4)
- Rajendranath, U. N. V. P., Singh, N. P., Manimaran, B., Mohanavel, V., & Dhivya, K. (2022). A Robust Information Security Model to Preserve Data Integrity in Cloud Computing Environment. *2022 International Conference on Electronics and Renewable Systems (ICEARS)*, 1510–1515. <https://doi.org/10.1109/ICEARS53579.2022.9752082>
- Rusillo-Magdaleno, A., Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., & Martínez-Redecillas, T. (2023). Artificial Intelligence, Augmented Reality and Education. In V. Geroimenko (Ed.), *Augmented Reality and Artificial Intelligence: The Fusion of Advanced Technologies* (pp. 93–121). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-27166-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-27166-3_6)
- Sagale, K. S., Kokate, M. D., & Agrawal, R. K. (2023). Application of Cloud Computing in an Education Sector through Education and Learning as a Service and its Cost Benefit Analysis. *2023 International Conference on Emerging Smart Computing and Informatics (ESCI)*, 1–5. <https://doi.org/10.1109/ESCI56872.2023.10099586>
- Sara Dhingra. (2022). Data Storage and Security in Cloud Computing: A Survey. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 76–81. <https://doi.org/10.48175/IJAR SCT-4982>
- Saragih, Y. M., & Abdul Azis, D. (2020). Perlindungan Data Elektronik Dalam Formulasi Kebijakan Kriminal Di Era Globalisasi. *Soumatara Law Review*, 3(2), 265–279. <http://dx.doi.org/10.22216/soumlaw.v3i2.4125>
- Selvi, O., & Küçüksille, E. (2014). Bulut Bilişimin Eğitim Alanında Uygulanması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 16(3), Article 3. <https://doi.org/10.19113/sdufbed.46976>
- Sengupta, E., Saini, M., Singh, M., & Singh, J. (2022). An Exploration into Artificial intelligence based advancement in education field. *2022 2nd International Conference on Advance Computing and Innovative Technologies in Engineering (ICACITE)*, 1250–1255. <https://doi.org/10.1109/ICACITE53722.2022.9823801>
- Shi, Y., Yang, H. H., Yang, Z., & Wu, D. (2014). Trends of Cloud Computing in Education. In S. K. S. Cheung, J. Fong, J. Zhang, R. Kwan, & L. F. Kwok (Eds.), *Hybrid Learning. Theory and Practice* (pp. 116–128). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-08961-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08961-4_12)
- Shorey, S., Chua, C. M. S., & Yap Seng, C. (2023). Turbulent academic journey of female academics: A meta-synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2227862>
- Siek, M., & Wijaya, I. (2022). Investigating Cloud-Based Educational Technology Adoption in Advancing Learning Performance. *2022 4th International Conference on Cybernetics and Intelligent System (ICORIS)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/ICORIS56080.2022.10031577>
- Sunyaev, A. (2020). Cloud Computing. In A. Sunyaev (Ed.), *Internet Computing: Principles of Distributed Systems and Emerging Internet-Based Technologies* (pp. 195–236). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-34957-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-34957-8_7)
- Taherdoost, H. (2016). *Sampling Methods in Research Methodology; How to Choose a Sampling Technique for Research* (SSRN Scholarly Paper 3205035). Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205035>

- Thapliyal, P. (2020). Digital Literacy and Its Impact on the Inclination towards English Literature: An Analytical Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.52783/tojqi.v11i2.9993>
- Tornivuori, A., Kronström, K., Aromaa, M., Salanterä, S., & Karukivi, M. (2022). *Accessible mental well-being intervention for adolescents in school setting- Single-Group Intervention Study with a Pretest-Posttest Design*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2290998/v1>
- Usluel, Y. K., & Mazman Akar, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), Article 3. <http://search/yayin/detay/120427>
- Vakaliuk, T., Spirin, O., Korotun, O., Antoniuk, D., Medvedieva, M., & Novitska, I. (2022). The current level of competence of schoolteachers on how to use cloud technologies in the educational process during COVID-19. *Educational Technology Quarterly*, 2022(3), 232–250. <https://doi.org/10.55056/etq.32>
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences - DECISION SCI*, 39, 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Walters, C., Ronnie, L., Plessis, M. du, & Jansen, J. (2023). Academics in Lockdown: A Gendered Perspective on Self-Esteem in Academia during the COVID-19 Pandemic Lockdown. *Sustainability*, 15(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/su15064999>
- Yarali, C., & Özçelik Baloğlu, Ö. (2023). Dijital Süreçlerin Doğal ve Kültürel Miras Turizminin Gelişimine Etkisi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(İhtisaslaşma), 245–264. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1320911>
- Ye, M., & Qu, Z. (2012). Cloud Computing Infrastructure and Application Study. In B. Liu, M. Ma, & J. Chang (Eds.), *Information Computing and Applications* (pp. 358–364). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-34062-8\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-642-34062-8_47)
- Yin, F. (2023). Design and Implementation of Financial Accounting System Based on Cloud Computing Technology. *2023 Asia-Europe Conference on Electronics, Data Processing and Informatics (ACEDPI)*, 58–62. <https://doi.org/10.1109/ACEDPI58926.2023.00018>

## EXTENDED SUMMARY

The COVID-19 pandemic has accelerated digital transformation, forced organizations to develop creative ways to adapt to digital transformation (Yarali & Özçelik Baloğlu, 2023), and made remote working a routine part of our lives. Big data, data security and the protection and preservation of these data have gained importance. The importance of "Cloud Computing" or "Cloud Technologies" has become more evident in this situation. The use of cloud computing technology is very important because buying and using new technology can be more expensive and troublesome for organizations than using existing technology. As the COVID-19 process has progressed, cloud technology (EBA etc.) has come to the forefront in the context of using more digital media. Therefore, it is very important to be able to identify and analyze people's attitudes and behaviors in advance in the academic field. Users tend to develop cloud technologies instead of relying only on technology resources or software. The measurability of user intentions and behaviors of the different platforms developed has become increasingly important for the education sector and the IT sector. Cloud computing technology is rapidly becoming widespread around the world and in Turkey in particular within the scope of advantages such as the development of reliable and secure data storage facilities for companies, cost advantages provided within the scope of online access, flexibility and fast access and measurability. Today, the rapid development of technology requires the use of different technologies in many sectors. Among these technologies, Cloud computing has become one of the most widely used technologies. However, there are uncertainties about the use of Cloud computing technology and questions arise especially about whether academics have sufficient knowledge about the use of this technology. This research aims to evaluate the use of cloud computing applications by academicians with the perspective of technology acceptance model and aims to determine the perceptions of academicians towards cloud computing technology and the factors affecting the use of this technology. In this context, in the research, an experimental design was prepared to prepare a training program by determining the perceptions of academics towards cloud computing technology and their needs for technology, and to increase the knowledge of academics about cloud computing technologies, to make them aware of the advantages offered by technology and to ensure that they use it more effectively in their education and training processes. With the prepared experimental design, the differences in the acceptance levels of academicians by increasing their awareness of cloud computing technologies are revealed and the effect of the prepared training program on academicians' acceptance of cloud computing technologies is tried to be determined. In this direction, answers to the following research questions were sought:

1. How is the distribution of academicians' mean scores on the "technology acceptance model scale" according to demographic factors such as age, gender and professional experience before cloud computing technologies training?
2. What is the distribution of the mean scores of academicians' technology acceptance model scale according to demographic factors such as age, gender and professional experience after cloud computing technologies training?
3. Is there a significant difference between the mean scores of the academicians' technology acceptance model scale before and after the training?

Research results can also be used in the formulation of policies and strategies to increase efficiency in teaching and research activities. In addition, Necmettin Erbakan University provides free membership opportunities for its academic staff to effectively use applications such as "One Drive, Office 365, MS Azure, SharePoint" from cloud computing technologies. This study is also important in terms of revealing how much awareness and utilization of these technologies by the academic staff of Necmettin Erbakan University. The sample of the study is limited to the academicians at Necmettin Erbakan University. In the study where there was no control group, a single group pretest-posttest experimental design was used. Therefore, other factors cannot be controlled, and the results obtained can be generalized within a limited framework. The experience and knowledge of the participants with Cloud computing technologies may not have been determined in detail before the training. Since the data were obtained only from self-reports and self-evaluations, it may not be possible to draw a definite conclusion about the actual usage behavior and performance of academicians. In this context, these factors represent the limitations of the study in terms of sampling, design, measurement tool used and time. The sample of the study consists of 123 academicians from the Faculty of Education, Faculty of

Theology, Faculty of Science, Faculty of Applied Sciences, Faculty of Engineering, Faculty of Political Sciences and Meram Vocational School, who were selected (voluntarily) by "purposive sampling" method, which is one of the easily accessible sampling methods. A 45-question questionnaire was applied to determine the academics' reasons for using cloud computing technologies, ease of use of cloud computing technologies, degree of need satisfaction, and users' thoughts and attitudes towards related cloud computing technologies. Within the scope of this research, in which academicians' use of cloud computing applications was evaluated within the framework of the technology acceptance model, it was concluded that the training provided was effective in the sub-dimensions of the scale but did not make a significant difference in the anxiety dimension, and significant differences were found in the dimensions of perceived ease of use and quality of output-demonstrability of results according to professional experience. According to the results of the study, although academics have a high rate of use of Cloud computing technology, data security concerns can sometimes prevent the full adoption of this technology. In particular, concerns about the secure storage of personal or sensitive data and access by others come to the fore. In this context, Necmettin Erbakan University's establishment of its own cloud system would be an important step in addressing these concerns of academics and enabling them to benefit from the advantages of Cloud computing technology more effectively. In general, the results of the research reveal the necessity for the university to provide a secure data storage environment for academics by establishing a Cloud computing infrastructure.



**ÖZEL EĞİTİMDE ÖZ BELİRLEME VE TÜRKİYE\***  
**SELF-DETERMINATION IN SPECIAL EDUCATION AND TÜRKİYE**

Ali KAYA

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi / Özel Eğitim Bölümü

[alikaya@nevsehir.edu.tr](mailto:alikaya@nevsehir.edu.tr)

ORCID: 0000-0002-9235-8231

**ÖZ**

**ABSTRACT**

**Geliş Tarihi:**

03.07.2024

**Kabul Tarihi:**

01.12.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Öz belirleme,  
Gelişimsel  
yetersizlik,  
Zihin yetersizliği,  
Özel eğitim,  
Türkiye.

**Keywords**

Self-determination,  
Developmental  
Disability,  
Intellectual disability,  
Special education,  
Türkiye.

Günümüz dünyasında tüm insanların kendi yaşamları üzerinde karar verme hakkına sahip olması en doğal gerçeklerden biridir. Elbette bütün insanlar aynı değildir ve her insanın bireysel farklılıkları olduğu gibi bazı insanların da özel gereksinimleri vardır. Zihin ve gelişimsel yetersizlikleri olan bireyler de öz belirleme haklarına tıpkı diğer insanlar gibi sahip olabilmelidir. Öz belirleme, bireyin kendi yaşamında birincil etken olarak hareket etmesi, yaşam kalitesine ilişkin seçim ve kararları gereksiz dış etki veya müdahalelerden uzak bir şekilde almasıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde son 30 yıldır zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerle öz belirleme becerileri yoğun olarak çalışılmaktadır ve öz belirleme, engellilik bağlamında güçlü yönlere dayalı bir odağın geliştirildiği ilk yapılardan biridir. Türkiye'de ise hem zihin ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri hem de onlara eğitim verecek özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarında öz belirleme konusu ve ilgili alt beceriler son derece sınırlı yer almaktadır. Özellikle yetişkinliğe geçiş ve yetişkinlik dönemlerinde zihin yetersizliği olan öğrencileri öz belirleme alanında destekleyecek bir içerik, program, model ya da kaynak bulunmamaktadır. Buradan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı; öz belirleme kavramının ve bu kavramın dünyada gelişiminin açıklanması, Türkiye'de yapılan çalışmalarının ortaya konması ve Türkiye için öneriler geliştirilmesine katkı sunmaktır.

In the contemporary era, it is an irrefutable fact that all individuals possess the inherent right to make decisions regarding their own lives. It is, therefore, imperative to recognize that not all individuals are identical, and that some may require special considerations due to their unique circumstances. Individuals with intellectual and developmental disabilities must be afforded the same right to self-determination as any other individual. Self-determination is the capacity to act as the primary agent in one's own life, making choices and decisions about the quality of one's life free from unnecessary external influence or interference. In the United States, self-determination skills have been intensively studied with individuals with intellectual and developmental disabilities for the last 30 years, and self-determination is one of the first constructs to develop a strengths-based focus in the context of disability. In contrast, in Türkiye, the topic of self-determination and related sub-skills are notably absent in both the education of students with intellectual and developmental disabilities and the training programs of special education teachers who will teach them. There is no content, program, model, or resource to support students with intellectual disabilities in the field of self-determination, especially during the transition to adulthood and adulthood. In light of the aforementioned, the objective of this study is to elucidate the concept of self-determination and its evolution globally, to elucidate the existing studies conducted in Türkiye, and to contribute to the formulation of recommendations for Türkiye.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1509842>

**Atf/Cite as:** Kaya, A. (2024). Özel eğitimde öz belirleme ve Türkiye. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2272-2288.

\*Bu makale TÜBİTAK 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı tarafından 1059B192302021 sayılı hibe ile desteklenmiştir.

## Giriş

### Öz Belirleme Kavramı

Öz belirleme becerisine sahip bireyler kendi kararlarını kendileri verir, bu kararlara göre hareket eder ve sonrasında davranışlarının geleceklerini belirlemesine izin verirler (Wehmeyer ve Shogren, 2008). Günümüz dünyasında tüm insanların kendi yaşamları üzerinde karar verme hakkına sahip olması en doğal gerçeklerden biridir. Elbette tüm insanlar aynı değildir ve her insanın bireysel farklılıkları olduğu gibi bazı insanların da özel gereksinimleri vardır. Özel gereksinim grupları arasında yer alan zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler de öz belirleme haklarına sahip olabilmelidir (Kaya ve Yöntem, 2021). Bu haklardan olan özerklik, bağımsızlık ve seçim özgürlüğü Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (Birleşmiş Milletler, 2006) ile özel gereksinimli bireyler için güvence altına alınmıştır. Ayrıca güvence altına alınan öz belirlemeyi geliştirme ve teşvik etme çabaları en iyi eğitsel müdahaleler arasında yer almaktadır (Field vd., 1998; Shogren vd., 2007; Shogren, 2013; Taylor vd., 2019; Wehmeyer vd., 2003).

Öz belirleme kavramının insanlarla ilgili ilk kullanımı 1600'lerin sonlarına dayanır ve insan davranışı da dahil olmak üzere tüm eylemlerin önceki olayların sonucu olduğu, yani bir şekilde nedensel olduklarını öne süren felsefi determinizm doktrini ile ilgilidir. 1990 öncesinde öz belirleme neredeyse sadece felsefe, siyaset bilimi ve psikoloji alanlarında kullanılan bir terimdi (Wehmeyer vd., 2003). Siyasi bir kavram olarak ulusların kendi kendini yönetme hakkını ifade eden öz belirleme, insanların ve toplulukların bağımsızlığı ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Wehmeyer, 1999). Öz belirleme ya da öz belirlemecilik, kişinin belirli bir şekilde hareket etmesine diğer insanların, ortamların ya da olayların neden olmasının aksine, kişinin kendisinin neden olduğu fikrini ifade eder (Wehmeyer vd., 2003). Tarihsel açıdan, öz belirleme ulusların veya etnik azınlıkların yönetim hakkına atıfta bulunmaktadır (Ronen, 1979). Bu orijinal anlamdan türetilen öz belirleme, engelli hakları savunucuları ve engelli bireyler tarafından kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olma haklarına atıfta bulunmak üzere benimsenmiştir (Wehmeyer, 1995). Birçok engelli birey, aileleri ve uzmanlar, engelli bireylerin de aynı ölçüde öz belirleme hakkına sahip olduğunu ve tüm vatandaşlara garanti edilen aynı medeni ve insani hakları kullanmada eşit fırsatları hak ettiklerini savunmaktadır (Ward, 1992). Bu açıdan bakıldığında, öz belirleme Avrupa'da ortaya çıkan normalleşme hareketine dayanmaktadır ve bu nedenle, öz belirleme çabalarının çoğuna özgü değerler, Anglo-Avrupa kültürleri ve toplumları ile ilişkilendirilen değerlerdir (Frankland vd., 2004). Bununla birlikte öz belirleme teriminin engellilik alanındaki ilk kullanımı, normalleşme hareketinin Kuzey Amerika'da yaygınlaşmaya başladığı dönemde gerçekleşmiştir (Shogren ve Turnbull, 2006). Buradan yola çıkarak bu çalışmanın ana amacı öz belirleme teriminin özel eğitim alanındaki gelişimini Türkçe anlatmak ve bu konuda gelecekte çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılara derlenen bilgilerle bir yol haritası çıkarmaktır.

### Öz Belirleme ve Gelişimsel Yetersizlik

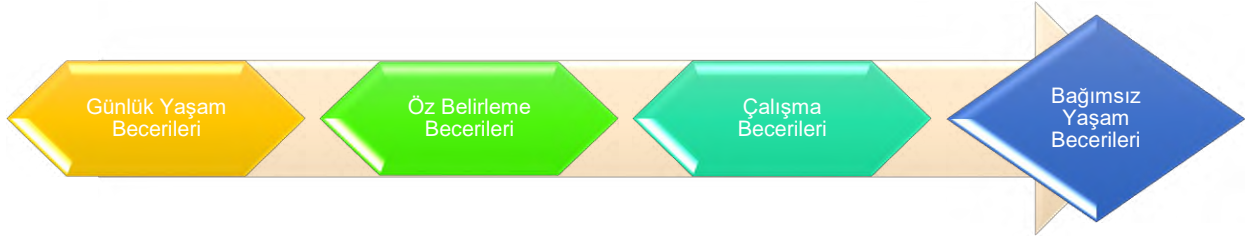
Öz belirleme hakkının zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşamları için öneminden ilk kez 1972 yılında İsveçli filozof Bengt Nirje, zihin yetersizliği olan bireylerin 'normalleştirilmiş' yaşamlar sürme ve öz belirleme hakkını savunduğu *Öz Belirleme Hakkı* isimli kitap bölümünde bahsetmiştir (Nirje, 1972). Nirje'nin bu terimi kullanması, hem yetersizliği olan bireylerin doğuştan gelen öz belirleme hakkının bir ifadesi hem de yetersizliği olan bireylerin kişisel öz belirlemelerini ifade etmek için daha fazla fırsata sahip olmaları adına bir çağrıydı (Shogren ve Turnbull, 2006). Bu ilk kullanımın ardından 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) iki önemli öz belirleme girişimi ve hizmet sunumuna sahne olmuştur: (a) ABD Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi (OSERS) özel gereksinimli gençler için öz belirlemeyi teşvik etmek amacıyla 31 projeyi finanse etmiştir (Ward, 1996; Ward ve Meyer, 1999) ve (b) Robert Wood Johnson Vakfı tarafından finanse edilen öz belirleme projeleri öz belirleme alanında araştırmaların yayılmasına katkı sağlamıştır (Nerney, 1998). Böylece özel eğitim sistemini düzenleyen Amerikan Federal Politikası, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin öz belirleme ve eğitim planlaması ile ilgili karar alma süreçlerine aktif katılımının teşvik edilmesine vurgu yapmaya başlamıştır (Wehmeyer vd., 2007).

Öz belirleme kavramının gelişimsel yetersizlik açısından tanımı yıllar içerisinde değişerek gelişmiştir. Tablo 1'de ilgili tanımlar ve yazarlar görülmektedir.

**Tablo 1. Yıllara Göre Öz Belirleme Tanımları**

Yazar(lar)	Tanımlar
Deci ve Ryan (1985)	Öz belirleme, bireyin kendi istek ve kapasitesini kullanması ve bunu yaparken de karşısına çıkan zorlukları aşmaya çalışması için doğuştan var olan, doğal bir eğilimdir.
Abery (1994)	Öz belirleme, kişinin düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının birincil belirleyicisi olmaya yönelik içsel bir dürtüdür.
Wehmeyer (1996)	Öz belirleme, bireyin kendi yaşamında birincil etken olarak hareket etmesi ve yaşam kalitesine ilişkin seçim ve kararları gereksiz dış etki veya müdahalelerden uzak bir şekilde almasıdır.
Mithaug (1998)	Öz belirleme, başka birinin ya da bir şeyin belirli şekillerde hareket etmemize neden olmasının aksine, bireylerin belirli şekillerde hareket etmelerine kendilerinin neden olmasıdır.
Wehmeyer (2014)	Öz belirleme, bireylerin kendi iradelerine dayalı olarak, kendilerinin neden olduğu (diğerlerine karşı) eylemleri ifade eder. İradeli; bilinçli bir seçim veya karar verme eylemi veya durumu anlamına gelir, bu nedenle iradi davranış, kişinin bilinçli olarak ve isteyerek hareket ettiğini ifade eder. Öz belirleyici davranış iradi ve kasıtlıdır, rastgele ve amaçsız değildir.
Shogren ve Shaw (2017)	Öz belirleme, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler için ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde olumlu çıktılarının önemli bir belirleyicisi olarak vurgulanan potansiyel bir müdahaledir.

Öz belirleme, bireylerin performans düzeyleri, yaşam deneyimleri, öğrendikleri, çalıştıkları ve serbest zamanlarını geçirdikleri ortamlar arasındaki etkileşimin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öz belirleme konusu zihin yetersizliği ile ilgili olarak gündeme geldiğinde, bu bireylerin asla öz belirleyici olamayacakları varsayımına sıkça rastlanmaktadır; bu varsayım neredeyse tamamen bireysel kapasite ya da bunun sınırlılıkları hakkındaki varsayımlara dayanmaktadır (Wehmeyer, 1998; Wehmeyer vd., 2000). Fakat zihin yetersizliği olan bireyler için öz belirleme hakkının ortaya çıkması bir seçenek ya da önerme değildir (Shogren ve Broussard, 2011). Çevresel destekler ve yeterli olanaklar sağlanarak, zihin yetersizliği olan bireyler de öz belirleme yetilerini geliştirebilirler ve yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabilirler (Wehmeyer ve Bolding, 2001). Bireylerin kendi hayatları üzerinde kontrol sahibi olmaları aynı zamanda bağımsız bir yaşamı da beraberinde getirebilir. Nitekim Wandry vd., (2013), bağımsız yaşam becerilerini günlük yaşam becerileri, öz belirleme ve kişilerarası beceriler ile istihdam ve çalışma becerileri olarak üç ana başlık altında sıralamışlardır. Akademik beceriler ise bu üç alt alanı da destekleyen gömülü bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

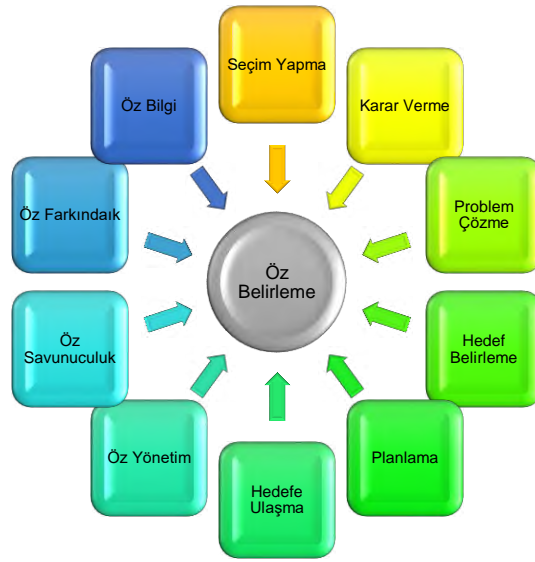
**Şekil 1. Bağımsız Yaşam Becerileri (Wandry vd., 2013)**

Bununla birlikte öz belirleme becerisini sadece bir dizi beceri ya da özel yetenek olarak tanımlamanın sağlayacağı kullanım son derece sınırlıdır çünkü neredeyse her davranış kişinin öz belirlemesinin bir ifadesi ya da yansıması olabilir (Wehmeyer, 2005). Öz belirleyici davranış, dört temel özellik ile tanımlanan eylemleri ifade eder: (1) Birey özerk bir şekilde hareket etmiştir, (2) birey davranış(lar)ını kendi kendine düzenlemiştir, (3) birey olay(lar)ı psikolojik olarak güçlendirilmiş bir şekilde başlatmış ve yanıtlamıştır, (4) birey kendini gerçekleştirici bir şekilde hareket etmiştir. Bu dört temel özellik davranışın işlevini, yani davranışın hizmet ettiği amacı tanımlamaktadır. Bu nedenle, insanlar eylemlerinin veya davranışlarının işlevsel özelliklerine dayalı olarak 'öz belirleyici' olarak tanımlanabilir (Wehmeyer ve Bolding, 2001). Öz belirleme, bireyin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları dışsal değişkenlerden bağımsız olarak kendi inançlarına ve değer yargılarına dayalı olarak vermesidir (Wehmeyer ve Shogren, 2016). Kişisel kontrol kavramı, sonuçlar üzerinde kontrol sahibi olmayı ifade eder. Dolayısıyla, çevredeki bir durum, bireylerin amaca yönelik bir davranışta bulunarak bir sonuca ulaşmalarını sağlıyorsa, özel gereksinimli bireyler kişisel kontrole sahip olacaktır. Buna karşılık, öz belirleme sadece kontrol ile sınırlı değildir, kişinin kendi davranışını kendi kendine başlatması ve kendi kendini düzenlemesiyle ilgilidir. Elbette, kişinin öz belirleyici olabilmesi için sonuçlar üzerinde kontrol sahibi olması gerekir, ancak kişisel kontrol öz belirlemeyi

garanti etmez (Deci, 2003). Deci buna bir örnek vererek, bir çocuğa "Şimdi yüzünü yıkarsan, saçını tararsan ve dişlerini fırçalarsan bir çikolata alabileceksin" komutu verilebileceğini ve çocuğun istenen davranışları gerçekleştirerek sonucu (çikolata alma) kontrol edebileceğini, ancak yine de öz-belirlenimli bir şekilde, yani istemli olarak hareket etmediğini belirtmiştir (Deci, 2003). Wehmeyer'ın (1996) tanımında belirtilen "gereksiz dış etki veya müdahalelerden uzak" ifadesi bu örneği iyi bir şekilde açıklamaktadır. Öz belirleme ile ilgili becerilerin zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere sistematik olarak kazandırılması için öz belirleme eğitim programları ve ölçme araçlarına gereksinim bulunmaktadır.

### Öz Belirleme Programları ve Ölçme Araçları

Öz belirleme öğretilebilir bir süreçtir (Shogren vd., 2016). Öz belirlemenin geliştirilmesi, öz belirlemenin bileşen unsurları olarak adlandırılan bir dizi becerinin varlığını gerektirir. Bu beceriler, bunlarla sınırlı olmamakla birlikte, Şekil 2. 'de gösterildiği üzere (1) seçim yapma, (2) karar verme, (3) problem çözme, (4) hedef belirleme, (5) planlama, (6) hedefe ulaşma, (7) öz yönetim, (8) öz savunuculuk, (9) öz farkındalık ve (10) öz bilgidir (Shogren vd., 2019).



Şekil 2. Öz Belirleme Beceri Alanları (Shogren vd., 2019).

Uluslararası alanyazında, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler için öz belirleme yetisinin desteklenmesi, bağımsız yaşam, istihdam, ekonomik bağımsızlık, sosyal bütünleşme ve topluma erişim gibi okul sonrası arzu edilen sonuçlarla ulaşımı olanaklı kılan en iyi eğitim uygulamalarından biri olarak kabul edilmektedir (Nota vd., 2007; Shogren vd., 2015; Wehmeyer ve Palmer 2003). Bununla birlikte eğitimciler öğrencilere öz belirlemeyi öğretmenin önemli olduğuna inanmaktadır (Carter vd., 2008; Wehmeyer vd., 2000) ve bu öğretimsel odağı sağlamalarını mümkün kılacak çok sayıda müfredat ve öğretim modeli tanımlanmıştır (Test, Kar vonen vd., 2000; Wehmeyer vd., 2003; Wehmeyer ve Field, 2007; Zhang, 2001). Ayrıca eğitimcilerin öz belirleme yetisini desteklemek amacıyla eğitime zaman ve kaynak ayırmaları için bir dizi neden vardır. Birincisi, yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam kalitelerinin artması için bu kazanımın son derece önemlidir (Shogren vd., 2019). İkincisi, öz belirleme ile ilgili tutum ve becerilerin kazanılması, öğrencilerin kendi eğitsel planlama ve karar verme süreçlerine katılımını artırabilmektedir (Van Reusen ve Bos, 1994; Wehmeyer ve Ward, 1995). Üçüncüsü ise öz belirleme becerisinin sahip gençler olarak okuldan ayrılan öğrenciler daha olumlu yetişkin kazanımları elde edebilirler (Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Bu kazanımların gerçekleştirilebilmesi için sistematik olarak geliştirilmiş ve planlanmış eğitim programlarına ve ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu konuda geliştirilmiş bazı eğitim programları ve ölçme araçları izleyen başlıklarda özetlenmiştir.

### ***İşlevsel Model (The Functional Model of Self-Determination)***

Wehmeyer ve meslektaşları öz belirlemenin işlevsel bir modelini ortaya koymuşlardır (Wehmeyer, 1997;1998). Bu modele göre öz belirleme davranışının temel özellikleri (a) özerklik, (b) öz düzenleme, (c) bireysel güçlenme ve (d) kendini gerçekleştirme içermektedir (Wehmeyer, 1996). Bu dört temel özellik davranışın işlevini, yani davranışın hizmet ettiği amacı tanımlamaktadır. Bu nedenle, bireyler eylemlerinin veya davranışlarının işlevsel özelliklerine dayalı olarak 'öz belirlemeli' bireyler olarak tanımlanabilirler (Wehmeyer, 1997, 1998). 2015 yılında bu model, revize edilmiş ve Nedensel Temsil Teorisi (Casual Agency Theory) olarak genişletilmiştir.

### ***Nedensel Temsil Teorisi (Causal Agency Theory)***

Nedensel Temsil Teorisi, öz belirlemeli davranışların üç temel özelliğini (1) istemli eylem, (2) temsili eylem ve (3) eylem kontrol inançlarını tanımlamaktadır. İstemli eylem; kişisel tercihlere dayalı kasıtlı ve bilinçli karar verme sürecini oluşturan bileşenler olan kendi kendini başlatma ve özerklik ile tanımlanır. Öz yönlendirme, öz-düzenleme ve geçiş ile tanımlanan temsili eylem, kişinin kendi eylemlerini hedeflere ulaşmaya yönelik ayarlamasını ve ortaya çıkan engellerin üstesinden gelmesini içerir. Son olarak, eylem kontrol inançları ise kişinin hedeflere ulaşmak için gereken kendi yeteneklerini ve inançlarını tanıması, kendini gerçekleştirme ve güçlü olarak hareket etmesiyle ilgilidir (Shogren vd., 2015). Kısacası, bu teori, destekler ve uygun öğretim uygulamaları yoluyla bu bileşen yapıların teşvik edilmesinin, özellikle ergenlik döneminde olmak üzere farklı yaşam evrelerinde üç temel özelliğin gelişimine katkıda bulunduğunu savunmaktadır (Shogren ve Raley, 2022).

### ***Bu Benim Geleceğim! (It's My Future!)***

Bu Benim Geleceğim!, ABD Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Ofisi tarafından finanse edilen proje kapsamında Bolding ve Wehmeyer (2000) tarafından geliştirilmiştir. Program zihin yetersizliği olan bireyin eğitimcisi ile birlikte kullanılabileceği bir kılavuz içermektedir. Bu açıdan öz belirleme ve zihin yetersizliği alanında türünün ilk örneğidir.

### ***Bu Kimin Geleceği? (Whose Future Is It?)***

Bu Kimin Geleceği? (BKG) Wehmeyer ve Palmer (2011) tarafından öğretmenlere geçiş planlama süreciyle ilişkili belirli öz-belirleme becerileri konusunda eğitim verilmesine rehberlik edecek bir müdahale programı sağlamak üzere geliştirilmiştir. BKG gibi öğretim programları, Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli gibi öğretim modellerinden farklıdır çünkü ÖZBÖÖM gibi öğretmenlerin müfredat içeriğini sunmalarını düzenleyen bir modelden ziyade, belirli bir konuyla ilgili içerik sağlarlar. Bu nedenle BKG, öğretim ve müfredat katılım için özel zaman gerektirirken ÖZBÖÖM mevcut ve devam eden müfredat faaliyetlerinin üzerine yerleştirilebilir. BKG teknoloji tabanlıdır ve içeriği sunmak için evrensel tasarım özelliklerini (birden fazla temsil, eylem ve ifade yöntemi, etkileşim) kullanır. Sesli okuma destekleri, anlamayı kontrol etmek için derslere yerleştirilmiş sorular, kavramların resim ve grafiksel gösterimleri ve içeriğin tekrarı için fırsatlar içerir (Wehmeyer vd., 2011) Bu program Wehmeyer ve diğerleri, (2004) kitabının bir uyarlamasıdır.

### ***Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli (Self-Determined Learning Model of Instruction)***

Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli (ÖZBÖÖM), öz belirleme teorisine dayalı geliştirilmiş bir öğretim modelidir (Shogren vd., 2015). Bu model eğitimciler (veya bu konuda eğitim almış diğer kişiler) tarafından yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin öz düzenlemeli hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma becerilerini geliştirmek üzere öğretim ve destekleri düzenlemek için kullanılabilir. ÖZBÖÖM bir öğretim modeli olarak, belirli geçiş planlaması ve öz belirleme ile ilgili becerileri öğretmek için tasarlanmış müfredattan farklıdır, çünkü geçiş planlamasıyla ilgili standartlaştırılmış içerik sunmak için tasarlanmamıştır. Bunun yerine, eğitimciler tarafından, öğrencilerin istihdama geçiş planlaması da dahil olmak üzere herhangi bir içerik alanında hedef belirleme ve ulaşmaya yol açan problem çözmeyi kendi kendine düzenlemelerini destekleyerek, öğretmen tarafından yönlendirilmekten ziyade öğrenci tarafından yönlendirilecek şekilde öğretimlerini şekillendirmek için kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Shogren vd., 2018). Öğretmenler, ÖZBÖÖM uygulamasını öğrenciler ve onların özel öğrenme hedefleri için bireyselleştirebilirler. Bu nedenle, ÖZBÖÖM iletişim ve anlama ile ilgili

gereksinimlere dayalı olarak sağlanan destekleri bireyselleştirerek, yetersizlik oranı yüksek düzeyde öğrenciler de dahil olmak üzere bir dizi destek ihtiyacı olan öğrencilere sahip öğretmenler tarafından kullanılabilir. Araştırmacılar, ÖZBÖÖM'un zihin yetersizliği olan gençlerde geçiş hedeflerine ulaşmada (Shogren vd., 2012), ortaokul ve lisede bu bireyleri eğitmek için kullanıldığında genel olarak öz belirleme üzerindeki etkisini ortaya koymuştur (Wehmeyer vd., 2012). Ayrıca araştırmacılar okul sonrası istihdam ve topluma katılım oranlarındaki iyileşmeyi, öğrencilere okuldayken yapılan gelişmiş öz belirleme müdahaleleri ile ilişkilendirmiştir (Shogren, vd., 2015).

Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli ve Bu Kimin Geleceği, özel gereksinimli gençler okuldayken geçiş bilgi ve becerilerini, hedefe ulaşmayı, öz belirlemeyi ve okul sırasında edindikleri gelişmiş öz belirlemeden kaynaklanan okul sonrası istihdam çıktılarına etkileyen kanıta dayalı uygulamalardır (Shogren vd., 2015).

### ***AIR Öz Belirleme Ölçeği (AIR Self-Determination Assessment)***

Amerikan Araştırma Enstitüsü'nün ölçüm aracı olan AIR (Wolman vd., 1994), küresel olarak öz-belirlemeyi ölçmek üzere tasarlanmıştır. Öğrenci, eğitimci ve ebeveyn formları şeklinde tasarlanan ölçek bireyin öz belirleme alanında güçlü ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemektedir. AIR Öz Belirleme Ölçeği daha önce İspanyolca (Mumbardó, vd., 2018), Norveççe (Garrels ve Granlund, 2018) ve Çinceye (Wong, vd., 2017) çevrilmiştir. AIR Öz Belirleme Ölçeğinin eğitimci formu Kaya ve Yöntem (2021) tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

### ***Arc Öz Belirleme Ölçeği (The Arc's Self-Determination Scale)***

Arc Öz Belirleme Ölçeği, öğrencinin öz belirleme becerisini ölçme amacıyla özellikle hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler için geliştirilmiştir (Wehmeyer ve Kelchner, 1995). Ölçek, öğrencilerin kendileri ve öz-belirleme yetileri hakkındaki inançlarını değerlendirmelerini, öz belirleme amaç ve hedefleriyle ilgili bireysel güç ve sınırlılık alanlarını belirlemek için eğitimciler ve diğer uzmanlarla iş birliği içinde çalışmalarını ve zaman içinde öz belirleme yetilerindeki ilerlemeyi kendi kendilerine değerlendirmelerini sağlayarak daha öz belirleyici olmalarını mümkün kılacak bir araç olarak tasarlanmıştır.

### ***Öz Belirleme Envanter Sistemi (Self Determination Inventory System)***

Öz Belirleme Envanter Sistemi. SDI-SR, öz belirleme eyleminin temel özellikleri olan istemli eylemler, temsili eylemler ve eylem-kontrol inançlarını ölçmektedir (Shogren vd., 2015). Bu araç, Nedensel Temsil Teorisini operasyonel hale getirmekte ve kişisel öz belirleme eylemini ölçmek için işlevsel öz belirleme modelini (Wehmeyer, 1992) operasyonel hale getiren The Arc's Self-Determination Scale (ARC-SD; Wehmeyer ve Kelchner, 1995) gibi önceki değerlendirmelerin üzerine inşa edilmiştir. Öz Belirleme Envanter Sisteminin, öğrenci raporu, ebeveyn-öğretmen raporu ve yetişkin raporu sürümleri bulunmaktadır.

### ***Öz Belirleme ve Yaşam Kalitesi***

Öz belirlemenin temel amaçlarından biri de yaşam kalitelerini artırmak için kendi hayatlarında bir şeyler yapabilen ya da bir şeylerin olmasına neden olabilen öğrenciler yetiştirmektir (Ohtake ve Wehmeyer, 2004). Schalock (1996) yaşam kalitesinin sekiz temel alandan oluştuğunu öne sürmüştür: Bu alanlar (1) duygusal sağlık, (2) kişilerarası ilişkiler, (3) ekonomik rahatlık, (4) kişisel gelişim, (5) fiziksel sağlık, (6) öz belirleme, (7) sosyal kapsayıcılık ve (8) haklar. Dolayısıyla öz belirleme ve yaşam kalitesi arasında hem deneysel hem de teorik bir bağlantı vardır (Wehmeyer ve Schalock, 2001).



Şekil 3. Yaşam Kalitesi Alanları

Öz belirleme, bireysel yaşam kalitesinin önemli bir boyutu (Lachapelle vd., 2005; Schalock, 2000), zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireyler için bağımsız yaşam ve istihdam alanlarında değerli yaşam çıktılarının önemli bir belirleyicisi olarak tanımlanmıştır (Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Çok sayıda araştırma, yetersizliği olan bireylerin, yetersizliği olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek işsizlik oranları, daha fazla sosyal izolasyon, daha düşük yaşam kalitesi yaşadıklarını ve (bağımsız yaşamak yerine) aileleriyle birlikte yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Wehman, 2013). Buna karşın araştırmalar, daha yüksek öz belirleme ile özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemlerinde daha yüksek yaşam kalitesi deneyimleri (Lachapelle vd., 2005; Wehmeyer ve Schwartz, 1998) arasında bağlantı kurmaktadır. Dolayısıyla öz belirleme kavramsal ve ilişkisel olarak daha olumlu bir yaşam kalitesi ile ilişkilendirilmiştir (Nota vd., 2007). Ayrıca temel olarak, öz belirleme, artan akademik başarı (Erickson vd., 2015), okul sonrası kazanımlar (Shogren vd., 2017) ve problem davranışların azalması (Cannella vd., 2005) dahil olmak üzere artan yaşam kalitesi (Lachapelle vd., 2005) ile ilişkilidir. Yaşam kalitesi ve öz belirlemenin ilişkili olduğu bir diğer kavram ise kültürdür.

### Öz Belirleme ve Kültür

Kültürün davranışlara olan etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle kültürel ve dilsel çeşitliliğe sahip aileler, kendi kültürel deneyimleri ve uygulamalarından öz belirleme davranışlarına ilişkin farklı anlayışlar veya tanımlar geliştirebilirler (Shogren, 2011; Shogren ve Turnbull, 2006). Bu nedenle öz belirleme yetisini bir tepkisellik türü olarak tanımlamak, neyin sosyal olarak değerli ve kabul edilebilir olduğu ya da olmadığı konusundaki kültürler arası farklılıkları göz ardı etmektedir. Girişken olmak bir kültürde kontrol sağlamanın bir yolu olsa da, başka bir kültürde saygısızlık veya münasebetsizlik olarak görülebilir (Wehmeyer, 1999). Shogren'e (2011) göre, doğu kültürlerindeki insanlar öz belirleme arayışına girerken bireysel hedeflerden ziyade aile hedeflerine daha bağımlı olabilirler. Batı kültürlerinde ise bireyselliğe daha fazla vurgu yapılmaktadır. Bir ülkenin baskın kültürü, genellikle bireylerin özerk işlevlerle ilgili istemli eylemlerde bulunma düzeyini, özellikle de insanların öz belirleme bileşenlerini (seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, öz savunuculuk vb.) kullanarak özerk olma fırsatlarına sahip olup olmadıklarını mümkün kılan bir etken olarak görülür. Özerklik temel bir psikolojik ihtiyaç olmasına rağmen, bu kavram doğası gereği mutlak olmaktan ziyade görecelidir. Bazı Doğu kültürlerinde (Türkiye, Çin), genel kültür doğası gereği toplulukçudur ve birey odaklı olmak yerine grubun iyiliğine katkıda bulunan özerk eylemler göz önünde bulundurulur (Palmer, 2022). Birey odaklı kültürlerin aksine, kişiyi doğrudan etkileyen kararların aile uzlaşısıyla alınabildiği aile odaklı kültürlerde öz belirleme farklı şekillerde ifade edilebilir (Wehmeyer vd., 2011; Zhang vd., 2005). Ohtake ve Wehmeyer (2004) ile Lee ve Wehmeyer (2003), öz belirleme yapısının Japon ve Kore kültürleri için geçerli olduğunu ve bu kültürler tarafından değer verildiğini, ancak yapının nasıl uygulamaya aktarıldığının Batı perspektifinden önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan bu farklılık batı kültürlerinde geliştirilen öz belirleme program ve ölçme araçlarının kültürel uyarlamalarının da yapılmasını gerekli kılmaktadır.

## Öz Belirlemenin Önemi

Öz belirleme, engellilik bağlamında güçlü yönler dayalı bir odağın geliştirildiği ilk yapılardan biridir (Shogren ve Wehmeyer 2017). Yıllar boyunca yapılan araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin öz belirleme becerisi edinimlerini teşvik etmenin, özel eğitimde en iyi uygulamalardan biri haline gelmesini sağlamıştır (Shogren, 2013). Bununla birlikte günümüzde zihin yetersizliği alanındaki en önemli kavramlardan biri öz belirlemedir (Wehmeyer, 2020). Ayrıca öz belirleme kavramı yıllar içerisinde zihin yetersizliği alanında daha fazla görünürlük ve kullanım kazanmıştır (Shogren vd., 2021). Zihin yetersizliği olan çocukların eğitimi alanında (Palmer ve Wehmeyer, 1999) ve yetişkin hizmetleri alanında (Kaya ve Wehmeyer, 2022; Wehmeyer, 2020) öz belirlemenin zihin yetersizliği olan çocuklar, ergenler ve yetişkinler için önemli olduğuna dair genel bir kabul vardır. Ayrıca öz belirleme özel eğitim geçiş hizmetlerinde (Eisenman, 2007; Wehmeyer ve Field, 2007) ve yetişkin destek hizmetlerinin tasarım ve sunumunda en iyi uygulamalardan biri olarak tanımlanmıştır (Nerney, 2002; Powers vd., 2002). Daha da önemlisi, yeterli destekler sağlandığı takdirde zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerin daha fazla öz belirleyici olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Wehmeyer vd., 2003). Diğer bir ifadeyle desteklerin, çevresel olanakların öz belirlemeyi ortaya çıkarmada zekadan daha önemli olduğunu belirtmek önemlidir (Lee vd., 2012; Shogren vd., 2007; Wehmeyer ve Palmer, 2003). Araştırmalar gençlere akademik, sosyal ve kariyer gelişimi içeren yaşam alanları genelinde daha fazla öz belirleme sağlayan beceriler öğretilmesinin ve uygulama fırsatlarının olanaklı hale getirilmesinin öz belirleme edinimini yaşam boyu sürdürdüğünü göstermektedir (Wehmeyer vd., 2017). Ayrıca öz belirleme, hem zihin yetersizliği olan bireylerin önemli yaşam çıktılarına (fırsat eşitliği, tam katılım, bağımsız yaşam ve ekonomik öz yeterlilik) ulaşmalarını sağlayan bir araç hem de kendi başına değerli bir yaşam çıktısı olarak tanımlanmıştır. Araştırmalar, liseden ayrılırken daha öz belirleyici olan gençlerin, daha az öz belirleyici olan gençlere kıyasla daha olumlu yetişkin kazanımları elde ettiğini göstermektedir (Shogren vd., 2006). Bu kazanımları sağlamak amacıyla ortaöğretim müfredatı boyunca öz belirleme becerilerini teşvik etmek, öğrencilere bu becerileri geliştirmeleri için destek sağlamak ve bu becerileri kullanmaları için çok çeşitli fırsatlar sunmak, öz belirlemenin artmasına yol açabilmektedir. Seçim yapma, öz yönetim, hedef belirleme ve öz savunuculuk gibi öz belirleme becerilerinin öğretilmesi ve desteklenmesi, öğrencilerin yetişkin yaşamına geçerken bu bağlamdaki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Test vd., 2009). Bu anlamda, Shogren ve arkadaşları (2015) eğitsel müdahaleden sonra öz belirleme ölçümlerinde neredeyse %10'a varan artışlar tespit etmiştir. Bu artışın, olumlu istihdam ve bağımsız yaşam (Wehmeyer ve Palmer, 2003; Wehmeyer ve Schwartz, 1997) ve daha yüksek yaşam kalitesi (Lachapelle vd., 2005; Shogren vd., 2006; Wehmeyer ve Schwartz, 1998) dahil olmak üzere daha olumlu yetişkinliğe geçiş sonuçlarının elde edilmesiyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Sunulan desteklerle öz belirlemeli olan insanlar özgürce seçilmiş amaçlara ulaşmak için hareket edebilirler (Shogren vd., 2015). Bu nedenle öz belirleme sadece bir beceri değil, aynı zamanda bir gereksinimdir (Wehmeyer, 1999).

Özel eğitim alanında öz belirleme konusuna verilen önem ve zenginleştirilmiş öz belirleme deneyimleri ile okul sonrası değerli sonuçlar arasında bir bağlantı olduğunu öne süren araştırmalar ışığında, kültürel ve dilsel çeşitlilik yaşayanlar da dahil olmak üzere tüm öğrencilerin kültürel olarak duyarlı öz belirleme müdahalelerine erişiminin sağlanması kritik önem taşımaktadır (Shogren, 2011). İnsanın kültürel kimliğini tanımlayan çoklu faktörlerin yanı sıra kültürün öz belirleme müdahaleleri üzerindeki etkisini kontrol eden çoklu sistemleri anlamak karmaşık bir konudur ancak bu anlayışı iletirmek ve tüm öğrenciler için olumlu yetişkin çıktılarını teşvik eden kültürel açıdan duyarlı öz belirleme müdahaleleri tasarlamak son derece önemlidir (Shogren, 2011). Araştırmacılar yabancı teori ve uygulamaları tanıtırken şunları yapmalıdır: (1) Tanıtmak istedikleri teori ve uygulamaları derinlemesine ve doğru bir şekilde anlamalıdır; (2) ithal edilen teori ve uygulamalarda yer alan kültürel değerlerdeki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek için kendi eğitim uygulamalarında yer alan kültürel değerleri incelemelidir; (3) yansıtmak istedikleri teori ve uygulamaların mevcut açık veya örtük teori ve uygulamaları nasıl tamamladığını açıklığa kavuşturmak için iki ülke arasındaki değerlerdeki benzerliklere odaklanmalıdır; ve (4) farklı değerlere dayalı yeni uygulamaları hayata geçirmenin olası olumsuz etkilerini tespit etmelidir (Ohtake ve Wehmeyer, 2004). Bu nedenlerle ABD'de neredeyse yarım asırdır çalışılan zihin yetersizliği alanında öz belirleme konusunun incelenmesi ve ABD'deki örneklerinden (Bu Benim Geleceğim!, Bu Kimin Geleceği?, Öz Belirlemeli Öğrenme Öğretim Modeli, Arc's Öz Belirleme Ölçeği, Öz Belirleme Envanter Sistemi) yola çıkılarak Türkiye için kültürel olarak uyarlanmış bir öz belirleme öğretim ve değerlendirme modeli geliştirilmesi son derece önemlidir.



## Geleceğe Yönelik Eğilimler ve Türkiye

Son yıllarda, zihin yetersizliğinin kavramsallaştırılmasında bir değişim yaşanmış, yetersizliklere odaklanmaktan uzaklaşarak anlamlı katılımı, topluma dahil olmayı ve yaşam kalitesi kazanımlarını desteklemenin bir yolu olarak zihin yetersizliği olan bireylerin güçlü yönlerinin ve yeteneklerinin tanımlanıp bunlardan yararlanılmasının önemine daha fazla dikkat çekilmiştir (Shogren vd., 2007; Shogren ve Wehmeyer 2017). Öz belirleme yapısının ortaya çıkışının merkezinde, zihin yetersizliği olan bireylerin hizmet alma biçimlerinde (kurumsal destekten toplum temelli desteğe geçiş) ve engelliliğin anlaşılma biçiminde (tıbbi modelden sosyal/ çevresel modele geçiş) meydana gelen temel değişiklikler yer almaktadır. Esasen, zihin yetersizliği olan bireylerin öz belirleme yeteneğine sahip olarak görülebilmesi için zihin yetersizliği olan bireylerin yeteneklerine ilişkin anlayışların değişmesi gerekmiştir (Wehmeyer vd., 2000). Güncel olarak da araştırmacılar ve politika yapımcılar, zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik sunulan seçeneklerin ve kazanımların değiştirilmesi için politika ve uygulamada sistemik bir değişikliğe ihtiyaç olduğunu kabul etmektedir (Nord vd., 2015). Araştırmalar genel zeka puanları ile öz belirleme arasındaki ilişkinin küçük olduğunu, dolayısıyla zeka puanlarının öz belirleme düzeyleri için iyi bir belirleyici olmadığını göstermektedir (Lee vd., 2012; Wehmeyer ve Garner, 2003). Fakat zihin yetersizliği olan bireyler, zihin yetersizliği olmayan bireylere kıyasla daha yönlendirici ilişkiler ve kısıtlayıcı ortamlar deneyimlemektedir (Foley, 2013; Saaltink vd., 2012; Stancliffe vd., 2011) dolayısıyla, seçim yapma (Wehmeyer ve Garner, 2003) ve hedef belirleme (Shogren vd., 2013) gibi öz belirlemeyi önemli ölçüde belirleyen becerileri geliştirmek için daha az fırsata sahiptirler. Ayrıca zihin yetersizliği olan bireyler kendilerini sıklıkla ayrıştırılmış okul, iş ve yaşam ortamlarında bulurlar; burada seçim yapma ve diğer öz belirleme becerilerini uygulama fırsatları sınırlı olabilir (Björnsdóttir vd., 2015; Hughes vd., 2013; Shogren vd., 2013). Bu sınırlılıklar ve öz belirleme olanaklarından yoksunluk, zihin yetersizliği olan bireylerde daha yüksek oranda psikiyatrik bozukluklar ve uyumsuz davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Clark vd., 2004).

Wehmeyer ve Bolding (2001) öz belirlemenin ortaya çıkmasını etkileyen üç temel faktör olduğunu öne sürmektedir: (1) Öğrenme ve gelişimden etkilenen bireysel kapasite; (2) çevresel koşullardan ve deneyimlerden etkilenen fırsatlar, (3) sağlanan destekler ve sunulan olanaklar. Üçüncü maddeye Türkiye açısından bakıldığında öz belirleme becerisinin zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılması adına sunulan destekler son derece sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve güncel olarak özel eğitim okullarında kullanılan 1. Kademe Sosyal Beceri Dersi içeriğinde “olumlu karar verme, problem çözme”, aynı şekilde 2. Kademe Sosyal Beceri Dersi Programında “olumlu karar verme, problem çözme” ve 3. Kademe İletişim ve Sosyal Beceriler Dersi Programında “olumlu karar verme” konuları yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Fakat hiçbir öğretim programında gelişimsel yetersizliği olan bireylere öz belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin kapsamlı bir içerik bulunmamaktadır. Ayrıca konuya yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında *Zihin Yetersizliğinde Sosyal Beceri Öğretimi*, *Zihin Yetersizliğinde Yetişkinliğe Geçiş* ve *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi* dersleri yer almaktadır. Fakat bu derslerin içeriğinde de öz belirleme ve alt becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin kazanımlar son derece sınırlıdır. Bununla birlikte özellikle son 10 yılda zihin yetersizliği ve öz belirleme konusunda Türkiye’deki gelişmeler umut vericidir. Öz belirleme konusunda özel eğitim alanında yazılan lisansüstü tezleri bulunmaktadır (Cesur-Yakaboğlu, 2016; Orum-Çattık, 2020; Söğüt, 2022). Kaya ve Yöntem (2021) tarafından AIR Öz Belirleme Ölçeği Öğretmen Formu Türkçeye uyarlanmıştır. Yine Kaya ve Wehmeyer (2022) Türkiye ve ABD’de yetişkin zihin yetersizliği olan bireylere sunulan hizmetleri karşılaştırdıkları çalışmalarında Türkiye’de sunulan öz belirleme eğitimi hizmetlerinin son derece sınırlı olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Aykut ve Karasu (2021) tarafından *Gelişimsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Eğitiminde Öz Belirlemeli Davranışları Destekleme* isimli kitap yazılmıştır. Kitap alana faydalı olmakla birlikte 3-12 yaş aralığındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik olduğu belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında yetişkinlik dönemlerinde olan zihin ve gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik eğitim materyallerinin yoksunluğu göze çarpmaktadır.

Öz olarak bakıldığında Türkiye’de hem zihin ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri hem de onlara eğitim verecek özel eğitim öğretmenlerinin eğitim programlarında öz belirleme konusu ve ilgili alt beceriler son derece sınırlı yer almaktadır. Ayrıca ne özel eğitim okullarının müfredatında ne de özel eğitim öğretmenliği lisans programında öz belirleme veya bezer isimli bir ders yer almamaktadır. Bununla birlikte özellikle yetişkinliğe geçiş ve yetişkinlik dönemlerinde zihin yetersizliği olan öğrencileri öz belirleme alanında destekleyecek bir içerik, program, model ya da kaynak bulunmamaktadır. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak Türkiye için (a) ilk olarak öz

belirlemenin yoğun olarak çalışıldığı ülkeler ile uluslararası iş birlikleri geliştirilmelidir, (b) özel eğitim lisansüstü programlarında öz belirlemeye ilişkin dersler açılmalı ve öğretmen yetiştirecek akademisyenlerin bu alanda bilgi sahibi olması sağlanmalıdır, (c) öğretmen yetiştirme alanında öğretmen adaylarına öz belirleme becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin dersler verilmelidir ve son olarak yetişen öğretmenlerin öz belirleme becerilerini özel gereksinimli öğrencilerine kazandırabilmelerine yönelik (d) özel eğitim hizmetlerinin sunulduğu okullarda öz belirleme edinimine yönelik beceri dersleri verilmelidir.

### Kaynakça

- Abery, B. (1994). Self-determination: It's not just for adults. *Impact*, 6(4), 2.
- Aykut, Ç. ve Karasu, N. (2021). *Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitiminde öz belirlemeli davranışları destekleme*. Vize Akademik
- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engelli kişilerin haklarına ilişkin sözleşme ve ihtiyari protokolü*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/conventionprot-e.pdf>
- Björnsdóttir, K., Stefánsdóttir, G., & Stefánsdóttir, Á. (2015). 'It's my life': Autonomy and people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(1), 5–21. <http://dx.doi.org/10.1177/1744629514564691>.
- Bolding, N. L., & Wehmeyer, M. L. (2000). *It's My Future!: Planning for what I Want in My Life: a Self-directed Planning Process*. The Arc.
- Cannella, H., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2005). Choice and preference assessment research with people with severe to profound developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.01.006>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55–70. <https://doi.org/10.1177/001440290807500103>
- Cesur-Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi
- Clark, E., Olympia, D., Jensen, J., Heathfield, L. T., & Jenson, W. R. (2003). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 143–153. <https://doi.org/10.1002/pits.10146>
- Deci, E. L. (2003). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. In H. Switzky, L. Hickson, R. Schalock, & M. Wehmeyer (Ed.), *Personality and motivational systems in mental retardation* (pp. 1–31). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H. and Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott, Foresman and Company.
- Eisenman, L. T. (2007). Self-Determination Interventions: Building a Foundation for School Completion. *Remedial and Special Education*, 28(1), 2–8. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010101>
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.008>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: a position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113-128. <https://doi.org/10.1177/088572889802100202>
- Foley, S. N. (2012). Reluctant 'Jailors' speak out: parents of adults with Down syndrome living in the parental home on how they negotiate the tension between empowering and protecting their intellectually disabled sons and daughters. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 304–311. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00758.x>

- Frankland, H. C., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Blackmountain, L. (2004). An exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine (Navajo) culture. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 191–205.
- Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466–480. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342420>
- Hughes, C., Agran, M., Cosgriff, J. C., & Washington, B. H. (2013). Student self-determination: A preliminary investigation of the role of participation in inclusive settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 3–17.
- Kaya, A., & Wehmeyer, M. L. (2022). A model proposal development study for adults with intellectual disabilities in Turkey compared to USA. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2058782>
- Kaya, A., & Yöntem, M. K. (2021). Adaptation of AIR Self-Determination Scale to Turkish (AIR SDS-TR). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 79–86. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.230>
- Lachappelle Y., Wehmeyer M. L., Haelewyck M. C., Courbois Y., Keith K. D., Schalock R., Verdugo M. A. & Walsh P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740–4.
- Lee, Y., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Davies, D. K., & Stock, S. E. (2012). Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: Multiple regression analyses. *Remedial and Special Education*, 33(3), 150–161. doi: 10.1177/0741932510392053
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel eğitim programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Mithaug, D. (1998). Your right, my obligation? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 41–43.
- Mumbardó, C., Guàrdia Olmos, J., & Giné, G. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR self-determination scale. *Psicothema*, 30(2), 238–243.
- Nerney, T. (1998). Self-determination for people with developmental disabilities. Doing more with less: rethinking long-term care. *AAMR News Notes*, 11(6):10–12
- Nerney, T. (2002). Understanding self-determination. In Nadel, L. & Cohen, W. I. (Ed), *Down syndrome: Visions for the 21st century* (pp. 3–15). Wiley Liss.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In Wolfensberger, W. (Ed.), *Normalization: The principle of normalization in human services* (pp. 176–193). National Institute on Mental Retardation.
- Nord, D., Barkoff, A., Butterworth, J., Carlson, D., Cimera, R., Fabian, E., . . . Wohl, A. (2015). Employment and economic self-sufficiency: 2015 national goals for research, policy, and practice. *Inclusion*, 3, 227–232. doi:10.1352/2326-6988-3.4.227
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850–865. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Ohtake, Y., & Wehmeyer, M. L. (2004). Applying the Self-Determination Theory to Japanese Special Education Contexts: A Four-Step Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(4), 169–178. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04031.x>
- Orum-Çattık, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Palmer, S. B. (2022). A lifespan approach to self-determination begins in early childhood with support from parents and teachers. *La Nouvelle Revue Éducation Et Société Inclusive*, N° 94(2), 81–93. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0081>
- Palmer, S., & Wehmeyer, M. L. (1999). *A teacher's guide to the use of the Self-Determined Learning Model of Instruction: Early elementary version*. The Arc of the United States.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

- Powers L., Sowers J., Turner A., Nesbitt M., Knowles E. & Ellison R. (1996). Take charge: a model for promoting self-determination among adolescents with challenges. In Powers, L. E. Singer G. H. S. & Sowers, J. (Ed) *Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 291–322). Paul H. Brookes.
- Ronen, D. (1979). *The quest for self-determination*. Yale.
- Saaltink, R., MacKinnon, G., Owen, F., & Tardif-Williams, C. (2012). Protection, participation and protection through participation: Young people with intellectual disabilities and decision making in the family context. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1076–1086. doi:10.1111/j.1365-2788.2012.01649.x
- Schalock R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R Schalock, L. (Ed.), *Quality of life: conceptualization and measurement, vol. 1* (pp. 123–39). American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116-127. <https://doi.org/10.1177/108835760001500207>
- Shogren K. A. & Wehmeyer M. L. (2017). Goal setting and attainment. In Wehmeyer, M. L., Shogren K. A., Little, T. D. & Lopez S. (Ed.), *Development of self-determination through the life course* (pp. 237–50). Springer.
- Shogren K. A., Palmer S. B., Wehmeyer M. L., Williams- Diehm K. & Little T. D. (2012) Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320–30.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Pressgrove C. L. & Lopez S. J. (2007) The application of positive psychology and Self-Determination to research in intellectual disability: a content analysis of 30 years of literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 31, 338–45.
- Shogren, K. A. & Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: From research to practice*. Springer.
- Shogren, K. A. (2011). Culture and Self-Determination: A synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 34(2), 115–127. <https://doi.org/10.1177/0885728811398271>
- Shogren, K. A. (2013). *Self-determination and student involvement in transition planning*. Paul H. Brookes.
- Shogren, K. A., & Broussard, R. (2011). Exploring the Perceptions of Self-Determination of individuals with Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(2), 86–102. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.2.86>
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2017). The impact of personal factors on self determination and early adulthood outcome constructs in youth with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/1044207316667732>
- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities: The critical role of families. *Infants and Young Children*, 19(4), 338–352.
- Shogren, K. A., Anderson, M. H., Raley, S. K., & Hagiwara, M. (2020). Exploring the relationship between student and teacher/proxy-respondent scores on the self-determination inventory. *Exceptionality*, 29(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1729764>
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities. An exploratory study. *Journal of Positive Psychology*, 1, 37–52.
- Shogren, K. A., Raley, S. K., Burke, K. M., & Wehmeyer, M. L. (2019). *The Self-Determined Learning Model of Instruction Teacher's Guide*. Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Villarreal, M. G., Lang, K., & Seo, H. (2017). Mediating role of self-determination constructs in explaining the relationship between school factors and post-school outcomes. *Exceptional Children*, 83, 165–180. <https://doi.org/10.1177/0014402916660089>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Lane, K. L. (2016). Embedding interventions to promote self-determination within multitiered systems of supports. *Exceptionality*, 1–12. doi:10.1080/09362835.2015.1064421
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Forber-Pratt, A. J., Palmer, S. B., & Seo, H. (2015). Preliminary Validity and Reliability of Scores on the Self-Determination Inventory: Student Report Version. *Career Development for Exceptional Individuals*, 40(2), 92–103. <https://doi.org/10.1177/2165143415594335>

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, 21, 147-157. doi: 10.1080/09362835.2013.802231.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenshark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 53, 30–41. doi:10.1177/0022466913489733
- Söğüt, D. A. (2022). *Öz belirleme öğrenme modelinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve öz belirleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Taylor, W. D., Cobigo, V., & Ouellette-Kuntz, H. (2019b). A family systems perspective on supporting self-determination in young adults with intellectual and developmental disabilities. *Mental Handicap Research*, 32(5), 1116–1128. <https://doi.org/10.1111/jar.12601>
- Test, D. W., Karvonen, M., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2000). Choosing a self-determination curriculum: Plan for the future. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 48–54.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181.
- Van Reusen, A. K., & Bos, C. S. (1994). Facilitating student participation in individualized education programs through motivation strategy instruction. *Exceptional children*, 60(5), 466-475.
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Council for Exceptional Children.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination: a historical and personal perspective. In Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., (Ed.), *Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities*. (pp. 1-16). Paul H. Brookes.
- Ward, M. J. (1992). Introduction to secondary special education and transition issues. In Rusch, F. R. DeStefano, L. Chadsey-Rusch J., L. Phelps, A., & Szymanski, E. (Ed.), *Transition from school to adult life: Models, linkages and policy* (pp. 387–389). Sycamore.
- Ward, M. J., & Meyer, R. N. (1999). Self-determination for people with developmental disabilities and autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 133–139.
- Wehman, P. (2013). *Life Beyond the classroom: Transition strategies for young people with Disabilities (5th ed.)*. Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities* 38, 131–44.
- Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. (2001). Self determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children* 33, 1–16.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1997). Self determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children* 63, 245–55.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 33, 3–12
- Wehmeyer, M. L. (1996). A self-report measure of self determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 31, 282–93.
- Wehmeyer, M. L. (1998). National survey of the use of assistive technology by adults with mental retardation. *Mental Retardation* 36, 44–51
- Wehmeyer, M. L. (1999) A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 14, 53–61.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E. & Stancliffe, R. J. (2003) *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C. Thomas Publisher.

- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Lee, Y., Williams-Diehm, K. & Shogren, K. A. (2011) A randomized-trial evaluation of the effect of whose future is it anyway? On self-determination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 34, 45–56.
- Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of developmental and physical disabilities*, 9, 175-209.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302–314.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. ARC.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5–16.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113–120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self-Determination: a family affair. *Family Relations*, 63(1), 178–184. <https://doi.org/10.1111/fare.12052>
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371–383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x>
- Wehmeyer, M. L., & Field, S. L. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255–265. doi: 10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's Self-Determination scale*. Silver Spring, MD: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131–144.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2011). *Whose future is it?* Attainment Company.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Autonomy-supportive interventions: Promoting self-determined learning. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5(2), 12-23.
- Wehmeyer, M. L., & Ward, M. (1995). The spirit of the IDEA mandate: Student involvement in transition planning. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 17(3), 108-111.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., . . . Walker, H. M. (2011). Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19, 19–30. doi: 10.1080/09362835.2011.537225.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C. Thomas Publishing Company.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58–68.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J. E., Mithaug, D., & Palmer, S. (2007). *Promoting self-determination students with developmental disabilities*. Guilford.
- Wehmeyer, M. L., Bersani, H. Jr, & Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 106–115.
- Wehmeyer, M. L., Lawrence, M., Kelchner, K., Palmer, S. B., Garner, N., & Soukup, J. H. (2004). *Whose future is it anyway? A student-directed transition planning process*. Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). Impact of the self-determined learning model of instruction on self-determination: A randomized-trial control group study. *Exceptional Children*, 78, 135–153.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E., & Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-Determination scale and user guide*. American Institutes for Research.

- Wong, P. K. S., Wong D. F. K., Schalock R. L. & Chou Y. C. (2011). Initial validation of the Chinese quality of life questionnaire – intellectual disabilities (CQOL-ID): a cultural perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(6), 572–580. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01412.x>
- Zhang, D. (2001). The effect of next S.T.E.P. instruction on the self-determination skills of high school students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24, 121–132.
- Zhang, D., Wehmeyer, M., & Chen, L. J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the U.S. and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26, 55–64. doi: 10.1177/07419325050260010701.

## EXTENDED SUMMARY

Individuals with self-determination skills make their own decisions, act according to these decisions and then let their behavior determine their future (Wehmeyer & Shogren, 2008). In today's world, it is one of the most natural facts that all people have the right to make decisions about their own lives. Of course, not all people are the same and each person has individual differences and some people have special needs. Individuals with intellectual and developmental disabilities, who are among the special needs groups, should also have the right to self-determination (Kaya & Yöntem, 2021). Autonomy, independence and freedom of choice, which are among these rights, are guaranteed for individuals with special needs by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006). In addition, efforts to develop and promote guaranteed self-determination are among the best educational interventions (Field et al., 1998; Shogren et al., 2007; Shogren, 2013; Taylor et al., 2019; Wehmeyer et al., 2003).

The importance of the right to self-determination for the lives of individuals with intellectual and developmental disabilities was first mentioned in 1972 by the Swedish philosopher Bengt Nirje in his book chapter *The Right to Self-Determination*, in which he advocated for the right of individuals with intellectual disabilities to lead 'normalized' lives and to self-determination (Nirje, 1972). Nirje's use of the term was both an expression of the innate right of individuals with disabilities to self-determination and a call for individuals with disabilities to have more opportunities to express their personal self-determination (Shogren & Turnbull, 2006).

Self-determination is a teachable process (Shogren et al., 2016). Developing self-determination requires the presence of a set of skills, referred to as the component elements of self-determination. These skills include, but are not limited to, (1) choice making, (2) decision making, (3) problem solving, (4) goal setting, (5) planning, (6) goal achievement, (7) self-management, (8) self-advocacy, (9) self-awareness, and (10) self-knowledge, as shown in Figure 2 (Shogren et al., 2019).

Research shows that teaching young people skills that enable greater self-determination across life domains, including academic, social, and career development, and enabling opportunities for practice, sustains the acquisition of self-determination across the lifespan (Wehmeyer et al., 2017). In addition, self-determination has been identified as both a tool that enables individuals with intellectual disabilities to achieve important life outcomes (equality of opportunity, full participation, independent living, and economic self-sufficiency) and a valuable life outcome in its own right. In order to achieve these outcomes, promoting self-determination skills throughout the secondary curriculum, providing support for students to develop these skills, and offering a wide range of opportunities to use these skills can lead to increased self-determination. Teaching and supporting self-determination skills such as choice making, self-management, goal setting and self-advocacy can help students cope with the challenges in this context as they move into adult life (Test et al., 2009).

Wehmeyer and Bolding (2001) suggest that there are three main factors that influence the emergence of self-determination: (1) individual capacity, which is influenced by learning and development; (2) opportunities, which are influenced by environmental conditions and experiences; and (3) supports and opportunities provided. When the third factor is considered from the perspective of Turkey, the supports provided for individuals with intellectual disabilities to acquire self-determination skills are extremely limited.

The content of the 1st level Social Skills Course prepared by the Ministry of National Education and currently used in special education schools includes "positive decision making, problem solving", similarly, the 2nd level Social Skills Course Program includes "positive decision making, problem solving" and the 3rd level Communication and Social Skills Course Program includes "positive decision making" (Ministry of National Education, 2022). However, there is no comprehensive content on teaching self-determination skills to individuals with developmental disabilities in any curriculum. In addition, from the perspective of higher education and teacher training, there are courses on Teaching Social Skills in Mental Disability, Transition to Adulthood in Mental Disability, and Teaching Social Adaptation Skills in Special Education in special education teaching undergraduate programs.

However, the content of these courses is very limited in terms of how to teach self-determination and its sub-skills. However, especially in the last 10 years, developments in Turkey on intellectual disability and self-determination are promising. There are postgraduate theses written in the field of special education on self-determination (Cesur-Yakaboylu, 2016; Orum-Çattık, 2020; Söğüt, 2022). Kaya and Yöntem (2021) adapted the



AIR Self-Determination Scale Teacher Form into Turkish. Kaya and Wehmeyer (2022) compared the services provided to adults with intellectual disabilities in Turkey and the USA and concluded that the self-determination training services provided in Turkey are extremely limited. In addition, Aykut and Karasu (2021) wrote a book titled *Supporting Self-Determined Behaviors in the Education of Students Affected by Developmental Disabilities*. Although the book is useful in the field, it is stated that it is aimed at children with developmental disabilities between the ages of 3-12. From this point of view, the lack of educational materials for individuals with intellectual and developmental disabilities in adulthood stands out.

In summary, self-determination and related sub-skills are extremely limited in the education programs of both students with intellectual and developmental disabilities and special education teachers who will teach them in Turkey. In addition, neither the curriculum of special education schools nor the undergraduate program for special education teachers includes a course on self-determination or a similar course. In addition, there is no content, program, model or resource to support students with intellectual disabilities in the field of self-determination, especially during the transition to adulthood and adulthood. In light of the aforementioned requirements, it is recommended that Turkey pursue the following avenues: (a) the establishment of international collaborations with countries where self-determination is a prominent area of study, (b) the incorporation of self-determination-related content into the curricula of special education graduate programs, and the assurance that academic personnel responsible for teacher training possess the requisite knowledge in this domain, (c) the integration of self-determination-focused training within the realm of teacher training. It is recommended that pre-service teachers be provided with courses on how to teach self-determination skills. Finally, (d) in order to enable the trained teachers to gain self-determination skills for their students with special needs, it is advised that skills courses on the acquisition of self-determination be provided in schools where special education services are provided.

## MATEMATİK DERSİNE OLAN BAĞLILIK: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

### ENGAGEMENT IN MATHEMATICS: A STUDY ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Aysun İPEKOĞLU  
T. C. Milli Eğitim Bakanlığı  
aysunipekoglu@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-9738-0692

İbrahim KEPCEOĞLU  
Kastamonu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD  
ikepceoglu@kastamonu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-5772-0987

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
14.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
30.09.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Ortaokul  
Öğrencileri,  
Matematik Dersi,  
Bağlılık Düzeyi

**Keywords**  
Middle School  
Students,  
Mathematics  
Education,  
Engagement Level

Öğrencilerin matematik dersine duydukları bağlılık, akademik başarıları ve uzun vadeli öğrenme hedeflerine ulaşmalarında belirleyici bir rol oynamaktadır. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine olan bağlılık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı matematik dersi alma durumuna göre incelenmesidir. Betimsel tarama modeliyle yürütülen çalışmanın örnekleme, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ordu'da bir devlet okulunda öğrenim gören 193 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. İkili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, sınıf düzeyinde duyuşsal ve bilişsel bağlılık ile toplam bağlılık puanlarında; okul dışı matematik dersi alma durumunda ise sosyal ve bilişsel bağlılıkta anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencileri ve okul dışı ders alanların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, her sınıf düzeyinde ve okul dışı ders almayan öğrenciler için matematiği daha ilgi çekici ve erişilebilir hale getirecek etkileşimli öğretim yöntemleri ile okul içi destek programları geliştirilmesi önerilebilir.

#### ABSTRACT

Students' engagement in mathematics plays a crucial role in their academic achievement and long-term learning goals. This study aims to examine middle school students' levels of engagement in mathematics in relation to gender, grade level, and participation in extracurricular mathematics lessons. Conducted using a descriptive survey model, the study's sample consists of 193 students attending a public school in Ordu during the 2023-2024 academic year. Data were collected using a "Personal Information Form" and the "Mathematics Engagement Scale." Independent t-tests were used for pairwise comparisons, while ANOVA and Tukey tests were applied for multiple comparisons. No significant differences were found for the gender variable. However, significant differences were observed in affective and cognitive engagement, as well as total engagement scores, based on grade level, and in social and cognitive engagement based on extracurricular mathematics lesson participation. Fifth-grade students and those attending extracurricular lessons had higher scores. Accordingly, it is recommended to develop interactive teaching methods and in-school support programs to make mathematics more engaging and accessible for all grade levels, especially for students who do not receive extracurricular lessons.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1516089>

**Atıf/Cite as:** İpekoğlu, A. & Kepceoğlu, İ. (2024). Matematik dersine olan bağlılık: Ortaokul öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2289-2302.

<sup>1</sup>Bu makale, 28 Nisan- 1 Mayıs 2024 tarihlerinde gerçekleştirilen VII. Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi'nde (INCES 2024) sunulan "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Derslerine Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı sözlü bildiriden türetilmiştir.

## Giriş

Matematik dersinde başarı, yalnızca bilişsel faktörlere değil, aynı zamanda duyuşsal faktörlere de bağlıdır. Bu başarının arkasındaki kilit unsurlardan biri de öğrencilerin derse olan bağlılıklarıdır. Buna göre öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıklarını artırmanın, bu derslerdeki başarılarını da yükselteceği ve bağlılığın, motivasyonlarını yansıtan bir gösterge olacağı belirtilmektedir (Leis vd., 2014; Reeve vd., 2004). Bağlılık, bağlı olma durumu; merbutiyet olarak tanımlanır ve derse bağlılık altında sınıf içi etkinliklere veya derse katılma olarak ifade edilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Bu tanım ışığında bağlılık bir kez kurulduktan sonra temelleri üzerinde yükselbilecek ve daha başka olumlu sonuçları beraberinde getirebilecek bir yapıdır (Fredricks vd., 2004). Öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecine aktif katılım, öğrenme ortamlarına aidiyet duygusu ve çeşitli öğrenme çıktıları aracılığıyla hedeflere ulaşma süreci olarak ifade edilmektedir (Christenson vd., 2008). Ayrıca, Krause ve Coates (2008), öğrenci bağlılığını yüksek kaliteli öğrenme çıktıları ile ilişkilendirmiştir.

Derse bağlılık, öğrencinin bilgiye ulaşma çabası ve bu çabanın önemini vurgulayan bir kavram olarak ele alınmaktadır (Swift, 2010). Günlük yaşamda öğrencinin derse bağlılığı, onun okul ile olan ilişkisinin (etkinlikler, değerler vs.) bir yansımasıdır (Skinner vd., 2009). Matematik dersi, öğrencilerin yalnız bilişsel gelişimlerini değil, bununla birlikte duyuşsal becerilerini de destekleyen bir süreçtir. 5, 6, 7 ve 8. sınıfları kapsayan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda bu duyuşsal beceriler; matematiğe ilgi duymaktan keyif alma, matematiğin estetik değerlerini ve gücünü fark etme, kendine güven geliştirme, problem çözme sırasında sabırlı olma, matematiğin günlük yaşamla bağlantısını anlama ve matematiği öğrenme konusunda inanç geliştirme gibi unsurlarla tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu özellikler, öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıklarını artıran temel unsurlardır. Güncellenen yeni öğretim programında ise matematiğin soyut yapısının, bireyin zihinsel faaliyetlerini öne çıkardığı, ancak sosyal-duyuşsal öğrenme becerilerinin ihmal edilebileceği vurgulanmaktadır. Oysa, bütüncül bir eğitim yaklaşımıyla matematik öğrenme-öğretme sürecinde bu sosyal-duyuşsal yönün de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Matematik öğrenme süreci, sosyal-duyuşsal becerileri desteklemekte ve bu beceriler olmadan sağlıklı bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi mümkün değildir (MEB, 2024). Bu bağlamda, matematik dersine bağlılık kavramı da öne çıkmaktadır. Attard'a (2012) göre, öğrencilerin matematik dersine bağlılıkları, matematik bilgilerini sınıf içinde ve dışında bilişsel olarak uyguladıklarında, matematiği öğrenmenin eğlenceli olduğunu duyuşsal olarak hissettiklerinde ve davranışlarının matematiğe olan ilgilerini yansıttığında ortaya çıkar. Öğrencilerin matematik etkinliklerine aktif katılımı, bu bağlılığın somut bir göstergesidir. Bu nedenle, matematik öğretimi sürecinde hem bilişsel hem de sosyal-duyuşsal yönler bir arada ele alınmalı, öğrencilerin matematik dersine olan ilgileri ve bağlılıkları, bu bütüncül yaklaşım sayesinde geliştirilmelidir.

Öğrencilerin okula ve derslere olan bağlılığı alan yazında farklı boyutlarıyla incelenmiştir. Christenson ve diğerleri (2008), bağlılığı akademik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere dört gruba ayırmışlardır. Willms (2003) ise psikolojik ve davranışsal boyutları üzerinde durmuştur. Reeve (2012) ise bağlılığı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirmiştir. Rimm-Kauffman (2010), öğrenci bağlılığını bilişsel, sosyal ve duyuşsal olacak şekilde üç ana kategori altında incelemiştir. Bu sınıflandırmalar, öğrencilerin derslere yönelik bağlılık düzeylerini anlamak ve değerlendirmek için faydalı bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmada Rimm-Kauffman'ın (2010) sınıflandırması baz alınmıştır.

Sosyal bağlılık, Moore (2006) tarafından bireylerin sosyal ilişkileri, aile yaşantıları ve ilişkisel durumları gibi faktörlere bağlı olarak, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreye ait hissetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Lee ve Robbins'e (2000) göre, yüksek sosyal bağlılık düzeyine sahip bireyler, çevrelerini ve kendilerini daha iyi anlama eğiliminde olup genellikle olumlu değerlendirme yapmaktadırlar. Bu bağlamda, sosyal bağlılık, öğrencilerin ileri düzey sosyal etkileşimler kurmasını ve akranlarıyla iş birliği içinde öğrenmesini teşvik ederek bağlılıklarını güçlendirmektedir (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2012). Öte yandan yüksek sosyal bağlılık öğrenmeyi kolaylaştırırken, düşük sosyal bağlılık genellikle öğrenmeyi engelleyebilir ve akademik başarı ile bağlantılıdır (Finn ve Zimmer, 2012).

Bilişsel bağlılık, öğrenmeye karşı içsel motivasyonu ile üst düzey bilişsel strateji kullanımı için gösterilen çabayı ifade eder (Bingham ve Okagaki, 2012). Connell ve Wellborn (1991) ise bilişsel bağlılığı, problem çözme sürecinde esneklik sağlama, yoğun çaba göstermeyi tercih etme ve başarısızlık durumlarında olumlu baş etme stratejileri geliştirme olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, bilişsel bağlılık öğrenme yaklaşımları ile yakından

ilişkilidir ve düşünme, öğrenme ve problem çözme stratejilerini içerir (Kong vd., 2003). Bilişsel bağlılığın göstergeleri arasında, kavramların daha iyi anlaşılması için soru sorma, zor görevlerle karşılaşıldığında azimle çalışma, ödevlerin gerektirdiğinden fazla kaynak kullanma, daha önce öğrenilen materyallerin tekrar gözden geçirilmesi ve öğrenme sürecine etkin bir şekilde yön vermek üzere bilişsel stratejileri ve öz düzenleme tekniklerini kullanma yer alır (Finn ve Zimmer, 2012).

Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okula ve okula ilişkin faaliyetlere karşı tutumları ile akranları ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerini içeren bir kavramdır (Bingham ve Okagaki, 2012). Finn ve Zimmer (2012) ise ait olma duygusu ve değer verme kavramlarını, duyuşsal bağlılığın temel unsurları olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okul topluluğunun önemli bir üyesi olduklarını hissetmeleri, okula aidiyet duygusu geliştirmeleri ve okulu hem kişisel gelişim aracı hem de sosyal bir kurum olarak değerlendirmeleriyle ilişkilidir (Finn ve Zimmer, 2012). Öğrencilerin okul etkinliklerine yönelik duydukları olumlu düşünce ve duyguları, merakları, coşkuları, okula bağlılıkları ve derslere olan ilgilerini ifade eden duyuşsal bağlılık, öz-yeterlilik, ilgi gösterme, beklentiler, sürece aktif katılım, algılanan özerklik ve kontrol gibi unsurları da içermektedir (Fredricks vd., 2004; Kong vd., 2003). Bu faktörler, öğrencilerin okula karşı pozitif bir tutum geliştirmelerine ve akademik başarılarına katkıda bulunabilir.

Öğrencilerin sınıf içindeki eğitsel öğrenme ortamına bağlılığının önemi, üç temel nokta üzerinden ele alınmaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012):

1. Öğrenme Süreci İçin Gerekli Koşul: Öğrencilerin akademik etkinliklere hem fiziksel hem de zihinsel aktif katılımı, öğrenmenin gerçekleşmesi için kritik bir gerekliliktir. Sınıf içinde aktif bir şekilde katılım gösterildiğinde, geçirilen zaman, bilgi ve beceri edinimiyle sonuçlanır.

2. Sosyal ve Psikolojik Deneyimlerin Şekillenmesi: Bağlılık, öğrencilerin günlük okul deneyimlerini sosyal ve psikolojik açıdan etkiler. Yüksek düzeyde bağlılık ve buna bağlı olarak gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin kendilerini daha yeterli ve bağlantılı hissetmelerine olanak tanır. Bu durum, öğretmenlerle olumlu etkileşimler kurmalarını ve destek almalarını sağlar. Ayrıca, derslere yüksek bağlılık gösteren öğrenciler, akranlarıyla arkadaşlık ve sosyal gruplara katılım açısından daha aktif olurlar.

3. Akademik Gelişimde Önemli Katkı: Öğrencilerin akademik gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlar. Bağlılık, öğrencilerin günlük akademik esnekliklerinin bir parçası olarak, karşılaştıkları stres, zorluklar ve aksiliklerle başa çıkmalarına yardımcı olan bir güç kaynağıdır.

Görüldüğü gibi öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecine olan gönüllülük ve isteklilik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Stovall, 2003). Yüksek bağlılık düzeyine sahip öğrenciler, öğrenmeyi seven, anlamaya ve yeterliliğe motive olmuş bireylerdir (Kuh, 2009). Derse bağlılık, yalnızca öğrencinin derse aktif katılımı ve sorumluluklarını yerine getirmesi anlamına gelmez, aynı zamanda dersten zevk alması ve çabalaması gibi unsurları da içerir (Skinner vd., 2009). Öte yandan bağlılık, öğrencinin akademik başarısının yanı sıra sosyalleşme, refah ve etkili öğrenim hayatı sürdürme gibi alanlarda da önemli ve faydalıdır (Lewis, 2010). Buna göre matematik dersinde başarılı olmanın yolu sadece stratejilerle açıklanamayabilir; çevresel faktörler de önemli bir rol oynamaktadır (Yurtbakan vd., 2018). Öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıkları, öğretmenler, arkadaşları ve ders materyalleriyle olan etkileşimlerine göre değişiklik gösterebilir (Connell ve Wellborn, 1991; Skinner ve Belmont, 1993). Öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıklarının artırılmasının, matematik dersindeki akademik motivasyonu artırabileceği düşünülmektedir (Fredricks vd., 2004; Günüş ve Kuzu, 2015).

Eğitim uzmanları ve araştırmacılar, bağlılığın öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Günüş ve Kuzu, 2015; Leis vd., 2014; Wang ve Holcombe, 2010). Alan yazında bağlılığın, öğrencilerin başarısı ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle, Osterman'ın (2000) belirttiği gibi, yüksek bağlılık düzeyine sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecine karşı istekli ve ilgili oldukları, zorluklarla başa çıkma becerilerine sahip oldukları ve verilen görevleri başarmak için gayret gösterdikleri gözlemlenmektedir. Ayub ve diğerleri (2017), rastgele seçilmiş 387 öğrenciyle gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıklarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, en yüksek puan davranışsal bağlılıkta elde edilirken, en düşük puan duyuşsal bağlılıkta görülmüştür. Ayrıca, matematik öğretiminde bu üç bağlılık alanında önemli farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Newman ve diğerleri (1992) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğrenci bağlılığı, öğrencilerin akademik bilgi ile becerileri anlama konusundaki çabalarını ve bu sürece olan psikolojik yatırımlarını

yansıtmaktadır. Buckley (2016) ise, öğrencilerin matematik dersine bağlılıklarını, matematikteki başarılarını ve öğrenmedeki cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmasının sonunda, matematikteki cinsiyet farklılıklarının nasıl ortaya çıkabileceğini anlamak için yapılan araştırmaları da değerlendirmiştir. O halde tüm bunlardan bağlılık kavramının yalnızca akademik açıdan değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal amaçlara ulaşmak için de gerekli olduğu söylenebilir.

Roberts'e (2014) göre matematik, bilim, mühendislik ve matematik (STEM) alanları ile ilgili akademik gelişim için geçit dersi olarak kabul edilir. Bu nedenle, matematik dersine bağlılık, STEM derslerine uzun vadeli katılım ve aynı zamanda gelecekteki kariyerleri için hayati önem taşır (Roberts, 2014). Özellikle ortaokul yıllarında matematik dersine olan bağlılığın yüksek olması, öğrencilerin gelecekteki öğrenim hayatlarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Singh ve diğerleri (2002), öğrencilerin liseye geldiklerinde, ileri düzey matematik derslerini takip edip etmeme konusunda zaten örtük kararlar almış olduklarını ve bu seçimlerin, önceki yıllardaki başarılarla belirlendiğini öne sürmektedirler. Buna göre ortaokul dönemindeki matematik başarısını etkileyen faktörlerin ciddi bir şekilde incelenmesi kritik öneme sahiptir çünkü öğrenciler bu yıllarda gelecekteki yollarını düşünür ve belirlerler (Singh vd., 2002). Bundan dolayı, matematik öğrenme sürecinde öğrenci bağlılığı kavramı ve bileşenlerinin araştırılması büyük bir önem taşımaktadır (Kong, Wong ve Lam, 2003).

Matematik dersine bağlılık, öğrencilerin akademik başarıları ve genel öğrenme deneyimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak, bu bağlılığın cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı matematik dersleri gibi demografik ve eğitimsel değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğine dair mevcut çalışmalar sınırlıdır. Akoğlu (2024), ortaokul öğrencilerinin matematik dersine dair korkularının ve bağlılıklarının öğrenci ve öğretmenin cinsiyeti, ders notu, sınıf düzeyi, ailenin aylık geliri ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi değişkenlerin matematik dersine bağlılık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deringöl (2020) ise ortaokul öğrencilerinin genel olarak matematik dersine yüksek düzeyde bağlı olduklarını ve bu bağlılığın cinsiyete göre farklılık göstermediğini, ancak beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bağlılık puanlarının sekizinci sınıflardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, matematiği seven ve başarılı bulan öğrencilerin daha yüksek bağlılık puanlarına sahip olduğu ve matematik notları ile bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, okul dışı matematik derslerinin öğrencilerin ders bağlılığı üzerindeki etkilerini anlamak, bu tür desteklerin eğitimdeki önemini daha net ortaya koyabilir. Alan yazında bu tür değişkenlerin etkilerine yeterince odaklanılmadığı göz önüne alındığında, bu çalışma ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerini demografik ve eğitimsel değişkenler ışığında inceleyerek önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu sayede, öğrenci bağlılığını artırmak için daha etkili ve kapsamlı stratejiler geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersine olan bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı ders alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, katılımcıların bir konuya ilişkin bilgi, beceri, tutum gibi özelliklerini belirlemeyi amaçlayan ve mevcut durumu değiştirmeye ya da etkilemeye yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmayan bir araştırma modelidir (Günter, 2024). Bununla birlikte bireylerin inanç, düşünce ve algı düzeylerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır (Ary vd., 2010).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ordu ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ordu'daki bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem süre ve ekonomik olması yönüyle örneklemin kolay ulaşılır ve çalışılabilir olmasını sağlamaktadır (Christensen vd., 2015). Dolayısıyla araştırmanın gerçekleştirilmesi için hali hazırda öğretmen olan araştırmacı yazarın görev yaptığı okul tercih edilmiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1. Öğrenci Tanımlayıcı İstatistikleri**

Değişken		n	%
Cinsiyet	Erkek	97	50,3
	Kadın	96	49,7
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	60	31,1
	6. Sınıf	41	22,2
	7. Sınıf	49	24,4
	8. Sınıf	43	22,3
Okul Dışı Ders Alma Durumu	Evet	64	33,2
	Hayır	129	66,8

Tablo 1’de 193 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı matematik dersi alma durumu değişkenlerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının kız yarısının da erkek olduğu tespit edilmiştir. En çok (%31,1) 5. sınıf düzeyinde öğrenci söz konusuken öğrencilerin büyük çoğunluğu (%66,8) okul dışında matematik dersi görmediklerini belirtmişlerdir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Rimm-Kauffman (2010) tarafından geliştirilip, Akar vd. (2017) tarafından uyarlanan "Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı ders alma durumları gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve okul dışı ders alma durumu olmak üzere üç maddeden oluşmaktadır.

### **Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği**

Rimm-Kauffman (2010) tarafından geliştirilmiş olup Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği Mazman-Akar vd. (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin uygulanması iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada, test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla 30 ortaokul öğrencisi üzerinde bir uygulama yapılmıştır. İkinci aşama ise Uşak ilinde öğrenim gören 602 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar raporlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin üç faktörlü ve 13 maddeden oluşan yapısını hem kuramsal hem de istatistiksel olarak doğrulamıştır. Matematik dersine bağlılık düzeyine etki eden faktörler duyuşsal, sosyal ve bilişsel faktörler olarak belirlenmiştir. Ölçek, 4’lü Likert tipi olup (1-Tamamen Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Katılıyorum, 4-Tamamen Katılıyorum) 1’i olumsuz, 12’si olumlu olmak üzere toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı 0,872 olarak bulunmuş, test-tekrar güvenilirlik korelasyon katsayısı ise 0,591 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçek ile bilişsel bağlılık alt boyutu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir ( $t=15,90$ ,  $p<0,01$ ) ve bilişsel boyutun iç tutarlılık katsayısı 0,752 olarak hesaplanmıştır. Ek olarak, ölçek ile sosyal bağlılık alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir ( $t=611,90$ ,  $p<0,01$ ), ve sosyal boyutun iç tutarlılık katsayısı 0,722 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, ölçek ile duyuşsal bağlılık alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif olduğu ( $t=13,58$ ,  $p<0,01$ ) ve duyuşsal boyutun iç tutarlılık katsayısının 0,776 olduğu saptanmıştır.

Madde analizi sonuçları, ölçek maddeleri için madde toplam korelasyon değerlerinin 0,292 ile 0,658 arasında değiştiğini ve %27’lik alt ve üst gruplar için yapılan t-testi sonucunda anlamlı fark bulunduğunu ( $p<0,01$ )

göstermiştir. Bu, ölçek maddelerinin ayırt edici nitelikte olduğunu doğrulamaktadır. Ölçeğin ölçüt geçerliği, matematik dersi karne başarı notları ölçüt olarak kabul edilerek belirlenmiştir. Matematik dersi bağlılık ölçeği ile karne başarı puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = 0,533, p < 0,01$ ).

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında öncelikli olarak araştırmada veri toplama aracı olan Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği için ölçeği uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra uygulama yapabilmek için araştırma uygulama izinleri alınmıştır. Veriler yüz yüze etkileşimli olarak toplandıktan sonra dijital ortama aktarılıp analize hazır hale getirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması esnasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada, ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtların Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,855 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından duyuşsal bağlılık alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0,830, sosyal bağlılık alt boyutunda 0,634 ve bilişsel bağlılık alt boyutunda 0,619 olarak tespit edilmiştir. Buna göre alfa değerleri kabul edilebilir seviyededir. Araştırmanın normallik dağılım analizi için çarpıklık ve basıklık sonuçlarına göre uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, ikili kıyaslamalarda (cinsiyet ve okul dışı ders alma durumu) bağımsız örneklem t testi, çoklu kıyaslamalarda (sınıf düzeyi) ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey çoklu karşılaştırma testi değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler, SPSS 22.0 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### Etik

Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024-115 sayılı toplantıda onaylanmış ve gönüllülerden araştırmaya katılmak için yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

## Bulgular

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 2. incelendiğinde araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin matematik dersine yönelik bağlılıklarında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı ( $p > 0,05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Matematik Dersine Bağlılık Düzeyleri

Kategori	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p
Duyuşsal Bağlılık	Erkek	97	14,73	3,65	-0,916	0,361
	Kadın	96	15,21	3,72		
Sosyal Bağlılık	Erkek	97	11,87	2,41	-1,500	0,135
	Kadın	96	12,43	2,77		
Bilişsel Bağlılık	Erkek	97	12,69	2,40	-1,182	0,239
	Kadın	96	13,08	2,10		
Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği Toplam Puanı	Erkek	97	39,22	7,06	-1,461	0,146
	Kadın	96	40,73	7,25		

\* $p < 0,05$

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 3. incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin matematik dersine yönelik bağlılıklarında, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık alt boyutları ile matematik dersine bağlılık ölçeği toplam puanında anlamlı farklılık

olduğu ( $p < 0,05$ ) saptanmıştır. Yapılan analizde, 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf kategorisindeki öğrencilere göre puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Matematik Dersine Bağlılık Düzeyleri

Kategori	Sınıf Düzeyi	n	Ort.	ss	F	p
Duyuşsal Bağlılık	5. Sınıf	60	16,78	3,28	7,787	<b>0,001*</b>
	6. Sınıf	41	14,00	3,33		
	7. Sınıf	49	14,12	3,90		
	8. Sınıf	43	14,34	3,49		
Sosyal Bağlılık	5. Sınıf	60	12,63	2,69	1,340	0,263
	6. Sınıf	41	11,63	2,75		
	7. Sınıf	49	12,20	2,34		
	8. Sınıf	43	11,93	2,57		
Bilişsel Bağlılık	5. Sınıf	60	13,86	1,96	5,940	<b>0,001*</b>
	6. Sınıf	41	12,58	1,59		
	7. Sınıf	49	12,43	2,51		
	8. Sınıf	43	12,32	2,50		
Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği Toplam Puanı	5. Sınıf	60	43,28	6,83	6,712	<b>0,001*</b>
	6. Sınıf	41	38,21	6,22		
	7. Sınıf	49	38,60	6,90		
	8. Sınıf	43	38,60	7,49		

\* $p < 0,05$

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri okul dışı ders alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 4’e göre araştırmada okul dışı ders alma durumu değişkenine göre öğrencilerin matematik dersine yönelik bağlılıkları incelendiğinde, sosyal bağlılık ve bilişsel bağlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ( $p < 0,05$ ) tespit edilmiştir. Yapılan analizde, okul dışında matematik dersi alan öğrencilerin puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Okul Dışı Ders Alma Durumuna Göre Matematik Dersine Bağlılık Düzeyleri

	Okul Dışı Ders Alma Durumu	n	Ort.	ss	t	p
Duyuşsal Bağlılık	Evet	64	15,15	3,98	0,482	0,630
	Hayır	129	14,18	3,54		
Sosyal Bağlılık	Evet	64	12,68	2,28	2,014	<b>0,045*</b>
	Hayır	129	11,89	2,71		
Bilişsel Bağlılık	Evet	64	13,41	2,21	2,259	<b>0,025*</b>
	Hayır	129	12,63	2,24		
Matematik Dersine Bağlılık Ölçeği Toplam Puanı	Evet	64	41,15	7,36	1,589	0,114
	Hayır	129	39,41	7,05		

\* $p < 0,05$

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul dışı ders alma değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada, cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, sınıf düzeyinde, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık alt boyutları ile matematik dersine bağlılık ölçeği toplam puanında; okul dışı ders alma durumu değişkeninde ise, bilişsel bağlılık ve sosyal bağlılık alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgularda, 5. sınıf öğrencileri ile okul dışı matematik dersi alan öğrencilerin puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır.



Öğrencilerin matematik dersine bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi matematik dersine yönelik tutumları ve algılarının farklılık göstermemesinden kaynaklanabilir. Buna göre hem kız hem de erkek öğrenciler, matematik dersini benzer biçimde önemli ve ilgi çekici bulabilir. Bununla birlikte toplumsal ve kültürel normlar, cinsiyetin akademik ilgi ve performans üzerindeki etkisini azaltmış olabilir. Özellikle matematik gibi STEM alanlarında, cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalığın artması ve bu yönde teşvik edici politikaların uygulanması, kız ve erkek öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini ve bağlılıklarını eşit düzeye getirebilir. Bununla birlikte alanyazında kız öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıklarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur.

Sevgi ve diğerleri (2021) yaptıkları araştırmada, matematiğe bağlılığın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve kız öğrencilerin matematiğe olan bağlılık düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Anbarlı (2019), Can (2008) ve Arastaman (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da kız öğrencilerin genel olarak okula daha yüksek bağlılık gösterdiği belirtilmiştir. Ancak, Buckley (2016) araştırmasında Avustralyalı kız öğrencilerin, erkeklere göre matematik dersinden daha fazla korktukları ve matematikle daha az meşgul oldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin matematik derslerine devam etme oranlarının daha düşük olduğu ve matematikle ilgili meslek seçimlerinin de daha az olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin matematik dersine bağlılıklarının sınıf düzeyine göre, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılık alt boyutları ile matematik dersine bağlılık ölçeği toplam puanında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu durum, sınıf düzeyi arttıkça matematik dersinin de zorluk düzeyinin artmasından ve karmaşıklaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders içeriklerini ve zorluk seviyelerini uyarlamaları önemlidir. Ayrıca öğretime dahil olan beceri temelli sorularla üst sınıfların daha çok karşı karşıya gelmesi ve liselere giriş sınavı endişesinin de bu sonuca yol açmış olması muhtemeldir. Ek olarak durumun öğrencilerin matematik dersine olan deneyimleri, öğretim yöntemleri ve sınıf ortamıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Örneğin, 5. sınıf öğrencileri için matematik dersinin daha ilgi çekici ve anlamlı hale getirilmesi, öğrencilerin derslere olan bağlılıklarını artırabilir.

5. sınıf öğrencilerinin, matematik dersine bilişsel bağlılık açısından üst sınıf öğrencilerine göre daha fazla zihinsel çaba harcayarak ve dersi anlamak için daha büyük bir çaba göstererek katılım gösterdikleri söylenebilir. Duyuşsal bağlılık alt boyutuna göre ise, 5. sınıf öğrencilerinin okula karşı ilgileri, tutumları ve duygusal hisleri daha derin ve yoğun olabilir. Ancak sınıf seviyeleri arttıkça bu duyuşsal bağlılığın azaldığı ve öğrencilerin matematik dersindeki kazanım ve zorluk seviyelerinin artmasıyla olumsuz etkilenebildiği gözlemlenmektedir. Anbarlı'nın (2019) araştırması, 6. sınıf öğrencilerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla matematik dersine duyuşsal olarak daha bağlı olduklarını ortaya koymaktadır. Sevgi ve diğerleri (2021) ise yaptıkları araştırmada, matematiğe bağlılığın öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını bulmuşlardır. Akar ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırma, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeyinin azaldığını desteklemektedir. Aldan Karademir ve Deveci'nin (2018) araştırması ise ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeylerinin sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiğini ve genellikle alt sınıfların lehine olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada okul dışı matematik dersi alma durumu değişkeni incelendiğinde, sosyal ve bilişsel bağlılık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu nedenle, okul dışı ders alma durumu öğrencilerin matematik dersine olan bağlılıklarını etkileyen önemli bir faktördür. Okul dışında matematik dersi alan öğrencilerin daha yüksek puan ortalamalarına sahip olması, bu öğrencilerin ders dışı destek almalarının matematik dersine olan ilgilerini ve bağlılıklarını artırdığını göstermektedir. Okul dışı eğitimin amacı, öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına, isteklerine ve ihtiyaçlarına göre kişisel gelişimlerini, öğretim programlarının hedeflerine uygun şekilde okul dışında desteklemektir (Binbaşıoğlu, 2000). Bu durumda okul dışı eğitim, öğrencilerin dersle ilgili daha fazla pratik yapmalarını, zor konuları daha iyi anlamalarını ve matematikle ilgili öz güvenlerini artırmalarını sağlayabilir. Yiğit ve Kaçire (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları dersane/etüt merkezi gibi destek hizmetlerinden faydalanan öğrenciler lehine farklılaşmaktadır.

Matematik dersindeki soyut kavramlar, öğrenme sürecinin uzun sürmesi, okul dışında çalışma gerekliliği ve her öğrencinin özel ders alma imkânına sahip olmaması gibi etmenler, TEOG ve diğer merkezi sınavlardaki matematik puanlarının etkisiyle (Genç, 2013), bireylerin eğitim hayatlarının başlangıcında akademik benlik

gelişimlerini şekillendirebilmektedir (Bozpolat ve Koç, 2017). Bu faktörler, özellikle TEOG ve diğer merkezi sınavlarda matematik puanlarının etkisi düşünüldüğünde, öğrenciler üzerinde baskı oluşturabilir. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini, akademik motivasyonlarını ve genel olarak eğitimdeki başarılarını doğrudan etkileyebilir. Bu durum, ek destek hizmetlerinin (özel ders, etüt merkezi vb.) öğrencilerin akademik başarısı ve çalışma alışkanlıkları üzerinde önemli bir rol oynadığını ve bu tür desteklerden yoksun olan öğrencilerin dezavantajlı duruma düşebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla eğitimin daha eşitlikçi bir şekilde sağlanması ve tüm öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteğe erişebilmeleri için okul içi ve dışı destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

### Öneriler

- Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Ancak gelecek araştırmalarda, farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin matematik dersine bağlılıklarını nasıl etkilediği karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Örneğin önemi gittikçe artan bilgisayar destekli öğretim, çevrimiçi kaynaklar ve dijital araçların matematik öğretiminde nasıl kullanılabilceği ve öğrenci bağlılığı üzerindeki etkileri araştırılabilir. Bu tür araştırmalar, hangi yaklaşımların öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırdığını belirleyebilir.
- Araştırmada cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak aksini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Bu farklılığın aydınlanmasında cinsiyetin matematik dersine bağlılık üzerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için cinsiyet farklılıklarını ele alan derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmaya göre okul dışında matematik dersi alan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerine göre daha yüksektir. O halde ders dışı matematik eğitim ve etüt merkezleri gibi destek hizmetlerinin, öğrencilerin matematik dersine bağlılıklarına nasıl katkı sağladığı daha detaylı bir şekilde araştırılabilir. Bu tür desteklerin öğrenci başarısı ve matematikle ilgili öz güven üzerindeki etkileri analiz edilebilir.
- Araştırmanın sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine bağlılık düzeyleri 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Buna göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik dersine bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğini uzun dönemli olarak izlenebilir. Bu bağlamda, ortaokuldan liseye geçiş sürecindeki değişimlerin, öğrenci motivasyonu ve başarısına etkilerini anlamak için araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akar, S. G. M., Birgin, O., Göksu, B., Uzun, K., Gümüş, B., & Peker, E. S. (2017). Matematik dersine bağlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 28-51.
- Akoğlu, A. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik bağlılıklarının ve korkularının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aldan Karademir, Ç., & Yalçın, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *JASS Studies: The Journal of Academic Social Science Studies*, (76), 383-396. <http://dx.doi.org/10.29228/JASS.29068>
- Anbarlı, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik çalışma stratejilerini kullanma ve matematik dersine bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11117/132951>
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Attard, C. (2012). Engagement with mathematics: What does it mean and what does it look like? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 17(1), 9-13.

- Ayub, A. F. M., Yunus, A. S. M., Mahmud, R., Salim, N. R., ve Sulaiman, T. (2017). Differences in students' mathematics engagement between gender and between rural and urban schools. *AIP Conference Proceedings*, 1795(1), 020025. <https://doi.org/10.1063/1.4972169>
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-95). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_4)
- Bozpolat, E., & Koç, H. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 525-543.
- Buckley, S. (2016). Gender and sex differences in student participation, achievement and engagement in mathematics. *Australian Council for Educational Research (ACER)*. Retrieved from [https://research.acer.edu.au/learning\\_processes/18](https://research.acer.edu.au/learning_processes/18)
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (2nd ed.). Anı Yayıncılık.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (2008). Best Practices in Fostering Student Engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology* (5th ed., pp. 1099-1119). National Association of School Psychologists.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Erlbaum.
- Deringöl, Y. (2020). Middle school students' engagement in mathematics. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 180-188.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5)
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of The Concept, State of The Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 85-95.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, Reliability, And Validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.932831>
- Günter, T. (2024). Argümantasyonla desteklenmiş PDÖ yaklaşımında HDR modeli kullanılarak geliştirilen senaryolarla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir? *Nöroendokrin. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 14(2), 366-385.
- Kong, Q. P., Wong, N. Y., & Lam, C. C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21. <https://doi.org/10.1007/BF03217305>
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0103>
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (2000). Understanding social connectedness in college women and men. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 484-491. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01932.x>
- Leis, M., Schmidt, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2014). Using the partial credit model to evaluate the student engagement in mathematics scale. *Journal of Applied Measurement*, 16(3), 251-267.

- Lewis, A. D. (2010). *Facilitating student engagement: The importance of life satisfaction* [Doctoral dissertation]. University of South Carolina. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- MEB, (2018). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. MEB Yayınları.
- MEB, (2024). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. MEB Yayınları.
- Moore, T. L. (2006). *Social connectedness and social support of doctoral students in counselor education* [Doctoral dissertation]. Idaho State University. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_13)
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-173). Springer.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Rimm-Kaufman, S. E. (2010). *Student Engagement in Mathematics Scale (SEMS)*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Roberts, K. (2014). *Engaging more women and girls in mathematics and STEM fields: The international evidence*. Retrieved from <http://amsi.org.au/publications/gender-report-20104/>
- Sevgi, S., Sarı, A. N., & Işık, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine bağlılığının ve matematik kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 45-62. <https://doi.org/10.18039/ajesi.723229>
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Stovall, I. (2003). *Engagement And Online Learning*. UIS community of practice for elearning. Retrieved from <http://otel.uis.edu/copelEngagementandOnlineLearning.ppt>
- Swift, C. (2010). Academic Engagement. *Quarterly Journal of Speech*, 96(4), 443-449.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi 12.06.2024).
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-642. <https://doi.org/10.3102/0002831210364974>
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Cooperation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>

- Yiğit, B., & Kaçire, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 309-319. Retrieved from <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000113974>
- Yurtbakan, E., Aydoğdu-İskenderoğlu, T., & Sesli, E. (2018). Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını artırma yolları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 101-119.

## EXTENDED SUMMARY

Success in mathematics courses is shaped by the interaction of cognitive and affective factors. Students' engagement in mathematics is highlighted as a significant determinant of this success. Engagement reflects students' participation in class activities and their interest in the learning process (Leis et al., 2014; Reeve et al., 2004). It can be expressed through participation in classroom activities and forming an emotional connection with the subject (TDK, 2024). Student engagement is related to active participation in the learning process and feeling connected to the learning environment (Christenson et al., 2008). Notably, among affective characteristics, engagement in mathematics positively influences students' mathematics learning (MEB, 2013; Attard, 2012).

The impact of engagement on learning processes can be examined under three main headings: providing necessary conditions for learning, shaping social and psychological experiences, and significantly contributing to academic development (Skinner & Pitzer, 2012). In literature, engagement is categorized into four groups: academic, cognitive, affective, and behavioral dimensions (Christenson et al., 2008). Rimm-Kauffman (2010) evaluates this concept by considering social, cognitive, and affective aspects.

Investigating the concept and structures of student engagement in the mathematics learning process is crucial (Kong, Wong & Lam, 2003). Analyzing middle school students' levels of engagement in mathematics based on variables such as gender, grade level, and participation in out-of-school mathematics courses can help us better understand the factors affecting their academic success and motivation. The results of this study may provide valuable guidance for school administrators and educators to offer more effective support and enhance students' engagement in mathematics. Given this information, the study aims to investigate the levels of middle school students' engagement in mathematics based on various variables.

In the study, the engagement levels of middle school students in mathematics were examined based on variables such as gender, grade level, and participation in out-of-school courses. The research was conducted using a quantitative research method, specifically a survey model. The population of the study consisted of middle school students in the Ordu, Turkiye. The sample included 5, 6, 7, and 8th-grade students attending a public school in Ordu during the 2023-2024 academic year.

Data collection tools included a Personal Information Form and the Mathematics Engagement Scale. The scale encompasses sub-dimensions of affective, social, and cognitive engagement, assessing students' levels of engagement. The Mathematics Engagement Scale, developed by Rimm-Kauffman (2010), was adapted into Turkish by Mazman-Akar et al. (2017). The scale consists of 13 items, with 1 negative and 12 positive items, using a 4-point Likert scale (1-Strongly Disagree, 2-Disagree, 3-Agree, 4-Strongly Agree). Permissions were obtained via email from the individuals who adapted the scale prior to data collection, followed by necessary permissions for the research implementation.

In the study, the Cronbach's alpha coefficient for the items in the scale was calculated. Normality distribution analysis was conducted based on skewness and kurtosis results. As a result of the analysis, for binary comparisons (gender and out-of-school course participation), the Independent Sample T-Test was applied, while for multiple comparisons (grade level), one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey's multiple comparison test were utilized.

According to the findings, there was no significant mean difference in students' engagement in mathematics based on gender ( $p > 0.05$ ). However, significant mean differences were found in the sub-dimensions of affective and cognitive engagement based on grade level ( $p < 0.05$ ). 5th-grade students had higher engagement levels compared to other grades, and mean differences were also observed in engagement levels based on participation in out-of-school courses ( $p < 0.05$ ).

In conclusion, increasing middle school students' engagement levels in mathematics presents an important opportunity to enhance academic motivation in mathematics. The lack of difference in engagement based on gender may stem from the similarity in students' attitudes and perceptions towards mathematics. Therefore, both female and male students may find mathematics equally important and interesting. Additionally, societal and cultural norms may have reduced the impact of gender on academic interest and performance. Particularly in STEM fields like mathematics, increased awareness of gender equality and the implementation of supportive policies may equalize female and male students' interest and engagement in mathematics. This study could

contribute to the development of strategies aimed at enhancing student engagement and encourage educators to adopt more effective approaches in this regard.

In this research, the engagement levels of middle school students in mathematics were compared based on various variables. However, future research could compare how different teaching approaches affect students' engagement in mathematics. For instance, the increasing importance of computer-assisted instruction, online resources, and digital tools could be examined in terms of their use in mathematics teaching and their effects on student engagement. Such studies can identify which approaches enhance student motivation and participation.

## ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ TEACHERS' OPINION ON IN-SERVICE TRAININGS

Mehmet ÖZCAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
[mehmetozcan@nevsehir.edu.tr](mailto:mehmetozcan@nevsehir.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-5451-0773

### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
17.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
18.09.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Öğretmen,  
Hizmet içi eğitim,  
Akademik yeterlik,  
Mesleki yeterlik,  
Kişisel yeterlik

**Keywords**  
Teacher,  
In-service training,  
Academic  
competence,  
Professional  
competence,  
Personal  
competence

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırma 13 katılımcı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formunda yer alan 3 soruya elektronik ortamda katılımcılar tarafından yazılı olarak cevap verilmesi istenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Verilen cevaplar bir bütün haline getirilerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda veriler önce kodlara ayrılmış ve temalar altında birleştirilmiştir. Tema ve kodlar yorumlanmıştır, açıklama ve görsellerle desteklenerek raporlandırılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için verilerin toplanması aşamasında önyargılardan uzak durulmuştur ve katılımcı özellikleri detaylı olarak açıklanmıştır. Sorulara uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı ve konusu açıklanmıştır. Veriler iki uzman tarafından analiz edilerek karşılaştırılmıştır ve sonuçlar alıntılarla desteklenmiştir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin akademik gelişimine yeni yöntem ve etkinlikler, güncellik, gelişmeleri öğrenme, eksikleri giderme, farklı bakış açısı ve düşünme becerileri; mesleki gelişimine bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, yöntem ve teknikler, eksiklerin giderilmesi, yeni etkinlikler, öz farkındalık ve motivasyon; kişisel gelişimine özgüven, sosyal beceriler, işbirliği, iletişim ve kitap okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağladığı görülmektedir.

### ABSTRACT

This research, which aims to reveal teachers' views on in-service trainings, was conducted with a phenomenological design from qualitative research methods. The research was carried out with 13 participant teachers and the participants were asked to answer 3 questions in the semi-structured form prepared by the researcher in electronic environment. The participants in the study were selected by criterion sampling method from purposeful sampling methods. The answers given were analysed by the content analysis method. In this context, the data were first divided into codes and combined under themes. Themes and codes were interpreted, supported with explanations and visuals and reported. In order to ensure validity and reliability in the research, prejudices were avoided during the data collection phase and participant characteristics were explained in detail. The questions were finalized after receiving expert opinion. The purpose and subject of the study were explained to the participants. The data were analysed and compared by two experts and the results were supported with quotations. It is seen that in-service trainings contribute to teachers' academic development in terms of new methods and activities, timeliness, learning about developments, eliminating deficiencies, different perspectives and thinking skills; professional development in terms of improving knowledge and skills, methods and techniques, eliminating deficiencies, new activities, self-awareness and motivation; personal development in terms of self-confidence, social skills, cooperation, communication and gaining the habit of reading books.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1517595>

**Atf/Cite as:** Özcan, M. (2024). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2303-2313.



## Giriş

Eğitim sistemleri toplumsal gelişimin önünde olan, genç nesillerin beklentilerini karşılayacak, meslek edindirecek, topluma kazandıracak, , analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, problem çözen, çağın ihtiyaçlarına uyum sağlayan, akademik yönü güçlü bireyleri topluma kazandıracak öğretmenleri yetiştirme ve istihdam etme amacındadır. Öğretmenlik mesleği sürekli gelişimi gerektiren dinamik bir meslektir. Eğitim sistemleri öğretmenlerin toplumsal beklentilerini karşılayabilmesi için sürekli ve düzenli olarak hizmet içi eğitimler düzenler. Hizmet içi eğitim bir kurumda görev yapan personellerin çalışma alanlarına yönelik davranış, tutum, becerin kazandırılması amacıyla verilen kısa süreli ve planlı eğitim etkinliğidir (Öztürk, & Sancak, 2007). Hizmet içi eğitim kurumlarda görevli çalışanların iş alanlarına yönelik düzenlenen, bireyin verimliliğini artırmayı, bilgi ve becerilerinin gelişimini sağlamayı amaçlayan kısa süreli eğitimlerdir (Tezcan, 1992). Hizmet içi eğitimler bireyin kurumda etkililiğini ve verimliliğini artırmayı, işe yönelik bilgi ve becerisini zenginleştirmeyi ve mesleki gelişimini sağlamayı hedefleyen eğitim etkinliğidir (Yıldırım, 2007). Hizmet içi eğitimler kurumlarda çalışan personellerin mesleki gelişimine çok yönlü destek olan kısa süreli ve verimli etkinlikler bütünü olarak ifade edilebilir.

Hizmet içi eğitimler kurumların yasa ve yönetmelikleri ile çalışma politikalarına göre planlanır. Eğitim alacak personelin ihtiyaç ve beklentileri belirlenir ve eğitim planı yapılır (Kayabaş, 2008). Hizmet içi eğitimler bir plan çerçevesinde hazırlanır, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak niteliktedir, zengin bir içeriğe sahiptir, aktif katılımı gerektirir, işbirlikçi çalışmayı hedefler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmayı amaçlar, yeterli ve doğru zaman aralığında düzenlenir, dönüt ve değerlendirme süreçlerini kapsar (Özer vd., 2018). Hizmet içi eğitimler çalışanların mesleki gelişimlerini, problem çözme becerisi edinmesini, bilgi ve becerilerinin artırılmasını, görev ve sorumlulukların gerektirdiği davranışları edinmesini, özgüven ve iş motivasyonunun artırılmasını, görevinde başarılı olmasını amaçlar (Öztürk ve Sancak, 2007).

Tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimler öğretmenlerin, akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerinin yanında iş verimliliği, iletişim becerileri, teknoloji yeterliği, sosyal-kültürel katılım, entelektüel yeterlik, işbirlikçi çalışma, öğrenci merkezli öğretim, ölçme değerlendirme ve pedagoji alanlarında gelişimini hedeflemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğrenme deneyimlerinin okula, sınıfa, öğrenciye ve eğitimin niteliğine fayda sağlamayı amaçlayan planlı ve amaçlı etkinlikler bütünüdür. Mesleki gelişim öğretmenlere mesleki bağlılık ve işbirlikçi çalışma alışkanlığı kazandırır, bilgi ve becerilerini artırır, bilgilerinin güncellemelerini sağlar (Day, 1999; Şen, 2003). Hizmet içi eğitimlerin amacı öğretmenlerin akademik, mesleki, kişisel, entelektüel, sosyal ve kültürel açıdan gelişimine destek olmanın yanında, iş verimliliği, teknolojik, pedagojik ve ölçme değerlendirme yeterliği ile iletişim becerisini artırmayı amaçlar.

Eğitim sisteminin dinamik bir yapı olması, sürekli değişim ve gelişime açık olması ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri topluma kazandırma hedefi; öğretmenlerin eğitim programları, eğitim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, mesleki gelişim ve yeterlik ile güncel eğitim yasa ve yönetmeliklerine yönelik hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır (Şişman, 2008). Eğitim kurumlarında düzenlenen hizmet içi eğitimler eğitim sistemi içinde görev yapan insan kaynağının çağın gereksinimlerini karşılaması amacıyla geliştirilmesi sürecidir (Osamwonyi, 2016). Öğrencilerin meslek edindirilmesi, hayata hazırlanması ve topluma kazandırılması sürecinde etkin bir sorumluluğa sahip olan öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin çok yönlü ve bilimsel temellere dayalı bir plan çerçevesinde hazırlanması kaçınılmazdır.

Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki yeterliği ile akademik, sosyal, kültürel, bilgi ve beceri yönünden gelişimini amaçlayan eğitim sürecidir (Budak, 1999; Erdem & Şimşek, 2013). Hizmet içi eğitimler ile öğretmenler eğitim bilimlerinde ve branşlarındaki bilgilerini günceller, gelişmeleri öğrenir, hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde ihtiyaç duyduğu mesleki bilgi ve becerileri gelişir, kurum kültürünü edinir, işbirlikçi çalışma alışkanlığı kazanır, motivasyonları artar ve teknolojik yeterlik kazanır (Baskan, 2001). Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin eğitsel, bilimsel ve kişisel gelişimlerini artırarak onların mesleki gelişimini destekler, iş doyumunu ve verimliliğini artırır, öğretim ortamı, kaynak ve araçların iyileştirmesini destekler (Harris, 1989). Genel olarak hizmet içi eğitimlerin amacı öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve gelişimlerini sağlamak, bilgi, beceri ve verimliliklerini artırmak olarak sıralanabilir (Özan ve Dikici, 2001). Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimini, ihtiyaç duyduğu alanlarda geliştirmeyi, mesleki yeterliklerini artırmayı, bilgi ve becerilerini güncellemeyi amaçlar. Hizmet içi eğitimler öğretmenlere sahip olması beklenen mesleki özellikleri kazandırır, öğretmenlik mesleğinin birey ve toplum üzerindeki önemini, görev, hak ve sorumluluklarının bulunduğu yasa ve yönetmelikleri açıklar, yönetici,

meslektaş, öğrenci ve toplumla olumlu ilişkiler geliştirmeyi öğretir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler mesleğine değer verir, sadakat duygusu kazanır, çevresine rol model olur, mesleği ile ilişkili kurum ve kuruluşların yapı ve özellikleri hakkında bilgi edinir.

Bu araştırmada hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısı araştırılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Katıldığınız hizmet içi eğitimlerin akademik gelişiminize sağladığı katkılar nelerdir?
2. Katıldığınız hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişiminize sağladığı katkılar nelerdir?
3. Katıldığınız hizmet içi eğitimlerim kişisel gelişiminize sağladığı katkılar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma yöntemi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim araştırma deseni yürütülmüştür. Nitel araştırmalar bireylere yönelik algı ve olayları doğal ortamında ve bütüncül bir açısı ile derinlemesine inceleyen araştırma yöntemidir (Merriam & Grenier, 2019). Olgu bilim araştırmaları bireylerin bir olguya yükledikleri anlamları, algıları ve duyguları araştırılırken, katılımcıların olguya yönelik deneyim ve yargılarını betimler (Patton, 2014). Araştırma 13 katılımcı öğretmen ile yürütülmüştür ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış formda yer alan 3 soruya yazılı olarak cevap verilmesi istenmiştir. Verilen cevaplar bir bütün haline getirilerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda veriler önce kodlara ayrılmış ve temalar altında birleştirilmiştir. Tema ve kodlar yorumlanmış, okuyucunun beklentilerini karşılayacak açıklama ve görsellerle desteklenerek raporlandırılmıştır.

### Katılımcı

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının geçmiş tecrübelerinden yararlanarak ihtiyaç duyulan verilerin toplanmasına olanak sağlayacak uygun bir örnekleme belirlemesidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına uygun verilere ulaşabilmek ve bu verileri belirgin olarak ortaya çıkarabilmek için katılımcıların araştırmacı tarafından belirlenen kriterlere göre belirlenmesidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada katılımcılar bir devlet okulunda çalışıyor olması, en az 10 hizmet içi eğitime katılmış olması ve 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olması ölçütleri ile belirlenmiştir. Bu ölçütler ile katılımcıların devlet tarafından düzenlenen ve çok sayıda hizmet içi eğitimlere katılmış olması ile yeterli sürede mesleki deneyime sahip olması amaçlanmıştır.

### Veri toplama aracı

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, katılımcıların yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, alınan hizmet içi eğitim sayısı ile hizmet içi eğitimlerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış form aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış form araştırılan durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan, yönlendirmelerden uzak, kolay anlaşılabilir ve mantıklı bir düzenleme ile oluşturulmuş sorulardan oluşmaktadır (Merriam, 2009; Robson, 2011). Yarı yapılandırılmış form katılımcılara elektronik ortamda dağıtılmış ve cevaplar yine elektronik ortamda toplanmıştır. Toplanan formlarda yer alan cevapların araştırmanın amacına uygun, analiz edilebilecek düzeyde ve doygun olduğu görülmüştür.

### Verilerin analizi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırmacının öznel bakış açısından uzak durarak araştırılan duruma yönelik yeni bakış açıları geliştirmesini kolaylaştıran, toplanan verilerin kod ve

temalar çerçevesinde birleştirilerek okuyucuya sunulmasını sağlayan analiz türüdür (Creswell, 2014; Krippendorff, 2004). Bu araştırmada veriler (1) verilerin bir araya getirilmesi (2) verilerin ayıklanması, (3) verilerin birleştirilmesi, (4) verilerin yorumlanması (5) sonuçlandırma aşamaları izlenerek raporlandırılmıştır (Yin, 2018). Araştırma verileri dosyalanarak bir araya getirilmiş, her bir katılımcı görüşü analiz edilerek veriler önce kodlara ayrılmış daha sonra bu kodlar bir araya getirilerek temalar altında toplanmıştır. Son olarak kod ve temalar yorumlanmış ve raporlandırılmıştır.

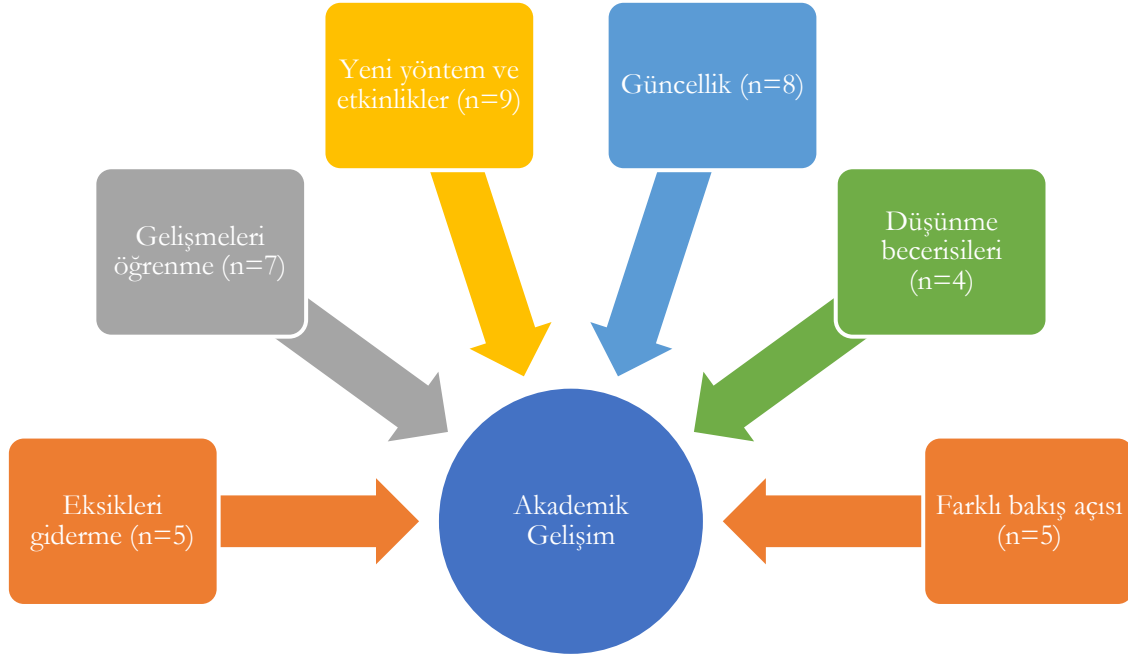
### Geçerlik güvenilirlik

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için verilerin toplanması aşamasında önyargılardan uzak durulmuştur. Sorulara uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Katılımcı özellikleri detaylı olarak açıklanmıştır ve katılımcılara araştırmanın amacı ve konusu açıklanmıştır. Veriler iki uzman tarafından analiz edilerek karşılaştırılmıştır, sonuçlar alıntılarla desteklenmiştir, yoğun ve zengin betimleme yapılmıştır, çeşitleme yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

### Bulgular

#### Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin akademik gelişimine sağladığı katkılar

Araştırmanın birinci problem durumu hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin akademik gelişimine sağladığı katkıları ortaya çıkarmaktadır. Toplanan veriler aşağıda şekil 1’de kod ve tema olarak verilmiştir.



Şekil 1. Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Akademik Gelişimine Sağladığı Katkılar

“Branşımda güncel gelişmeleri takip edip, bu gelişmelere kolaylıkla adapte olmayı sağladı. Muhakeme yeteneğini arttırdı. Konuları daha iyi analiz edebilmemi sağladı. Dolayısıyla katıldığım tüm eğitim etkinliklerinde beni başarıya yönlendirdi.” (K.3)

“Hizmet içi eğitimler sayesinde eğitim bilimleri genelinde ve branşım ile ilgili gelişmeleri yakından takip edebiliyorum. Bu durum beni sürekli güncel tutuyor. Eksik olduğum ya da ihtiyaç duyduğum konularda kendimi yenilememi sağlıyor.” (K.8)

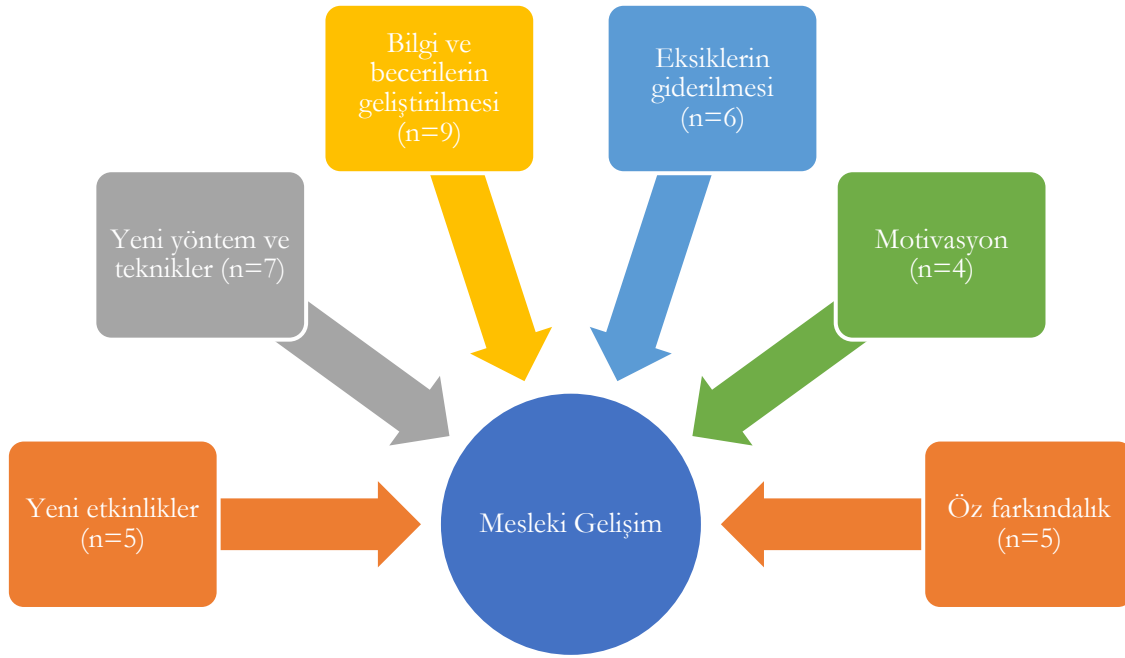
“Kendi isteğimle katıldığım hizmet içi eğitimler, alanımda veya eğitim bilimlerinde eksik olduğumu düşündüğüm konularla ilgiliydi. Öğrendiklerimi uygulayarak başarı sağladığımı düşünüyorum. Ayrıca aldığım hizmet içi eğitimler farkındalığımı artırdı.” (K.9)

“Akademik anlamda daha donanımlı olmama katkı sağladı. Alanım yeni kazanımlar ve gelişmelerin yer aldığı bir bölüm olduğu için bu eğitimler kendimi güncellemem ve yeni gelişmeleri takip edebilme anlamında bana katkıları oldu. Sürekli değişen ve gelişen yeni bilgileri var olanlarla güncelleyebiliyorum ve yeni yaklaşımlara hızlı adapte olabilmemi sağlıyor.” (K.11)

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin akademik gelişimine sağladığı katkılar incelendiğinde yeni yöntem ve etkinlikler (n=9), güncellik (n=8), gelişmeleri öğrenme (n=7), eksikleri giderme (n=5), farklı bakış açısı (n=5), düşünme becerileri (n=4) kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

### Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkılar

Araştırmanın ikinci problem durumu hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkıları ortaya çıkarmaktadır. Toplanan veriler aşağıda şekil 2’de kod ve tema olarak verilmiştir.



Şekil 2. Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Sağladığı Katkılar

“Katıldığım hizmet içi eğitimlerle özgüvenim arttı. Daha fazla kaynaklara başvurma ve araştırma ihtiyacı oluştu. Mesleğimde ders anlatma yöntemlerini kullanmada rahatlık ve çalışma etkinliklerinde çeşitlilikler arttı. Derslerimde yeni teknikleri ve etkinlikleri kullandım.” (K.6)

“Hizmet içi eğitimin yenilikleri yakından takip etme, çağımız için gerekli olması, bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmelere ayak uydurma, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırma yönünden önem taşımıştır. Ayrıca mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlama, eğitim sistemine uyum sağlama, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırma açısından da önemlidir.” (K.7)

“Çalışma ortamında karşılaşılan sorunlar merkezli eğitimler aldım. Bu konuda örnek olarak kurum kültürü isimli aldığım bir eğitimden sonra çalıştığım kurumda daha donanımlı olarak çalışmaya devam ettim ve bu eğitim davranışlarımı olumlu yönde etkiledi. Bir başka eğitim sağlık konusunda oldu ve öğretmenlik mesleğim boyunca

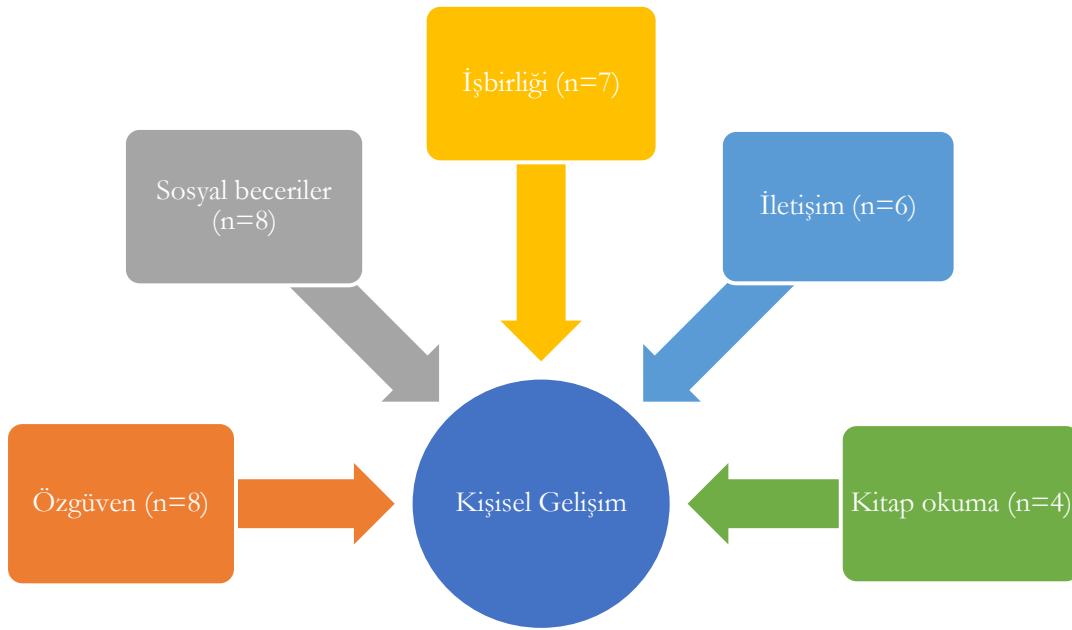
ilk yardıma ihtiyacı olan birçok öğrenciye doğru şekilde müdahale ederek fayda sağladım. Hizmet içi eğitimler genel olarak daha donanımlı ve daha faydalı bir eğitimci olmak için birçok katkı sağladı.” (K.11)

“Hizmet içi eğitimler sayesinde özellikle teknolojik yenilikleri derslerime daha rahat taşıyarak sınıfta daha eğlenceli bir ortam oluşturabiliyorum. Yeni yöntemler deneme fırsatı yakalayabiliyorum ve bu da mesleki eğitim açısından bakıldığında bana çok yönlü olabilme özelliği sağlıyor.” (K.13)

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkılar incelendiğinde bilgi ve becerilerin geliştirilmesi (n=9), yeni yöntem ve teknikler (n=7), eksiklerin giderilmesi (n=6), yeni etkinlikler (n=5), öz farkındalık (n=5), motivasyon (n=4) kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

### Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kişisel gelişimine sağladığı katkılar

Araştırmanın üçüncü problem durumu hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kişisel gelişimine sağladığı katkıları ortaya çıkarmaktadır. Toplanan veriler aşağıda şekil 3’de kod ve tema olarak verilmiştir.



Şekil 3. Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Kişisel Gelişimine Sağladığı Katkılar

“Aldığım eğitimler mesleki anlamda, akademik anlamda beni geliştirdi. Herhangi bir alanda bende meydana gelen gelişim kişisel gelişim haneme artı olarak eklendi ve bu gelişimler devamında daha özgüvenli, topluma faydalı olmamın verdiği mutluluk ile kendini iyi hissetme, kendiyile barışık ve mutlu bir kişilik yapısına sahip olmam noktasında kişisel gelişimimi etkiledi.” (K.5)

“Hizmet içi eğitim, kişisel yönde gelişimime, çok yönlü bilgi, beceri ve davranış edinmeye, ortak çalışma gerektiren durumlarda işbirliği sağlayarak takım ruhu geliştirmeye, örgüt kültürü oluşturmama ve örgüt kültürünün devamını sağlama imkân vermiştir.” (K.7)

“Sadece iş yerinde değil aile ve sosyal ortamlarda bulunan çocuklarla daha iyi iletişim kurma, onları anlama ve sorunlarını çözme becerisi kazandığımı düşünüyorum. Onlara karşı daha sakin ve kararlı olmayı öğreniyorum. Hizmet içi eğitimler sayesinde kendime olan güvenim artıyor ve kendimi işime karşı daha fazla motive olmuş hissediyorum. Öğrencilere ve velilere karşı daha bilinçli ve anlayışlı davranıyorum.” (K.9)

“Kişisel olarak kendimi ne kadar çok geliştirsem öğrencilere o denli faydalı olurum. Bu noktada kişisel gelişim kitaplarına daha çok önem verdim. Hizmet içi eğitimler sayesinde kendime olan güvenim artıyor ve kendimi

işime karşı daha fazla motive olmuş hissediyorum. Diğer insanlara karşı daha olumlu ilişkiler geliştiriyorum, hoşgörülü davranıyorum, empati kuruyorum.” (K.10)

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin kişisel gelişimine sağladığı katkılar incelendiğinde özgüven (n=8), sosyal beceriler (n=8), işbirliği (n=7), iletişim (n=6) ve kitap okuma (n=4) kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada akademik gelişim, mesleki gelişim ve kişisel gelişim olmak üzere 3 boyutta yürütülmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde hizmet içi eğitimin öğretmenlerin akademik gelişimine sağladığı katkılarının yeni yöntem ve etkinlikler, güncellik, gelişmeleri öğrenme, eksikleri giderme, farklı bakış açısı, düşünme becerileri; mesleki gelişimine sağladığı katkılarının bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, yeni yöntem ve teknikler, eksiklerin giderilmesi, yeni etkinlikler, öz farkındalık, motivasyon; kişisel gelişimine sağladığı katkılarının özgüven, sosyal beceriler, işbirliği, iletişim ve kitap okuma alışkanlığı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin ihtiyaç nedenleri ile öğretmenlerin çok yönlü gelişimini inceleyen ve bu araştırma bulgularını destekleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bilgisayar teknolojileri öğretmenleri ile yürütülen çalışmada katılımcıların verilen hizmet içi eğitimlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisine, içeriğine, eğitim düzenlendiği yere, yeni bilgiler edinme düzeyine, mesleki deneyime ve sosyal etkileşime önem verdiği görülmektedir (Arslan & Şahin, 2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada hizmet içi eğitimlerin bilgileri güncelleme, yeni bilgiler edinme, mesleki gelişim, farklı öğretim tekniklerini ve modelleri görme, sosyal gelişim, teknoloji kullanımı, planlı çalışma ve performansın artırmasına yönelik katkısının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Karadağ, 2015). Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin sosyalleşmesine, mesleki deneyimlerine katkıda bulunmasına ve bir araya gelmelerine olanak sağlamaktadır (Salihoğlu & Yayla, 2023). Hizmet içi eğitimler farklı öğretim yöntemlerinin öğrenilmesine, fikir alışverişi yapılmasına, pedagojik ve mesleki yeterliğin artmasına, kişisel gelişime, güncel gelişmelerinden haberdar olunmasına ve yeni bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlamıştır (Akhan, 2021). Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimine (İnce, Karataş, & Çiftçi, 2019), kişisel gelişimine ve iş doyumuna (Altınışık, 2006) katkı sağladığı görülmüştür. Hizmet içi eğitimler ile öğretmenler yeni yöntem ve teknikleri uygulama fırsatı bulur, bu yöntemleri uygulama sürecinde karşılaşılabilecekleri olumlu durumlara ve sorunlara yönelik deneyim kazanır (Keleşoğlu & Yiğit, 2017). Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, aktif öğrenme, sınıf yönetimi, çağdaş yönelimler, eğitim teknoloji, etkinlik ve materyal ve hazırlama, branş ve mesleki gelişim konularında katkı sağlamaktadır (Sıcak & Parmaksız, 2016). Mesleki gelişim kapsamında hizmet içi eğitime katılan öğretmenler meslektaşları ile etkileşim içinde olur, bilgi ve tecrübelerini paylaşma fırsatı bulur (Sarıdaş, 2017). Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden yararlandığı, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere yeni yöntem ve teknikleri kazanmasında, mesleki becerilerinin gelişmesinde, bilgi ve deneyimlerinin aktarılmasında, güncel gelişmelerin paylaşılmasında, kişisel ve akademik gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılmasına ve öğretmenlerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimine yönelik beklentilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde eğitimlerin eğitim öğretimin yoğun olmadığı ve gönüllülük esasına göre düzenlenmesini, eğitimlerin alanında uzman ve güçlü iletişim becerisine sahip eğitimler tarafından verilmesini, eğitimlerin katılımcıları çok yönlü geliştirmeye yönelik olmasını belirtmişleridir (Cemaloğlu vd, 2018). Biyoloji öğretmenleri ile yapılan çalışmada katılımcıların hizmet içi eğitimlerde yeni öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri, laboratuvar kullanımı, mesleki gelişmeler, deney ve uygulamalar ile sınıf yönetimi konularının olmasını önermektedir (Akar Öztürk, 2010). Okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin iletişim becerisi, drama, sınıf yönetimi, çocuk gelişimi, aile eğitimi, materyal kullanma ve sosyal etkinlikler konularına ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. (Bağ & Ay, 2017). Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmada katılımcılar materyal hazırlama, öğretim yöntem ve metot, yapılandırmacı yaklaşım uygulamaları, etkinlik hazırlama, öğretim programı, mesleki yeterlik ve ölçme-değerlendirme alanlarında hizmet içi eğitime katılmak istediklerini belirtmiştir (Kuş, & Çelikkaya, 2010). Araştırmalar incelendiğinde katılımcıların hizmet içi eğitimin doğru zamanda ve yerde olmasını ve alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar hizmet içi eğitimlerde mesleki

gelişim, teknolojik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, öğrenci psikolojisi, iletişim becerileri konularına önem verilmesini belirtmiştir.

### Öneriler

Eğitim sisteminin yapı taşları arasında olan öğretmenlerden toplumu geliştirmesi, yeni nesilleri akademik, mesleki, kişisel, sosyal ve kültürel yönden çok yönlü olarak geliştirilmesi, meslek edindirmesi ve topluma kazandırması beklenmektedir. Bu rol ve görevlere sahip olan öğretmenler hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirme ve çağın gereksinimlerini karşılama fırsatı bulmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinde ve içeriğin belirlenmesinde ihtiyaç analizinin yapılması, genel pedagojik yeterlik ile branş farklılıklarının dikkate alınması, eğitimcinin alanında uzman olması, doğru zamanda düzenlenmesi, çağın gereksinimlerine cevap verecek nitelikte olması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması ile hizmet içi eğitimlerin niteliğinin ve bu bağlamda gönüllü katılımcı sayısının artacağı, öğretmenlerin gelişiminin hız kazanacağı dolayısıyla toplumsal gelişiminde bundan kazanım sağlayacağı söylenebilir.

### Kaynakça

- Akar Öztürk, E.(2010). Biyoloji öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 68-79.
- Akhan, O. (2021). Tarih öğretmenlerinin mesleki gelişmelerini sağlamaya yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 384-398.
- Altınışık, S. (2006). Hizmet içi eğitimin işlevlerine ilişkin görüş ve tutumlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 362-372.
- Arslan, H. & Şahin, İ. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına yönelik görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Bağ, C. & Ay, Ş. Ç. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- Baskan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri* (Denizli ili örneği)( Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Budak, Y. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve etkili okulun gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 251, 35-38.
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Arslangilay, A. S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Turkish Studies*, 13(11), 399-420.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: Sage Publications.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Erdem, A. R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Fraenkel, J., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Harris, B. (1989). *In-service education for staff development*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- İnce, M., Karataş, S. & Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2140- 2164.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50.
- Kayabaş, Y. (2008). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(12), 9-32.
- Keleşoğlu, S. & Yiğit, E.Ö. (2017). Yenilikçi tarih öğretimi hizmet içi eğitim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 161-187.

- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuş, Z. & Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- Merriam, S. M. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Jossey Bass.
- Merriam, S.B., & Grenier, R.S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. CA: Jossey Bass.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Özan, M. B. & Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (fırat,, Marmara üniversitesi ve TÜBİTAK örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2) 225-240.
- Özer, F., Kartal, E. E., Doğan, N., Çakmakçı, G., Serhat, İ. & Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: Model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating, theory and practice*. London: Sage Publishing.
- Robson, C. (2011). *Real world research*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Salihoğlu, M. & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153.
- Sarıdaş, G. (2017). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 111-121.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Thousand Oaks: Sage Publication.



## EXTENDED SUMMARY

Education systems aim to train and employ teachers who are in front of social development, who will meet the expectations of young generations, who will provide them with a profession, who will bring them into society, who can think analytically, creatively and critically, who solve problems, who adapt to the needs of the age, and who will bring academically strong individuals to society. Teaching is a dynamic profession that requires continuous development. Education systems organize continuous and regular in-service trainings for teachers to meet social expectations. In-service training is a short-term and planned training activity given to the personnel working in an institution in order to gain behaviors, attitudes and skills for their working areas (Öztürk, & Sancak, 2007).

In-service trainings are prepared within the framework of a plan, meet the needs and expectations of teachers, have a rich content, require active participation, aim for collaborative work, aim to increase teachers' knowledge and skills, are organized in sufficient and correct time intervals, and include feedback and evaluation processes (Özer et al., 2018). In-service trainings aim to improve employees' professional development, acquire problem-solving skills, increase their knowledge and skills, acquire the behaviors required by duties and responsibilities, increase self-confidence and work motivation, and be successful in their duties (Öztürk & Sancak, 2007).

As in all institutions, in-service trainings are organized in educational institutions in order to train teachers with the knowledge and skills required by the age. These trainings aim to improve teachers' academic, professional and personal development as well as their work efficiency, communication skills, technology competence, social-cultural participation, intellectual competence, collaborative work, student-centred teaching, assessment, evaluation and pedagogy. Teacher professional development is a set of planned and purposeful activities that aim to ensure that learning experiences benefit the school, the classroom, the student and the quality of education. Professional development provides teachers with professional commitment and collaborative working habits, increases their knowledge and skills, and enables them to update their knowledge (Day, 1999; Şen, 2003). In-service trainings aim to support teachers' academic, professional, personal, intellectual, social and cultural development, as well as to increase their work efficiency, technological, pedagogical, assessment and evaluation competence and communication skills.

In this study, the contribution of in-service trainings to teachers' academic, professional and personal development was investigated. In this context, the following questions were asked to the teachers.

1. What are the contributions of the in-service trainings you attended to your academic development?
2. What are the contributions of the in-service trainings you attended to your professional development?
3. What are the contributions of the in-service trainings you attended to your personal development?

This research, which aims to reveal teachers' views on in-service trainings, was conducted with a phenomenological research design from qualitative research methods. The research was conducted with 13 participant teachers. The participants were selected by criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling types, and the participants were determined by the criteria of working in a public school, participating in at least 10 in-service trainings and having 10 years or more of professional experience. With these criteria, it was aimed that the participants had participated in many in-service trainings organized by the state and had sufficient professional experience.

The research data were collected through a semi-structured form developed by the researcher, which included questions about the participants' age, gender, branch, professional seniority, education level, number of in-service trainings received and the contributions of in-service trainings to their academic, professional and personal development. The semi-structured form was distributed to the participants electronically and the answers were collected electronically. It was seen that the answers in the collected forms were appropriate for the purpose of the research, at a level that could be analysed and saturated. In this context, the data were first divided into codes and combined under themes. Themes and codes were interpreted, supported with explanations and visuals and reported. In order to ensure validity and reliability in the research, prejudices were avoided during the data collection phase. The questions were finalized after receiving expert opinion. Participant characteristics were explained in detail and the purpose and subject of the study were explained to the

participants. The data were analysed and compared by two experts, the results were supported with quotations, intense and rich descriptions were made, and variations were made.

When the contributions of in-service trainings to the academic development of teachers are examined, it is seen that the codes of new methods and activities, topicality, learning developments, eliminating deficiencies, different perspective, thinking skills emerged; when the contributions of in-service trainings to the professional development of teachers are examined, the codes of improving knowledge and skills, new methods and techniques, eliminating deficiencies, new activities, self-awareness, motivation emerged; when the contributions to personal development are examined, the codes of self-confidence, social skills, cooperation, communication and reading books emerged.

Teachers, who are among the building blocks of the education system, are expected to develop the society, to develop new generations in academic, professional, personal, social and cultural aspects, to provide them with a profession and to bring them into society. Teachers who have these roles and duties have the opportunity to improve themselves and meet the needs of the age through in-service trainings. For this reason, it is expected that in the organization and content determination of in-service trainings, needs analysis should be made, general pedagogical competence and branch differences should be taken into consideration, the educator should be an expert in the field, it should be organized at the right time, and it should be qualified to meet the needs of the age. It can be said that with the fulfilment of these expectations, the quality of in-service trainings and the number of voluntary participants will increase, the development of teachers will accelerate, and thus social development will gain from this.

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EKOLOJİK VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ECOLOGICAL CITIZENSHIP LEVELS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Şerife Nur AKDENİZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı  
snakdeniz8@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7586-7122

Ahmet DURMAZ

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı  
ahmtdrmz50@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9744-2547

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

21.07.2024

##### Kabul Tarihi:

02.12.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler,  
ekolojik vatandaşlık,  
öğretmen adayları,  
çevre eğitimi

##### Keywords

Social studies,  
ecological  
citizenship,  
Pre-service teachers,  
Environmental  
education

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Belirlenen amacı gerçekleştirmek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya devlet üniversitelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları katılmıştır. Veriler "Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (EVÖ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi istatistik programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ekolojik vatandaşlığın boyutları incelendiğinde ise katılım boyutu için öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi düşüktür. Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri farklı değişkenler açısından incelendiğinde ise; cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yer, sivil toplum kuruluşuna üye olma ve sosyal medyada çevreyle ilgili hesapları takip etme değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin ekolojik vatandaşlık özelliklerini geliştirebilmek için çevre eğitimi derslerinin teorik bilgilerin dışına çıkarak eyleme yönelik davranışları teşvik etmesi ve bunun içinde diğer derslerle (topluma hizmet ya da vatandaşlık gibi) entegre planların oluşturulması gerektiği gibi öneriler geliştirilmiştir.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the ecological citizenship levels of pre-service social studies teachers in terms of different variables. In order to realize the determined purpose, survey model, one of the quantitative research methods, was used. Pre-service social studies teachers studying at state universities participated in the study. Data were collected through "Ecological Citizenship Scale (ECS)" and "Personal Information Form". The data were analyzed using a statistical program. As a result of the research, it was determined that pre-service teachers' ecological citizenship levels were at a medium level. When the dimensions of ecological citizenship were analyzed, the level of ecological citizenship of pre-service teachers was low for the participation dimension. When the ecological citizenship levels of pre-service teachers are examined in terms of different variables, there is no significant difference according to the variables of gender, place of residence before starting university, being a member of a non-governmental organization and following environmental accounts on social media. In line with the findings obtained as a result of the research, in order to develop students' ecological citizenship characteristics, environmental education courses should go beyond theoretical knowledge to encourage action-oriented behaviors and integrated plans should be created with other courses (such as community service or citizenship).

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1519439>

Atıf/Cite as: Akdeniz, Ş. N & Durmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2314-2326.

<sup>1</sup> Bu çalışma 20-23 Mayıs 2024 tarihinde gerçekleştirilmiş olan 12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

İnsanların içinde buldukları ekolojik çevreyi tahrip etmesiyle doğal dengenin bozulması çevre sorunlarının ortaya çıkmasının temel sebepleri arasındadır. Kontrolsüz nüfus artışı, plansız kentleşme, tarım ilaçlarının ve kimyasal maddelerin kontrolsüz kullanımı çevre sorunlarını artırmakta ve giderek bu sorunu küresel hale getirmektedir. Bu durum uluslararası alanda tedbirler almayı gerektirmiştir. Uluslararası iş birlikleriyle önemli konferanslar düzenlenmeye başlanmıştır (Görgülü-Arı, 2019; Dere ve Çinikaya, 2023). Bunlarla birlikte çevre sorunlarını gidermek için yapılan politik tartışmalar, çevre ve vatandaşlık arasındaki olası ilişkilerin araştırılmasını da gündeme getirmiştir (Wolf vd., 2009). Bu doğrultuda Dobson (2003) “ekolojik vatandaşlık” teorisini öne sürmüştür. Dobson (2003) ekolojik vatandaşlığı post-kozmpolit vatandaşlığın ekolojik boyutunun bir yorumu olarak ifade eder. Ona göre ekolojik vatandaşlık post-kozmpolit vatandaşlığın temel özelliklerini içermektedir. Ekolojik vatandaşlar, ekolojik ayak izlerinin bugünün ve geleceğin toplumları için mevcut önemini bilir ve bu sorumluluğu üstlenerek onları tehlikeye atmamak için çabalar. Ayrıca ekolojik vatandaşlık haklardan ziyade sorumluluğa önem vererek vatandaşlığın merkezinde yer alan erdemlere odaklanır ve temel aldığı en önemli erdem adalettir. Ekolojik vatandaş, doğru olanı “yapılması gereken doğru” olarak görür ve teşvik sebebiyle yapmaz. Ekolojik vatandaşın ideali, maddi ya da bireysel çıkarları doğrultusunda değil sahip olduğu erdeme yönelik hareket eden bireyler olmaktır (Skill, 2012).

Dobson tarafından öne sürülen bu teori, siyasi ilişkilere dayanır ve bireysel çevresel sorumluluk iddiasına vurgu yapar. Üstlenilmesi gereken bu sorumluluk geleneksel vatandaşlık anlayışını detaylandırarak sosyal-çevresel bağlantıları yeniden şekillendirir, yaşam tarzlarını ele alır ve davranışsal değişimi teşvik eder (Bostancı ve Yıldırım, 2019). Öte yandan ekolojik vatandaş tüm canlıların ve toplumların, zaman ve mekân açısından birbirine bağlı olduğunu kabul ederek adil yaşam şartlarına uygun, sorumlu ve düşünceli eylemler gerçekleştirir (Kissling, 2016). Böylece ulusal sınırların ötesinde küresel boyutta sorumluluk alabilen, çevreye duyarlı olmakla kalmayıp sorunların çözümü için harekete geçen, sorunların nedenlerini irdeleyen, doğru-yanlış ayırımı yapabilen ekolojik vatandaşlardan söz edilebilir (Ünal, 2019). Çevreyi korumak ve toplumu bilinçlendirmek amacıyla toplum katılımını artırarak ekolojik vatandaşlar yetiştirebilmek için doğru eğitim yaklaşımları uygulanmalıdır. Ekolojik vatandaşlar yetiştirmek sadece yerel yönetimlerin sorumluluğunda değildir. Teorilerin uygulamaya dönüştürülmesinde eğitimin büyük rolü vardır. Sosyal bilgiler dersi de eğitimde bu uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlayacak ve ekolojik vatandaşlık değerlerini geliştirebilecek derslerden biridir (Widyanti, 2021).

Sosyal bilgiler birçok sosyal bilim dalını temeline alan şemsiye bir kavram olarak ifade edilmektedir (Jorgensen, 2014). Sosyal bilgilerin sahip olduğu bu yapı ülkelerin hazırlanmış oldukları öğretim programlarına da yansımaktadır. 2018 yılında Türkiye’de hazırlanan ve 2023 yılında birkaç noktada güncellemeler yapılan sosyal bilgiler öğretim programında disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak özel amaçlar belirlenmiştir. Temelinde etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin özel amaçları incelendiğinde bu amaçlarla birçok vatandaşlık türünün özelliklerine değinildiği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olarak, hakkını bilen ve kullanan, sorumluluk sahibi, çevre ve insan arasındaki etkileşimin farkında olan, doğal kaynaklardaki sınırlılıkların bilincinde olup onların korunması için çaba gösteren, sürdürülebilir çevre anlayışına ve duyarlılığa sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlaması (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023) ile ekolojik vatandaşlar yetiştirme hedefinden bahsetmek mümkündür. 2024 yılında yayınlanan yeni öğretim programında da çevreye yönelik benzer hedefler bulunmaktadır. Yenilenen öğretim programının “*toplum ve çevre ile gerçek hayattan hareketle yatay ve dikey ilişkiler göz önünde bulundurularak*” (MEB, 2024a: 8) şekillendirildiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda bireylerin, yaşadığı çevredeki doğal kaynakları tanımak ve korumak, sürdürülebilir yaşamı sağlamak, afetlerin etkilerinin azaltılması hakkında önlem alabilmek, yerel ve küresel sorunları çözmek için insan ile doğa etkileşimini anlamaları ve sorumluluk almaları beklenmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesinde ise öğretmenler büyük bir rol oynamaktadır. Nitekim okullar çevre için yapılacak uygulamaların organize edilmesini sağlarken öğretmenler bu uygulamalar için gerekli bilginin aktarılmasında ve çözümlerin üretilmesinde rehberlik eder (Nagra, 2010). Bu bakımdan ekolojik vatandaşlar yetiştirebilmek adına öncelikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde ekolojik vatandaşlığa yönelik bir anlayış geliştirmeleri önemlidir.

Literatürde öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda sınıf öğretmen adaylarının (Uysal ve Karatekin, 2022), fen bilgisi öğretmen adaylarının (Yılmaz vd., 2019), biyoloji öğretmen adaylarının (Yılmaz vd., 2018) ve okul öncesi öğretmen adaylarının (Altın ve

Akcanca, 2023) ekolojik vatandaşlık düzeyleri belirlenmiştir. Bir başka araştırmada Karatekin, Salman ve Uysal (2019), farklı branşlardaki öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer branşlardaki (fen bilgisi, okul öncesi ve sınıf) öğretmen adaylarına göre en düşük düzeye sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yazarlar, sosyal bilgiler dersinin hak ve sorumlulukları öğretmesi ve vatandaşlık becerilerinin kazandırmasında önemli bir role sahip olmasıyla ulaştıkları bu sonucun arasındaki tezatlığa dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmanın dışında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini inceleyen iki araştırma bulunmaktadır. Widyanti (2021) araştırmasında çevrenin korunması ve kurtarılma çabası için iş birliği programlarında sosyal bilgiler çalışma programındaki öğrencilerin teorik bilgileri pratiğe dönüştürdüğü ifade eder. Bunun aksine Özer'in (2022) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmen adayları herhangi bir çevre sorununun tüm canlıları etkilediğini ve sorunların küresel olduğunu ifade etmelerine rağmen ben merkezietçi düşüncenin egemen olduğu öğretmen adaylarında ekolojik vatandaşlık bilincinin oluşmadığı belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmada vatandaş yetiştirme görevini üstlenecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra bu düzeye etki edebilecek değişkenleri belirlemek hedeflenmiştir. Belirlenen amaca yönelik olarak "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri nedir?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesidir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

1. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde cinsiyet değişkeninin etkisi var mıdır?
2. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde sınıf düzeyi değişkeninin etkisi var mıdır?
3. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde çevre dersi alma değişkeninin etkisi var mıdır?
4. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde lisans eğitimine başlamadan önce yaşanan yer değişkeninin etkisi var mıdır?
5. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeninin etkisi var mıdır?
6. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde sosyal medyada paylaşım yapma değişkeninin etkisi var mıdır?
7. Ekolojik vatandaşlık düzeyinde sosyal medyada çevreye yönelik hesapları takip etme değişkeninin etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerini tespit edebilmek için nicel araştırma modellerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırmaları belirlenen katılımcıların tutum, görüş, davranış ve özelliklerini tanımlamak ve var olan durumun genel hatlarını ortaya koymak için kullanılır. Ancak deneysel araştırmalar gibi neden sonuç ilişkisi açıklanmaz. Araştırmada değişkenlere yönelik bir ilişki açıklamaktan ziyade bir popülasyon hakkında bilgi vermek ve eğilimlerini ortaya koymak hedeflenir. Araştırma sorularını ve hipotezleri test etmek amacıyla istatistiksel analizlerden yararlanır ve bu analizler geçmiş çalışmalar ile bağdaştırılarak sonuçlar yorumlanır (Creswell, 2015).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yer alan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'deki beş farklı devlet üniversitesinde 2023 güz döneminde öğrenim gören 130 sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde hız ve pratiklik kazandırması açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için Karatekin ve Uysal'ın (2018) geliştirdiği "Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği" (EVÖ) ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ölçek 5 derecelik likert tipli ve 24 maddedir. Açıklayıcı ve Doğrulamayı

Faktör Analizleri aracılığıyla ölçeğin yapı geçerliği yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kontrol edilmiş ve Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde istatistiksel paket programlarından biri olan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır. Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerini tespit etmek için betimsel analizden, ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi üzere için t-testinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen sonuçlar başlıklar halinde sunulmuştur.

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeyleri belirlemek için betimsel analiz uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri

Ekolojik Vatandaşlık	n	$\bar{X}$
Toplam	130	2,87
Katılım	130	2,09
Sürdürülebilirlik	130	3,12
Hak ve Adalet	130	4
Sorumluluk	130	3,06

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 130 öğretmen adayının cevaplarının ortalama puanı ( $\bar{X}=2,87$ )'dir. Alt boyutlara yönelik puanlar ise; Katılım ( $\bar{X}=2,09$ ), sürdürülebilirlik ( $\bar{X}=3,12$ ), sorumluluk ( $\bar{X}=3,06$ ) ve hak ve adalet ise ( $\bar{X}=4$ )'tür. Bu bulgular katılımcıların orta düzeyde ekolojik vatandaşlar olduklarını göstermektedir. Ekolojik vatandaşlığın boyutları değerlendirildiğinde ise düzeyler, katılım açısından düşük; sorumluluk ve sürdürülebilirlik için orta, hak ve adalet için de yüksektir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. T-Test sonuçları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ekolojik Vatandaşlık	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Toplam	Kadın	96	70,4167	15,01485	128	1,742	,689
	Erkek	34	65,2647	14,24527			
Katılım	Kadın	96	17,0521	5,96370	128	,876	,915
	Erkek	34	16,0000	6,16441			
Sürdürülebilirlik	Kadın	96	22,3125	5,54847	128	1,476	,248
	Erkek	34	20,7059	5,17880			
Hak ve Adalet	Kadın	96	12,1771	2,01047	128	1,524	,388
	Erkek	34	11,5294	2,44001			
Sorumluluk	Kadın	96	18,8750	4,48213	128	2,050	,728
	Erkek	34	17,0294	4,59569			

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeyleri toplam puanda ve katılım, sorumluluk, sürdürülebilirlik, hak ve adalet boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) yoktur. Ancak tüm boyutlarda kadınların ekolojik vatandaşlık düzeyi erkeklere göre daha yüksektir. Bu örneklem grubu için cinsiyet değişkeninin ekolojik vatandaşlık düzeyinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

### Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyi

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkeninin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamı Farklılık
<b>Toplam Puan</b>	Gruplar arası	1838,846	3	612,949	2,867	,039	<b>Var (1-3)</b>
	Grup içi	26941,531	126	213,822			
	Toplam	28780,377	129				
<b>Katılım</b>	Gruplar arası	242,873	3	80,958	2,309	,080	Yok
	Grup içi	4417,658	126	35,061			
	Toplam	4660,531	129				
<b>Sürdürülebilirlik</b>	Gruplar arası	193,825	3	64,608	2,212	,090	Yok
	Grup içi	3680,667	126	29,212			
	Toplam	3874,492	129				
<b>Hak ve Adalet</b>	Gruplar arası	11,091	3	3,697	,803	,494	Yok
	Grup içi	579,901	126	4,602			
	Toplam	590,992	129				
<b>Sorumluluk</b>	Gruplar arası	149,186	3	49,729	2,465	,065	Yok
	Grup içi	2541,806	126	20,173			
	Toplam	2690,992	129				

Tablo 3'e göre katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeyleri alt boyutlarda sürdürülebilirlik, katılım, hak ve adalet ile sorumlulukta sınıf düzeyi değişkenine için anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) yoktur. Ancak toplam puanda anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) bulunmaktadır. Birinci ve üçüncü sınıf arasında birinci sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

### Çevre Eğitimi Dersi Alma Değişkeni Açısından Ekolojik Vatandaşlık Düzeyi

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında çevre eğitimi dersi alma değişkeninin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. T-Test sonuçları Tablo 4' te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Çevre Eğitimi Dersi Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Çevre Eğitimi Dersi Alma	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	
<b>Toplam</b>	Evet	45	70,2222	16,57063	128	,639	,259
	Hayır	85	68,4588	14,06071			
<b>Katılım</b>	Evet	45	16,8000	5,80204	128	,032	,856
	Hayır	85	16,7647	6,15213			
<b>Sürdürülebilirlik</b>	Evet	45	22,1556	6,32080	128	,397	<b>,014</b>
	Hayır	85	21,7529	5,01404			
<b>Hak ve Adalet</b>	Evet	45	12,3556	2,00177	128	1,353	,681
	Hayır	85	11,8235	2,19944			
<b>Sorumluluk</b>	Evet	45	18,9111	5,26922	128	,942	<b>,021</b>
	Hayır	85	18,1176	4,15592			

Tablo 4'e göre katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeyleri, "katılım", "hak ve adalet" boyutları ile "toplam" puanda çevre eğitimi dersi alma değişkeni için anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) göstermemektedir. Ancak "sürdürülebilirlik" ve "sorumluluk" boyutlarında çevre eğitimi dersi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık ( $p<0,05$ ) göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde her iki boyut için de dersi alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşmaktadır.

### Lisans Eğitime Başlamadan Önce Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyleri

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında lisans eğitimine başlamadan önce yaşanılan yer değişkeninin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 5' te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Üniversiteye Başlamadan Önce Yaşanılan Yer Değişkeni İçin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Sonuçları

Yaşanılan Yer	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamı Farklılık
<b>Toplam puan</b>	Gruplar arası	14,698	2	7,349	,032	,968	Yok
	Grup içi	28765,679	127	226,501			
	Toplam	28780,377	129				
<b>Katılım</b>	Gruplar arası	18,447	2	9,223	,252	,777	Yok
	Grup içi	4642,084	127	36,552			
	Toplam	4660,531	129				
<b>Sürdürülebilirlik</b>	Gruplar arası	22,805	2	11,402	,376	,687	Yok
	Grup içi	3851,688	127	30,328			
	Toplam	3874,492	129				
<b>Hak ve Adalet</b>	Gruplar arası	6,556	2	3,278	,712	,492	Yok
	Grup içi	584,436	127	4,602			
	Toplam	590,992	129				
<b>Sorumluluk</b>	Gruplar arası	9,235	2	4,618	,219	,804	Yok
	Grup içi	2681,757	127	21,116			
	Toplam	2690,992	129				



Tablo 5'e göre katılımcıların üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yer değişkeni için ekolojik vatandaşlık düzeyleriyle toplam puanda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) bulunmamaktadır. Bu durumda katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yer değişkeninin bir etkisi yoktur.

### Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyi

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkeninin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. T-Test sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma		n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Toplam	Evet	7	74,4286	12,01190	128	,976	,280
	Hayır	123	68,7642	15,06874			
Katılım	Evet	7	20,0000	6,60808	128	1,465	,844
	Hayır	123	16,5935	5,95177			
Sürdürülebilirlik	Evet	7	21,1429	4,14039	128	-,371	,258
	Hayır	123	21,9350	5,55707			
Hak ve Adalet	Evet	7	11,8571	1,77281	128	-,191	,382
	Hayır	123	12,0163	2,16524			
Sorumluluk	Evet	7	21,4286	4,19750	128	1,824	,415
	Hayır	123	18,2195	4,54222			

Tablo 6'ya göre katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeyleri toplam puanda ve alt boyutlarda sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkeni açısından anlamlı farklılık ( $p>0,05$ ) göstermemektedir. Bu örneklem grubu için sivil toplum kuruluşlarına üye olmanın ekolojik vatandaşlık düzeyinde etkisi yoktur.

### Sosyal Medyada Paylaşım Yapma Değişkeni Açısından Ekolojik Vatandaşlık Düzeyi

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında sosyal medyada paylaşım yapma değişkeninin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. T-Test sonuçları Tablo 7' de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Sosyal Medyada Paylaşım Yapma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sosyal Medyada Paylaşım Yapma		n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Toplam	Bulunmuyorum	52	63,8269	16,00823	128	-3,398	,071
	Bulunuyorum	78	72,5641	13,15698			
Katılım	Bulunmuyorum	52	14,9423	5,37391	128	-2,923	,463
	Bulunuyorum	78	18,0000	6,13273			
Sürdürülebilirlik	Bulunmuyorum	52	19,9038	5,75738	128	-3,524	,112
	Bulunuyorum	78	23,2179	4,89008			
Hak ve Adalet	Bulunmuyorum	52	11,5577	2,42870	128	-1,979	,038
	Bulunuyorum	78	12,3077	1,88161			
Sorumluluk	Bulunmuyorum	52	17,4231	5,52834	128	-1,998	,000
	Bulunuyorum	78	19,0385	3,69430			

Tablo 7'ye göre katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeyleri, “katılım”, “sürdürülebilirlik” boyutlarında ve toplam puanda sosyal medyada paylaşım yapma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ( $p>0,05$ ) göstermemektedir. Ancak “hak ve adalet” ile “sorumluluk” boyutlarında sosyal medyada paylaşım yapma değişkeni açısından anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) bulunmaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında her iki boyut için de sosyal medyada paylaşımında bulunan katılımcılar lehine anlamlı farklılık oluşmaktadır.

### Sosyal Medyada Çevreyle İlgili Hesapları Takip Etme Değişkenine Göre Ekolojik Vatandaşlık Düzeyi

Katılımcıların ekolojik vatandaşlık düzeylerinde ve alt boyutlarında sosyal medyada çevreyle ilgili hesapları değişkenin bir etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. T-Test sonuçları Tablo 8’ de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Sosyal Medyada Çevreyle İlgili Hesapları Takip Etme Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sosyal Medyada Çevreyle İlgili Hesapları Takip Etme	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	
<b>Toplam</b>	<b>Evet</b>	47	73,3404	13,03386	128	2,503	,121
	<b>Hayır</b>	83	66,6506	15,46943			
<b>Katılım</b>	<b>Evet</b>	47	17,9787	5,90685	128	1,729	,903
	<b>Hayır</b>	83	16,0964	5,99718			
<b>Sürdürülebilirlik</b>	<b>Evet</b>	47	23,5532	4,75398	128	2,661	,066
	<b>Hayır</b>	83	20,9518	5,66526			
<b>Hak ve Adalet</b>	<b>Evet</b>	47	12,2766	1,84982	128	1,079	,177
	<b>Hayır</b>	83	11,8554	2,28533			
<b>Sorumluluk</b>	<b>Evet</b>	47	19,5319	3,98285	128	2,171	,096
	<b>Hayır</b>	83	17,7470	4,76993			

Tablo 8’e göre toplam puanda ve alt boyutlarda sosyal medyada çevreye yönelik hesapları takip etme değişkeni açısından ( $p>0,05$ ) anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak sosyal medyada çevreye yönelik hesapları takip eden katılımcıların takipte bulunmayan katılımcılara göre ekolojik vatandaşlık düzeyinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyebileceği düşünülen birtakım değişkenler değerlendirilmiştir. Analizlere göre öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri orta düzeydedir. Alt boyutlar değerlendirildiğinde ise katılım boyutunda öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyi düşüktür. Bu durum öğretmen adaylarının belirli düzeyde sorumluluk ve bilince sahip olduğunu ancak eyleme yönelik davranışlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuca benzer olarak Karatekin ve Uysal (2019) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyinin diğer branştakilere göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Alt boyutlarda ise sürdürülebilirlik ile hak ve adalet boyutlarında düzeyin düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebi ölçeğin uygulandığı örneklemin farklı olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri farklı değişkenler açısından incelendiğinde ise; cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yer, sivil toplum kuruluşuna üye olma ve sosyal medyada çevreye yönelik hesapları takip etme değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları için bu değişkenlerin etkili olmadığı söylenebilir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarını ele alan diğer araştırmalarda da bezer ve farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmalarda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, çevreyle ilgili bir etkinliğe katılma

ya da sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Uysal ve Karatekin, 2022; Yılmaz vd, 2019).

Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri, sınıf düzeyi değişkeni açısından toplam puanda anlamlı farklılık göstermektedir. Birinci ve üçüncü sınıf arasında birinci sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Birinci sınıflar lehine çıkan anlamlı farklılığın sebebi ise son yıllarda ilkököl, ortaokul ve lise kademesinde çevreye yönelik yapılan projelerin etkili olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı ile TEMA iş birliği içerisinde 2019 tarihinde protokolü imzalanan "Lise Tema Doğa Eğitimi Programı" (MEB, 2024b), "Doğa Dostu Çocuklar" projesi (MEB, 2024c), "Çevre Okuryazarı Yetiştirme Projesi" (MEB, 2024d) ve "Çevre Dostu Okullar Projesi" (İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2022) bu projelere örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri, çevre eğitimi dersi alma değişkenine "sürdürülebilirlik" ve "sorumluluk" boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum çevre eğitimi dersinin bir farkındalık kazandırdığı ancak öğrencileri eyleme dönük davranışlarda bulunmaya teşvik etmede yetersiz olduğunu göstermektedir. Yılmaz vd.'nin (2019) araştırmasında sürdürülebilirlik, katılım ve sorumluluk boyutlarında çevre dersi alan öğrenciler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak Uysal ve Karatekin (2022) tam tersi bir sonuca ulaşmış ve katılım boyutu hariç diğer boyutlarda dersi alan öğrencilerin lehine bir farklılık tespit edememiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından ekolojik vatandaşlığın tüm boyutları açısından değerlendirildiğinde çevre eğitimi dersinin bir etkisi olmadığı yönünde açıklanmıştır. Çevre eğitimi dersinin etkisini değerlendiren diğer araştırmalarda ise dersin öğrencilere belirli düzeyde bir farkındalık kazandırdığı (Günşen, 2023; Hayır-Kanat, 2020; Uyanık, 2016) ortaya koyulmuş ancak düz anlatım yoluyla yapılan dersin önemli bir katkısı olmadığı da (Şahin vd., 2004) ifade edilmiştir. Benzer bir araştırmayla eyleme yönelik proje uygulaması gerçekleştiren Green, Medina-Jerez ve Bryant (2016), projeye katılım ile öğretmen adaylarının kendilerinin ve başkalarının değerlerini fark ederek çevre sorunlarına yönelik devamlı eyleme geçtiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar öğrencileri topluma ve doğal çevreye kazandırmanın etkili yönteminin çeşitli sorunları eleştirebilecek ve toplumsal eyleme geçebilecek projeler üretmek olduğunu ve öğrencilerin buna dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeyleri, sosyal medyada paylaşım yapma değişkeni açısından "hak ve adalet" ile "sorumluluk" boyutlarında paylaşımında bulunan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Gençler arası (16-24 yaş) sosyal medya kullanımının daha yoğun olması (Durak ve Seferoğlu, 2016) ve duygu-düşüncelerin sosyal medya üzerinden dile getirilmesi (Alp, 2019) bu durumun açıklayıcı sebebi olabilir. Diğer araştırma sonuçlarından farklı olarak sosyal medyada paylaşımında bulunma değişkeninin ekolojik vatandaşlık düzeyinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın örneklem grubu göz önünde bulundurularak elde edilen sonuçlarda, cinsiyet, üniversiteye başlamadan önce yaşanan yer, sivil toplum kuruluşuna üye olma ve sosyal medyada çevreyle ilgili hesapları takip etme değişkenlerinin ekolojik vatandaşlık düzeyini etkilemediği; çevre eğitimi dersi alma ve sosyal medyada paylaşım yapma değişkenlerinin ise ekolojik vatandaşlık düzeyinin farklı alt boyutlarında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ekolojik vatandaşlık özelliklerini artırma konusunda şu öneriler sunulabilir;

- Çevre eğitimi derslerinin teorik bilgilerin dışına çıkarak eyleme yönelik davranışları teşvik edici bir ders programı oluşturulmalıdır.
- Etkili bir çevre eğitimi sunabilmek için vatandaşlık eğitimi dersleriyle entegre planlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin aktif katılımı sağlamak adına topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında çevreye yönelik projeler teşvik edilmelidir.
- Öğretmen adaylarının sosyal medyayı çevreye yönelik daha etkin kullanmaları için çeşitli okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

## Kaynakça

- Altın, M. ve Akcanca, N. (2023). Öğrencilerin çevre eğitimine dair öz-yeterlikleri ve çevre etiği farkındalık algılarıyla ekolojik vatandaşlıklarının ilişkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 179-197.
- Alp, H. (2019). Kadına yönelik şiddet temalı kamu spotu üzerinden twitter kullanıcılarının tepki biçimleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (IJSHSR)*, 6(33), 427-437.
- Bostancı, S. H. ve Yıldırım, S. (2019). Sürdürülebilir topluluklar ve ekolojik vatandaşlık üzerine kavramsal bir inceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Ek Sayı), 203-218.
- Creswell, J. W. (2015). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Dere, İ., & Çinikaya, C. (2023). 2015 çevre eğitimi ve 2022 çevre eğitimi ve iklim değişikliği programlarının çeşitli boyutlar açısından karşılaştırılması. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 49, 80-96. <https://doi.org/10.32003/igge.1255007>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Türkiye'de sosyal medya okuryazarlığı ve sosyal ağ kullanım örüntülerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(46). 526- 536.
- Görgülü-Arı, A. (2019). Çevre sorunları. H. G. Hastürk (Ed.). Çevre eğitimi içinde (s. 115-138). Anı Yayıncılık.
- Green, C., Medina-Jerez, W., & Bryant, C. (2016). Cultivating environmental citizenship in teacher education. *Teaching Education*, 27(2), 117-135.
- Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Hayır-Kanat, M. (2020). Öğretmen adaylarının kent doğası farkındalığı üzerinde çevre eğitimi dersinin etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 346-364.
- İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. (2022). Çevre dostu okullar projesi tanıtım bülteni. [https://istanbul.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/07143342\\_doYa\\_dostu\\_okul\\_dergisi.pdf](https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/07143342_doYa_dostu_okul_dergisi.pdf) (Erişim tarihi: 20/07/2024).
- Karatekin, K., Salman, M. ve Uysal, C. (2019). Öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1747-1756. doi:10.24106/kefdergi.3295
- Karatekin, K., & Uysal, C. (2018). Ecological citizenship scale development study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 82-104.
- Kissling, M. T. (2016). Place-based social studies teacher education: Learning to teach for ecological citizenship while investigating local waste issues. A. R. Crowe and A. Cuenca (Eds), In *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century*, 321-338. Springer.
- Jorgensen, C. G. (2014). Social Studies Curriculum Migration Confronting Challenges in the 21st Century. E. W. Ross (Ed), In *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* (ss.3-23). Albany: Sunny Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul* (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *MEB, TEMA Vakfı, Lise TEMA doğa eğitimi programı*. <https://ogmprojeler.meb.gov.tr/OGMTBA/Devam-Eden-Projeler/Ulusal-Projeler/MEB-TEMA-Vakfi-Lise-TEMA-Doga-Egitimi-Programi>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). “Doğa dostu çocuklar” projesi. [https://edirne.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_10/06120707\\_DoYa\\_Dostu\\_Cocuklar.pdf](https://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/06120707_DoYa_Dostu_Cocuklar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024d). Çevre okuryazarı yetiştirme projesi. <https://bursaisg.meb.gov.tr/www/cevre-okuryazarı-yetistirme-projesi/icerik/134>
- Nagra, V. (2010). Environmental education awareness among school teachers. *The Environmentalist*, 30(2), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10669-010-9257-x>

- Skill, K. (2012). The what, who, and how of ecological action space. *Sustainability*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su4010001>
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Uysal, C. ve Karatekin, K. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 371-392.
- Ünal, F. (2019). *Vatandaşlık yaklaşımları vatandaşlık bilinci karma araştırma örneği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Widyanti, T. (2021, February). Strengthening Ecological Citizenship Through Social Studies Based on the Values of Multicultural Society. In *2nd International Conference on Social Sciences Education (ICSSE 2020)* (pp. 267-270). Atlantis Press.
- Wolf, J., Brown, K., & Conway, D. (2009). Ecological citizenship and climate change: perceptions and practice. *Environmental Politics*, 18(4), 503-521. <https://doi.org/10.1080/09644010903007377>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Çimen, O., Karakaya, F. ve Adıgüzel, M., (2018). Biyoloji öğretmen adayların ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. 2nd International Water Congress.
- Yılmaz, M., Karakaya, F., Cimen, O. & Adiguzel, M. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 98-113. doi: 10.29329/mjer.2019.218.6

## EXTENDED SUMMARY

The fact that the effects of environmental problems have reached a global dimension has made it a need to take action by taking universal decisions in the steps to be taken to solve the problems. One of the important steps to be taken to meet this need is to raise ecological citizens who know their own rights and are aware that rights have a universal dimension and have a developed sense of justice. This can be realized through teachers with the same qualities. Considering this role of teachers in raising citizens, it is important that teachers are trained with this awareness in their pre-service education. Especially considering the importance of social studies course in raising citizens, ecological citizenship competencies should be gained within the scope of social studies education. The aim of this study is to examine the ecological citizenship levels of pre-service social studies teachers in terms of different variables.

In this study, survey method, one of the quantitative research models, was used to determine the ecological citizenship levels of pre-service social studies teachers. The population of the study consists of pre-service social studies teachers in Turkey. The sample of the study consists of 130 pre-service social studies teachers studying in five different state universities in Turkey in the fall semester of 2023. In the selection of participants, convenience sampling method was used for speed and practicality. "Ecological Citizenship Scale" (ECS) developed by Karatekin and Uysal (2018) and "Personal Information Form" were used to collect data. The reliability of the scale was checked and the Cronbach-alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.89. Statistical package program was used to analyze the data. Descriptive analysis was used to determine the ecological citizenship levels of the participants, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for unrelated samples and t-test for the relationship between independent variables.

In this study, the ecological citizenship levels of pre-service social studies teachers and some variables thought to affect these levels were evaluated. According to the analysis, pre-service teachers' ecological citizenship levels are at medium level. When the sub-dimensions are evaluated, the level of ecological citizenship of pre-service teachers is low in the participation dimension. This shows that pre-service teachers have a certain level of responsibility and consciousness, but their action-oriented behaviors are limited. Similar to this result, Karatekin and Uysal (2019) found that the level of ecological citizenship of pre-service social studies teachers was lower than those in other branches. In the sub-dimensions, it was determined that the level was low in the dimensions of sustainability and rights and justice. This can be explained by the fact that the sample to which the scale was applied was different. When the ecological citizenship levels of pre-service teachers are examined in terms of different variables; there is no significant difference according to the variables of gender, place of residence before starting university, being a member of a non-governmental organization and following environmental accounts on social media. The ecological citizenship levels of pre-service teachers show a significant difference in total score in terms of the grade level variable. There is a significant difference between the first and third grades in favor of the first grade. The reason for the significant difference in favor of the first grades can be said that the projects carried out for the environment at primary, secondary and high school levels in recent years have been effective. The ecological citizenship levels of pre-service teachers show a significant difference in the dimensions of "sustainability" and "responsibility" according to the variable of taking environmental education course. This situation shows that the environmental education course raises awareness but is insufficient to encourage students to engage in action-oriented behaviors. In the study of Yılmaz et al. (2019), a difference was found in favor of students who took environmental courses in the dimensions of sustainability, participation and responsibility. However, Uysal and Karatekin (2022) reached the opposite conclusion and could not detect a difference in favor of the students who took the course in other dimensions except the participation dimension. This situation was explained by the researchers that the environmental education course had no effect when evaluated in terms of all dimensions of ecological citizenship. The ecological citizenship levels of pre-service teachers show a significant difference in favor of the students who share in the dimensions of "rights and justice" and "responsibility" in terms of the variable of sharing on social media. The more intensive use of social media among young people (16-24 years old) (Durak & Seferoğlu, 2016) and the expression of feelings and thoughts through social media (Alp, 2019) may be the explanatory reason for this situation. Unlike other research results, it can be said that the variable of sharing on social media is effective on the level of ecological citizenship.

In the results obtained by considering the sample group of this study, it can be said that the variables of gender, place of residence before starting university, being a member of a non-governmental organization and following environmental accounts on social media do not affect the level of ecological citizenship, while the variables of taking environmental education courses and sharing on social media are effective in the level of ecological citizenship. In line with the results of the research, in order to ensure that individuals become ecological citizens, environmental education courses should go beyond theoretical knowledge and a program that encourages action-oriented behaviors should be created. At the same time, integrated plans should be created with citizenship education courses in order to provide an effective environmental education. In order to ensure active participation of students, environmental projects should be encouraged within the scope of community service practices course. Pre-service teachers should be encouraged to develop various literacy skills in order to use social media more effectively for the environment.

## EĞİTİMDE METAVERSE'ÜN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ<sup>1</sup>

### BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF METAVERSE IN EDUCATION

**Hatice Sena KARAKUŞ**

Aksaray Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü  
[haticesena\\_38@hotmail.com](mailto:haticesena_38@hotmail.com)  
ORCID: 0000-0003-4659-7220

**Zeliha SEÇKİN**

Aksaray Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü  
[seckinz@aksaray.edu.tr](mailto:seckinz@aksaray.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-0603-3236

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

20.07.2024

**Kabul Tarihi:**

25.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Metaverse,  
Eğitim,  
Dijitalleşme,  
COVID-19,  
Teknoloji

**Keywords**

Metaverse,  
Education,  
Digitization,  
COVID-19,  
Technology

Öğrencilerin kişiselleştirilmiş bir gerçeklikte çalışmasına olanak tanıyan yeni öğrenme ortamlarının oluşturulması, eğitim ve öğretim aşamalarında Metaverse'ün kullanımının yaygınlaşmasını artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, eğitim alanındaki Metaverse ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan mevcut araştırmaları incelemektir. Çalışmada, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilen, "metaverse education", "metaverse student", "metaverse teaching", "metaverse school" ve "metaverse e-learning" anahtar sözcüklerini içeren birden çok makale, bildiri, derleme makale, kitap bölümü ve mektup bibliyometrik analiz ile incelenmiştir. Bibliyometrik analizinde R tabanlı açık kaynaklı bir araç olan Biblioshiny'nin sunduğu web uygulaması Biblioshiny kullanılmıştır. Sonuçların yapıcı ve eksiksiz olabilmesi için belirli bir yıl, konu veya eğitim seviyesi kısıtlaması getirilmemiştir. Çalışmada öncelikle, Metaverse'e genel bir bakış sunularak, Metaverse'ün eğitime getireceği önemli özellikler araştırılmıştır. Ardından, bibliyometrik araştırmalarda kullanılan çeşitli analiz tekniklerinin (ortak atıf analizi, kaynakça eşleşmesi vb.) uygulandığı bu çalışmada veriler biblioshiny web arayüzü kullanılarak görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmanın, eğitim-Metaverse sarmalı kapsamında gelecekte yapılacak araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

#### ABSTRACT

The creation of new learning environments that allow students to work in a personalized reality increases the widespread use of Metaverse in education and training stages. The aim of this study is to examine the existing researches in the domestic and foreign literature on Metaverse in the field of education. In the study, multiple articles, papers, review articles, book chapter and letter were analyzed by bibliometric analysis containing the keywords "metaverse education", "metaverse student", "metaverse teaching", "metaverse school" and "metaverse e-learning" obtained from the Web of Science (WoS) database. Biblioshiny, a web application provided by Bibliometrix, an R-based open source tool, was used in the bibliometric analysis. In order for the results to be constructive and complete, no specific year, subject or education level restrictions were imposed. In the study, first of all, an overview of Metaverse was presented and the important features that Metaverse would bring to education were investigated. Then, in this study, where various analysis techniques used in bibliometric research (co-citation analysis, bibliography matching, etc.) were applied, the data were visualized and interpreted using the biblioshiny web interface. It is thought that this study will be a guide for future research within the scope of education-Metaverse spiral.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1519586>

**Atıf/Cite as:** Karakuş, H. S., & Seçkin, Z. (2024). Eğitimde metaverse'ün bibliyometrik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2327-2348.

<sup>1</sup> Bu çalışma 18.04.2023 tarihinde I. Uluslararası Kıbrıs Eğitim ve Sosyal Bilimler Konferansı (ICESSC)'nda sunulmuştur.



## Giriş

2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 Pandemisi ile temassız bir toplumda yaşamaya başlanması, birçok sektörde dijital boyutun gitgide artarak uygulanmasına neden olmuştur (Sá ve Serpa, 2023). Dördüncü sanayi devriminin hızlanması ve COVID-19 Pandemisinin uzaması gibi nedenlerle dünyada temassız ve dijital bir eğitim anlayışı da yaygınlaşmaktadır (Yu, 2022). Bununla birlikte yapay zekâ, derin öğrenme gibi ileri teknolojilerin, mevcut ve gelecek nesillerin vasıflarını biçimlendirecek eğitim sisteminde radikal bir değişime yol açması beklenmektedir (Hyun, 2021). Bu bağlamda, çevrimiçi sınıflar, dersler ve sanal konferanslar gibi uygulamaların da bulunduğu bu temassız eğitim anlayışına, toplumun güncel yaşam alanında adını sıkça duyuran moda kavram, Metaverse dahil edilmektedir (Sa ve Serpa, 2023; Maharg ve Owen, 2007). Metaverse kavramı, 1992'de Neal Stephenson'un yazdığı Snow Crash adlı bilim kurgu romanı ile ortaya çıkmış ve günümüzde popülerlik kazanmıştır. Kavramın günümüzde popülerlik kazanmasında Facebook şirketinin adını 2021 yılında Meta olarak değiştirmesinin de etkili olduğu söylenebilir (Wang vd., 2022). Bu gelişimlere paralel olarak dünya çapında birçok teknoloji şirketi Metaverse'ün gelişimini ve sosyal alanlarda kullanımını yönlendirmektedir (Yılmaz vd., 2022). Metaverse'ün gelişimini destekleyen şirketler ve bazı araştırmacılar, bu kavramın sadece oyun, borsa vb. gibi sektörlerin yanı sıra daha geniş ve farklı alanlarda kullanılmasına dikkat çekmişlerdir. Metaverse kavramının yaygınlaşması ile araştırmacılar tarafından, Metaverse'ün eğitimde nasıl kullanılabilceği ve eğitimin vizyonu üzerinde nasıl bir etki oluşturacağı araştırılmaktadır.

## Metaverse: Kavram ve İçerik

Metaverse kavramı, ilk olarak 1992 yılında Amerikalı romancı Neal Stephenson'un yazdığı Snow Crash isimli bilim kurgu romanında kullanılmıştır (Lee vd., 2022). Terimsel olarak bakıldığında Metaverse, Yunanca'da sonrası veya ötesi anlamına gelen "meta" ve evren anlamına gelen "universe" kelimelerinin oluşturduğu bileşik bir kelimedir (Mystakidis, 2022). Metaverse'ü bir tanımla sınırlamak, ileride bize sağlayacağı birçok özelliği de beraberinde sınırlamak anlamına gelmektedir. Bu sebeple, araştırmacıların ve bazı teknoloji şirketlerinin kendilerine göre belirledikleri birden fazla Metaverse tanımı mevcuttur. Stephenson (1992); avatar kılığında olan insanların birbiriyle sosyalleşebildikleri, gerçek dünyanın bir metaforu haline gelen 3 boyutlu sanal bir evren olarak tanımlamıştır. Mystakidis (2022)'e göre Metaverse, fiziksel gerçekliği dijital sanallıkla birleştiren ve kalıcı, çok kullanıcı gerçeklik sonrası evreni temsil etmektedir. Alang (2021) Metaverse'ü insanlar ile gerçeklik arasındaki bir katman olarak tanımlamaktadır. Bosworth (2021)'a göre Metaverse, bireylerin oyun oynayabilmeleri, çalışabilmeleri ve birbirleri ile senkronize bir şekilde iletişim kurabilmeleri için bireysel avaturlarını oluşturabildikleri, sanal ve artırılmış gerçekliğe dayanan 3 boyutlu bir dünyadır. Metaverse, insanların sınırı olmayan sayıda başka insanlarla ve satın alma, kimlik, iletişim gibi verilerin eşzamanlı ve sürekli bir şekilde deneyimledikleri, büyük ölçüde gerçek zamanlı 3 boyutlu sanal dünyalar ağıdır (Ball, 2022; Ng, 2022). Bu tanımlarda değinilen ortak kavramlara daha ayrıntılı bir şekilde bakılabilir. Sanal ortam, Metaverse'teki etkileşimlerin fiziksel bir alan yerine sanal bir şekilde gerçekleşmesidir. İnsan etkileşimi, kullanıcılar arasındaki sosyal ve ekonomik bağlamda etkileşimlerin gerçekleşmesidir. Gelecekte bu etkileşimin insan-insan yerine insan-robot olabileceği öngörülmektedir (Wang ve Quadflieg, 2015; Bisio vd., 2014). Avatarlar, gerçek dünyanın yansıması olan sanal dünyada insanların kendi kimliklerinin bu ortamda da var olmasına ihtiyaç duydukları grafiksel bir temsildir. Gerçek dünyanın metaforu, Metaverse'ün fantastik bir dünya yerine daha çok gerçek dünyanın sanal ortamdaki bir kopyası haline gelmesi amaçlanmaktadır. Fiziken sınırsız olan Metaverse gerçek dünyadaki fiziksel zorlukların aşılarak kullanıcının istediği herhangi bir alana veya içeriğe erişebilmesi anlamına gelmektedir (Cortes, 2022).

## Eğitim ve Metaverse

COVID-19 Pandemisi sırasında farklı ülkelerden öğrenciler, eğitim sürecinde aksamalar yaşamışlardır. Bu nedenle daha önce öğretmenler ve öğrenciler arasında yüz yüze gerçekleşen eğitim, yerini çevrimiçi öğrenmeye bırakmıştır (Chen, 2022). Bu sürecin eğitimde öğrenme yöntemleri üzerinde etkili olacağı varsayılmaktadır. Bu bağlamda, Metaverse tarafından desteklenen sanal dünya konsepti ile çevrimiçi öğrenmenin daha etkileşimli olarak yapılabileceği tartışılmaktadır (Contreras vd., 2022). Birey ve çevre arasında bir ilişki olduğunda eğitimin düzgün işlediğine vurgu yapan Dewey (1897), eğitimin amacının öğrencileri gelecekteki yaşamlara hazırlamaktan ziyade, bir yaşam süreci olduğuna dikkat çekmektedir. Metaverse'ün, dünyanın her yerinden insanların sanal ve

artırılmış gerçeklik teknolojilerini kullanarak bir araya gelip iletişim kurabildiği sanal bir alan olması, Dewey'in görüşünü destekler niteliktedir. Mark Zuckerberg'e göre Metaverse, internette zaman geçiren insanların sadece görebildikleri değil, aynı zamanda içinde olduklarını hissedebildikleri bir yerdir (Fitria ve Simbolon, 2022). Zuckerberg'in düşüncesinden yola çıkarak Metaverse dünyasında, öğrenme deneyimlerinin daha gerçek ve anlamlı hale geldiği söylenebilir. Eğitim dünyasındaki tüm faaliyetleri sanal bir dünyada yapılabilir hale getiren Metaverse; okulların, derslerin, öğrenmenin ve hatta okul yönetiminin sanal ortamda olmasını sağlamaktadır.

Lin vd. (2022), Metaverse'ün eğitim alanındaki yansımalarını beş boyutta ele almışlardır. Bunlar;

- **Bağlanma;** uzaktan, başkalarıyla zaman sınırı olmadan her yerden iletişim ve etkileşim kurulması,
- **Çalışma;** zamanı, maliyeti azaltarak öğrenenleri eğitimin, öğretimin ve araştırmanın derinliklerine götürmesi,
- **Kişiselleştirme;** öğrenenlere insan odaklı ve bireyselleştirilmiş eğitimin sunulması,
- **Keşif;** kullanıcıların her zaman ve her yerde sanal âlemde bir yolculuğa çıkması,
- **Oyun;** vizyon belirlemek için eğitim paradigmasının oluşturulduğu ve çözümlerin değerlendirildiği, düşünme ve öğrenenlerin anlama alanlarını derinleştirilmesi şeklinde açıklanabilir.

Ayrıca Lin vd. (2022); Metaverse'ün eğitimi değiştirmesinin yedi yolundan bahsetmektedirler. Bunlar; sürükleyici etkileşimli deneyim, görselleştirme, düşük öğrenme maliyetleri ve riskler, sınırsız zaman ve mekân, akademik suistimali önleme, kişiselleştirme ve iletişimi teşvik etme olarak sıralanmaktadır. Bu yollar öğrencilerin öğretmenleri ve akranları arasındaki ilişkileri geliştirmesine imkân sağlayıp eğitimi zaman sınırlamalarından bağımsızlaştırabilir. Bu da öğrencilerin kitaplardan okuma veya videolardan izleme ihtiyaçlarını ortadan kaldırır, kaynak tüketiminden tasarruf sağlayabilir ve öğrencilerin fiziksel ortamda ulaşmasının mümkün olmadığı durumları (Uygulamalı sanal gerçeklik 3 boyutlu model oluşturma, anatomiye uygulanan 3 boyutlu artırılmış gerçeklik) simüle edebilir (Contreras vd., 2022; Contreras vd., 2020). Metaverse sunduğu bu değişim ve avantajlarla birlikte bazı zorluk ve tehditleri de beraberinde getirmektedir. Kamuoyu tarafından da teşvik edilen Metaverse çılgınlığına, teknoloji mitine ve teknoloji kullanımının tetiklediği yabancılaşmaya karşı eğitimcilerin dikkatli davranması gerektiğine dikkat çeken Zhong ve Zheng (2022), eğitimin amacına geri dönülmesi ve gerçek anlamda ihtiyaçlarının düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunlara ek olarak, Metaverse'te eğitimin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan veri miktarı fazlalığının eğitimsel veri güvenliği sorununu kötüleştirebileceği de düşünülmektedir. Veri miktarının büyük olması teknoloji temelli endişe ve zorlukları da (veri erişim hızı, kapasitesi, veri kaynakları ve veri kalitesi sorunları) beraberinde getirmektedir (Almeida ve Calistru, 2013; Wang vd., 2022; Sun vd., 2022).

Temsili bir Metaverse araştırma kuruluşu olan Acceleration Studies Foundation (ASF), 2007 yılında dört Metaverse türü önermiştir (Smart vd., 2007). Metaverse'ün dört kategorisini; Artırılmış Gerçeklik (AR), Yaşam Günlüğü, Ayna Dünyalar ve Sanal Dünyalar oluşturmaktadır. Belirtilen dört kategori ise Artırmaya karşı Simülasyon ve Dışa karşı Samimi olarak iki eksenle ayrılmıştır. Konum tabanlı teknolojiler ve ağlar kullanarak akıllı bir alan oluşturan Artırılmış Gerçeklik, uygulamalı bir eğitim vermeyi sağlayabilmektedir. İnsanlar ve nesnelere ile ilgili günlük bilgileri depolayan ve paylaşan, Yaşam Günlüğü, öğrencilerin durumuna uygun bir sanal koçun eğitim başarılarını kontrol ederek paylaşmasını sağlamaktadır. Gerçek dünyayı olduğu gibi yansıtan Ayna Dünyalar, çeşitli harita bilgileri ile öğrencinin bulunacakları yeri daha önceden ziyaret etmiş gibi hazırlık yapmalarını mümkün kılmaktadır. Dijital verilerle oluşturulan Sanal Dünyalar, sanal gerçeklik teknolojisini kullanan öğrencilerin kendilerini tamamen sanal bir dünyaya kaptırılmış hissetmeleridir (Kye vd., 2021).

Metaverse'ün oluşumunda, Genişletilmiş Gerçeklik (XR), Artırılmış Gerçeklik (AR), Karma Gerçeklik (MR) ve Sanal Gerçeklik (VR) etkili olmuştur. XR, bilgisayar teknolojisi tarafından üretilen gerçek ve sanal ortamlar ile etkileşimlerini ifade ederken; VR, kişiler tarafından keşfedilebilen ve etkileşimde bulunulabilen üç boyutlu, bilgisayar tarafından üretilen bir ortamı tanımlamaktadır (Christou, 2010). Örneğin, öğrenciler tarihi bir olayı okumak yerine, olaya katılarak simüle edilmiş kişilerle etkileşim kurabilmektedirler. AR, akıllı cihazlarda kamera kullanılarak yapılan canlı görüntülere dijital öğeler ekler ve öğrencilerin tarihi veya kültürel alanlara bilgi katmanları ekleyerek gerçek zamanlı olarak yerinde deneyimleyebilmelerini sağlamaktadır (Lee, 2012). MR, fiziksel ve sanal nesnelere bir arada olduğu ve gerçek zamanlı olarak etkileşime girdiği AR ve VR öğelerini bir araya getirmektedir. MR ile öğrenciler nesnelere dokunup onları manipüle ederek anlaşılması zor soyut kavramlar ve veri kümeleri ile etkileşime girebilmektedirler (Hughes vd., 2005).

Metaverse kavramının ortaya çıkışı yakın geçmişe dayansa da kabulü ve her alandaki yaygınlığı çok hızlı bir şekilde olmuştur. Kavramın, başta eğitim olmak üzere, çeşitli alanlarda kullanımı araştırmacıların konuya ilgisini artırmış ve literatür incelendiğinde çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yerli literatürde yabancı literatüre göre geç başlayan bir ilgi söz konusu olsa da farklı disiplinlerde Metaverse'e yoğun bir yönelimin olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimde Metaverse konusunda yapılan çalışmalara örnek olarak üç araştırma konuya ışık tutması bağlamında incelenmiştir. Metaverse'ün 4 türünün tanımlandığı ve eğitim uygulamalarının potansiyel ve sınırlarının açıklandığı çalışmada, Metaverse'ün eğitimde kullanımı ile ilgili öğretmen, öğrenci ve platform kapsamında çeşitli görevler önerilmiştir (Kye vd., 2021). Bir diğer çalışmada yüz yüze olmayan beden eğitimine yeni bir alternatif olarak Metaverse tabanlı beden eğitimi için bir yön önerme amaçlanmıştır. Bu bağlamda, dört tür Metaverse teknolojisini birleştiren göreve yönelik bir beden eğitimi modeli sunulmuş, dört Metaverse teknolojisinin beden eğitimi müfredatı olarak kullanılıp kullanılamayacağı araştırılmıştır (Kanematsu vd., 2014). Yu (2022)'nin yaptığı çalışmada, 5. ve 6. sınıf öğrencilerine, STEM ve nükleer güvenlik eğitimlerinin Metaverse'teki sanal sınıf aracılığıyla verildiği görülmektedir. Çalışmada, sanal alanda verilen eğitimin STEM eğitimi için büyük ölçüde işe yaradığı sonucuna varılmıştır. Metaverse'ün eğitimde kullanımı, eğitime getireceği değişiklikler, zorluklar vb. konulu birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bu çalışmada eğitimde Metaverse konulu çalışmaların bibliyometrik analizi yapılacağından, bu analizin uygulandığı geçmiş çalışmaların literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda, eğitimde Metaverse ile ilgili bibliyometrik tekniğin uygulandığı üç farklı çalışma incelenmiştir. Tlili vd (2022)'nin yaptığı çalışmada, Web of Science ve Scopus veri tabanları üzerinden Metaverse and education (Konu) veya Metaverse and learning (Konu) veya Metaverse and teaching (Konu) anahtar kelimeleri ile Metaverse'ün eğitimde değil genel olarak tartışıldığı, dili İngilizce olmayan ve çevrimiçi olarak erişilemeyen durumlar hariç tutularak Web of Science veri tabanında 47, Scopus veri tabanında ise 34 çalışma tespit edilmiştir. Bibliyometrik analiz için VOSviewer yazılımı kullanılmıştır. Ana kavramlar arasındaki ilişkilerin görsel temsilleri sağlandığı çalışmada bulgular, eğitimde Metaverse tasarımının nesiller boyu geliştiğini, Z kuşağının X veya Y kuşağına kıyasla yapay zekâ teknolojileriyle daha fazla hedeflendiğini göstermektedir. Bir diğer çalışmada, Scopus veri tabanından "Augmented Reality" (Başlık-Özet-Anahtar Kelime) anahtar kelimesi aratılmıştır. 2015-2022 yılları arasında seçilen tüm dokümanların dili İngilizce, konu alanı ise sosyal bilimler ve eğitim ile sınırlandırılmıştır. Toplamda 3.903 dokümana erişilen çalışmada bibliyometrik analizi R paketi olan Bibliometrix'in web arayüzü olan Biblioshiny ile yapılmıştır. Çalışmada entelektüel yapı, araştırma eğilimleri, ülkeler arasındaki ortak yazarlığın doğası ile eğitimde Metaverse ile ilgili mevcut çalışmaların durumu değerlendirilmiştir (Masalimova vd., 2023). Battal ve Taşdelen (2022)'in yaptığı çalışmada, Web of Science Core Collection veri tabanı üzerinde "virtual world" veya "virtual learning environment" veya "Multi-User Virtual Environment" anahtar kelimeleri ile ulaşılan dokümanların dili İngilizce, yayın tipi makale, inceleme ve bildiri, araştırma alanı ise eğitim ve eğitimsel araştırma ile sınırlandırılmıştır. 2.978 dokümana ulaşan çalışmada bibliyometrik analizi için VOSviewer yazılımı kullanılmıştır. Ortak yazarlık, birlikte oluşum ve alıntı analiz türlerinin kullanıldığı çalışmada yayınlarda en çok geçen anahtar kelimeler "e-learning" "second life" "higher education", en çok atıf yapılan yazarların ise Dede, C., Lan, Y. ve Ketelhut, D. J. olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilen 'Eğitimde Metaverse' üzerine yazılmış birden çok makale, bildiri, derleme makale, kitap bölümü ve mektup, Biblioshiny web arayüzü kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında en ilgili yazarlar, toplam yayın sayısı, alıntı sayıları, en sık kullanılan kelimeler, ortak yazarlar, anahtar kelimeler ve ülkeler arasındaki bağlantılar gibi çeşitli bibliyometrik göstergeler incelenmiştir. Verilerin analizi ve görselleştirilmesi, R programının sağladığı Bibliometrix kütüphanesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

Bu çalışmada analiz edilen dokümanlar, "metaverse" "education" (Tüm Alanlar) veya "metaverse" "student" (Tüm Alanlar) veya "metaverse" "teaching" (Tüm Alanlar) veya "metaverse" "school" (Tüm Alanlar) veya "metaverse" "e-learning" (Tüm Alanlar) anahtar kelimeleri kullanılarak 6 Nisan 2023 tarihinde Web of Science veri tabanından alınmıştır. Söz konusu veri tabanının seçilme sebebi ulaşılan veri sayısının daha fazla olması ve analizde kullanılan kategori çeşitlerinin diğer veri tabanlarından elde edilememesidir. Girdileri, WoS veri tabanından indirilen makaleler, kitap bölümleri, bildirimler, derleme makaleler ve mektuplar olmak üzere toplam

287 doküman oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin incelenmesi ve yorumlanması için R tabanlı açık kaynaklı bir araç olan Bibliometrix'in sunduğu web uygulaması Biblioshiny kullanılmıştır.

### R Programı

R Studio sürüm 3.5.3 kolayca kurulabilen, ücretsiz ve açık kaynaklı bir yazılım aracıdır. R Studio'da belirli kullanıcı odaklı işlevleri gerçekleştirmeye yardımcı olan çok sayıda açık kaynak paketi mevcuttur. Bibliometrix paketi, bibliyometrik analizle ilgili mevcut farklı paketlerden biridir. Temel olarak bibliyometrik analiz için kurulmuştur (Derviş, 2019). Paketin R programına eklenmesi için library ("Bibliometrix") kodu kullanılmıştır. Ardından biblioshiny () kodu ile analizlerin gerçekleştirildiği Biblioshiny web arayüzüne ulaşılmıştır.

### Bibliyometrik Analiz

Bibliyometrik analiz, belirli bir konu veya alanla ilgili tüm yayınları kapsayarak, temel araştırmaları veya yazarları ve aralarındaki ilişkiyi tanımlayabilen bilimsel bir bilgisayar destekli inceleme tekniğidir. (Donthu vd., 2021). Bibliyometrik araştırmalarda eserler belirli özelliklerine göre (yazar adları, anahtar sözcükler, kullanılan yöntemler, alıntılar vb.) incelenerek çeşitli bulgular elde edilmektedir (Mora vd., 2017). İncelenen alanların yapısı ve dinamikleri, veri haritalama ile istatistiksel olarak görselleştirilebilir. Böylece bibliyometrik çalışmalar, belirli bir alandaki literatürü sayısallaştırarak alandaki eğilimlerin belirlenmesine olanak tanır (Özen, 2020). Bibliyometrik çalışmalarda yapılan atıf analizleri, bilimsel yayınların niteliklerinin değerlendirilmesine de imkân sağlamaktadır. Bu özellikleriyle bibliyometrik analiz, bir etkinin varlığını ortaya koymayı, bilimsel yayınlardaki tutarsızlığı değerlendirip nedenini araştırmayı ve çalışmalar arasındaki heterojenliği araştırmayı amaçlayan meta-analizden ayrılmaktadır. Ancak bibliyometrik analiz, benzer verileri belirlenen kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamayı amaçlayan içerik analizi ile benzerlikler göstermektedir (Öztürk ve Gürler, 2021).

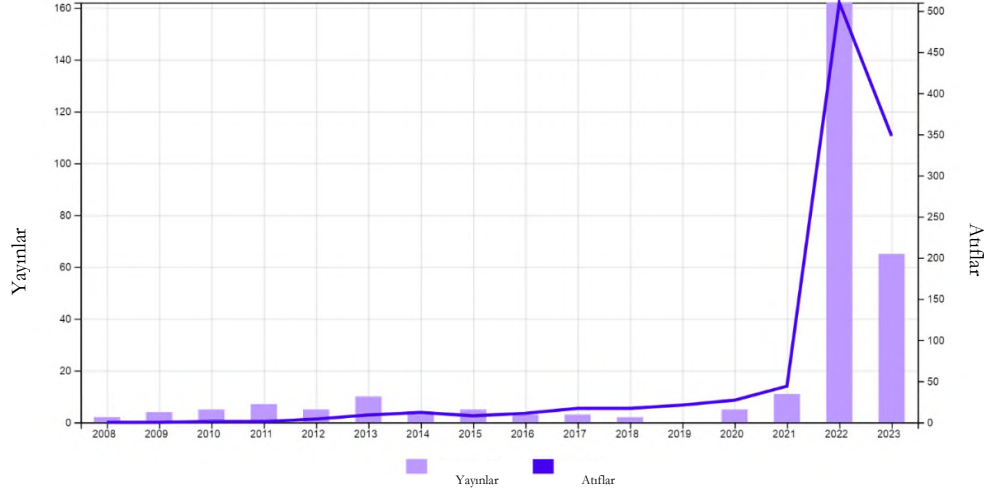
### Bulgular

Bu çalışma kapsamında 2008-2023 yılları arasında eğitimde Metaverse ile ilgili yapılan çalışmalara ait bulgular, tablolar ve görseller ile sunulmaktadır. İncelenen çalışmalar ilgili yıllar arasında Web of Science veri tabanında taranan dergilerde yayımlanan dokümanları kapsamaktadır. Web of Science veri tabanında 2008-2023 yılları arasındaki çalışmaların seçilme sebebi anahtar kelimelerle belirlenen eğitimde Metaverse ile ilgili en eski çalışmanın 2008, en güncel çalışmanın ise 2023 yılına ait olmasındandır. Bu kapsamda 287 çalışmaya ulaşılmış ve çalışmalar belirlenen kriterler doğrultusunda incelemeye alınmıştır.

Tablo 1. Veri Seti Hakkında Temel Bilgiler

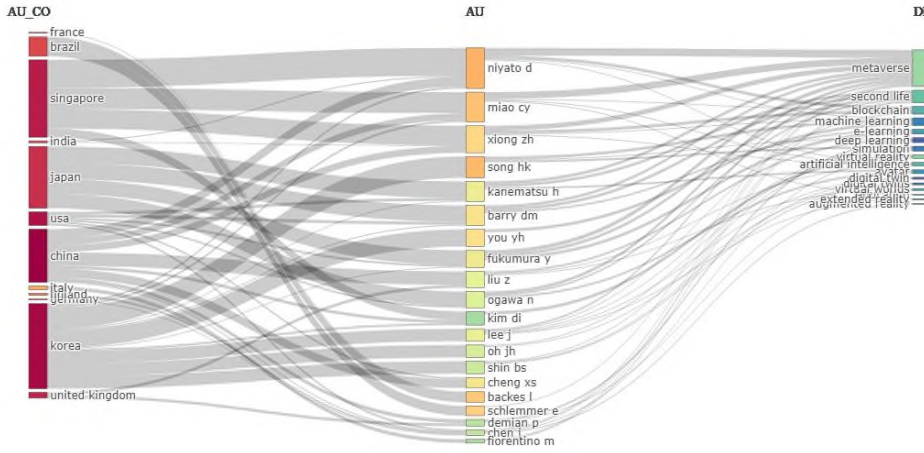
Zaman Aralığı	2008:2023
Kaynaklar (Dergiler, Kitaplar, vs.)	205
Dokümanlar	287
Döküman Başına Ortalama Alıntı	3,463
Toplam Referans	12727
Ek Anahtar Kelimeler (Keywords Plus (ID))	448
Yazarın Anahtar Kelime Sayısı	1047
Tek Yazarlı Yayın Sayısı	45
Döküman Başına Ortak Yazar Sayısı	3,91
İş birliği Endeksi	3,38

Eğitimde Metaverse ile ilgili Web of Science veri tabanından erişilen veriler üzerinde uygulanan bibliyometrik analiz sonucunda elde edilen bulgulara ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya dahil edilen 287 adet dokümanın 2008-2023 dönemine ait olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 205 farklı kaynaktan (dergiler, kitaplar, vs.) dokümanların yayımlandığı belirlenmiştir. Dokümanlar incelendiğinde birbirinden farklı 448 ek anahtar kelime ve 1047 yazarın belirlediği anahtar kelime tespit edilmiştir. Doküman başına yaklaşık ortalama 3,463 atıf yapıldığı görülmektedir. Toplam yayınlanan makalelerin 45'inin tek yazarlı olduğu, yazar başına düşen yayın sayısının 0,156 olduğu tespit edilmiştir. İlgili makalelerde yazarların iş birliği indeksi 3,38 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda oranın oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.



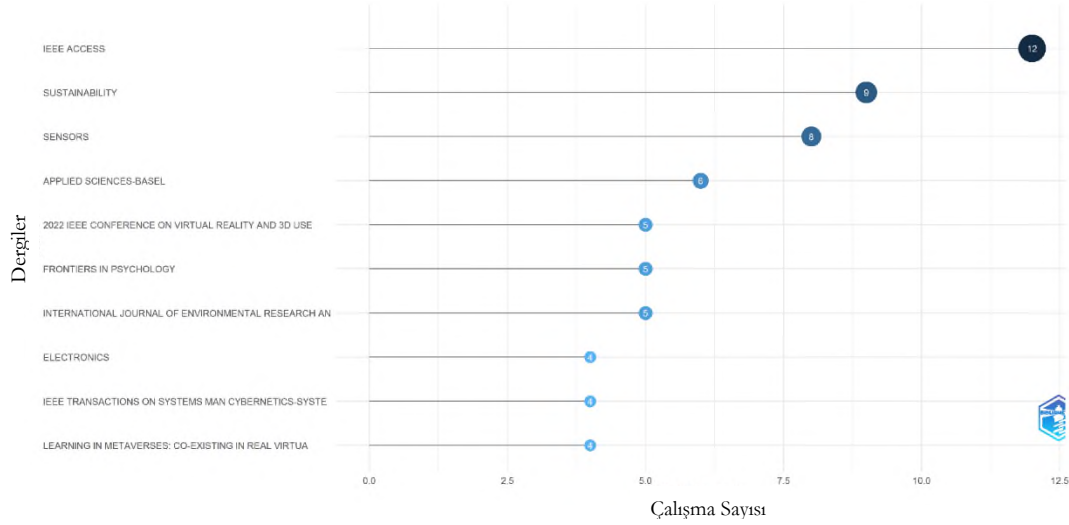
**Grafik 1.** Doküman Sayısının Yıllara Göre Değişimi

Grafik 1 incelendiğinde 2008 ve 2023 yılları arasında doküman sayılarında düzenli bir yükseliş görülmesine de, 2021'den itibaren çok ciddi yükselişlerin gerçekleştiği anlaşılmaktadır. 2019 yılında 0 olan doküman sayısı 2021 yılında 162'ye ulaşmıştır. 2022 yılında dokümanlarda en yüksek ortalama atıf sayısına ulaşılmış, fakat 2022 yılı itibariyle bu yükseliş yerini sürekli bir düşüşe bırakmıştır. 2021 yılından itibaren doküman sayısındaki artışlar dikkate alındığında alana duyulan ilginin yoğun olduğu, ilgili çalışmaların devam ettiği ve güncelliğini koruduğu görülmektedir.



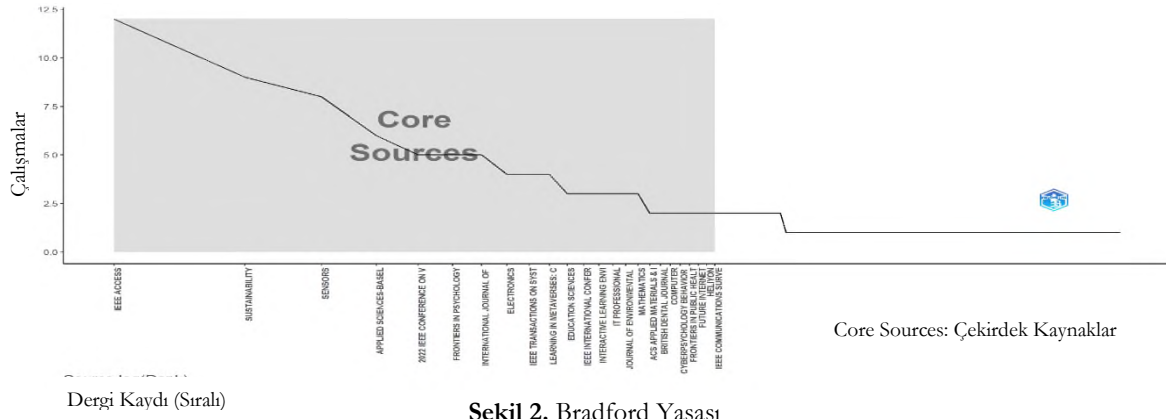
**Grafik 2.** Üç Alan Grafiği (Tree-Fields Plot)

Yazarların bağlantılı olduğu ülkeleri ve anahtar kelimeleri görsel hale getiren üç alan grafiği (Tree-Fields Plot) Grafik 2'de gösterilmiştir. Grafik 2'de görüldüğü üzere, ülkeleri (solda), yazarları (ortada) ve yazarın anahtar sözcüklerini (sağda) içeren üç alan grafiği, üç değişken arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Kutuların yüksekliği üretilen yayımların hacmini, bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise çağrışımların gücünü göstermektedir. Grafikte, 2008-2023 yılları arasında üretilen dokümanlara göre ilk 20 ülke, yazar ve anahtar kelime listelenmiştir. Kore, Çin, Japonya ve Singapur'un daha çok makale ürettikleri anlaşılmaktadır. Yazarların her biri sık kullanılan anahtar kelimeler ile ilişkilendirilmiş ve Niyato D., Miao C.Y. ve Xiong Z.H.'nin konu kapsamında daha fazla çalışma yaptıkları görülmüştür. Grafikte dokümanlarda en sık görülen 20 anahtar kelime listelenmiştir. Metaverse'ün, esas olarak Çinli yazarlar tarafından kullanılan en önemli anahtar kelime olduğu görülmektedir (Ağgöl vd., 2024; Güler ve Zeren, 2024). Yazarlar açısından bakıldığında ise Niyato D., Miao C. Y., ve Xiong Z. H.'nin Eğitimde Metaverse konusunda, metaverse, second life, blockchain anahtar kelimelerine odaklandıkları görülmektedir.



Şekil 1. En İlgili Kaynaklar

Şekil 1'de görüldüğü üzere, konu ile ilgili 12 dokümanı ile en fazla doküman yayımlayan dergi IEEE Access Dergisi'dir. Söz konusu dergide yayınlanan dokümanlar ilk 20 dergide yayınlanan dokümanların %7'sini oluşturmaktadır. Derginin, açık erişimli ve hakemli bir dergi olduğu, etki faktörünün ise 3,476 olarak belirtildiği görülmüştür (IEEE Access, 2022). Konu ile ilgili en fazla doküman yayımlayan ikinci dergi ise Sustainability Dergisi'dir ve 9 doküman yayınlanmıştır. Sustainability Dergisi ise yayın hayatına 2009 yılında başlamış; hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Söz konusu derginin etki faktörünün 3,889 olduğu görülmektedir (MDPI, 2022). En çok doküman yayımlayan diğer dergiler ise 8 makale ile Sensors ve 6 makale ile Applied Sciences-Basel'dir. Ayrıca ilk 4 dergide yayımlanan çalışmalar ilk 20 dergide yayımlanan makalelerin %17'sine karşılık gelmektedir.



Şekil 2. Bradford Yasası

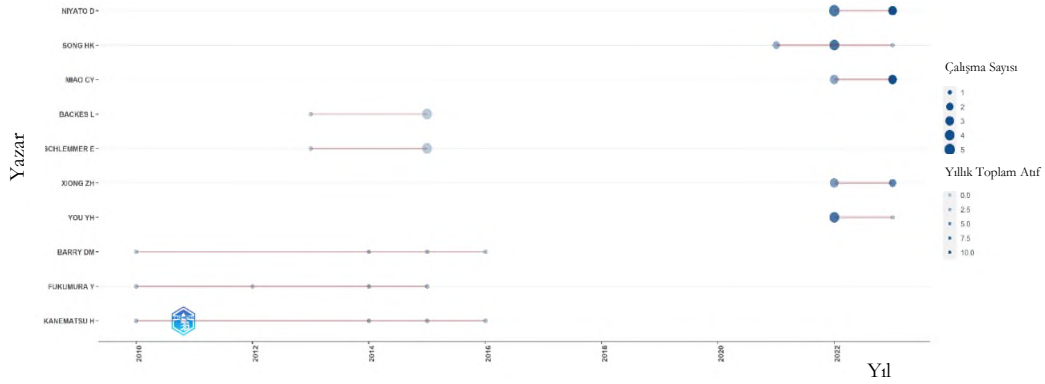
Bradford Yasası'nda yayın sayılarına göre sıralanan dergiler, yayınlarının 1/3'ünü kapsayan üç kümede sınıflandırılmaktadırlar. Çekirdek kaynakları oluşturan ilk grup bu sınıflandırma sonucunda oluşmaktadır (Dadkhan, Lagzian, Rahimnia ve Kimiafar, 2020). Bradford Yasası incelendiğinde temel dergiler içerisinde kapladığı alanın diğer dergilere oranla daha fazla olduğu görülen dergi IEEE Access Dergisi'dir. Dergi sayısının toplam 205 adet olduğu ve bu dergilerin %11,70'nin çekirdek dergilerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca 5 çekirdek derginin yayınları diğer yayınların %36,45'ini oluşturmaktadır.

Tablo 2. Dergilerin Yerel Etkisi

Dergi Adı	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
IEEE ACCESS	4	5	1,333	37	12	2021
ELECTRONICS	3	4	1,5	35	4	2022
IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMMUNICATIONS (ICC 2022)	3	3	1,5	9	3	2022
SUSTAINABILITY	3	6	1,5	44	9	2022
ACS APPLIED MATERIALS & INTERFACES	2	2	1	12	2	2022
APPLIED SCIENCES-BASEL	2	5	1	28	6	2022
FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	2	3	1	9	5	2022
IEEE COMMUNICATIONS SURVEYS AND TUTORIALS	2	2	2	6	2	2023
INTERACTIVE LEARNING ENVIRONMENTS	2	3		27	3	
INTERNATIONAL JOURNAL OF EMERGING TECHNOLOGIES IN LEARNING	2	2	0,5	36	2	2020

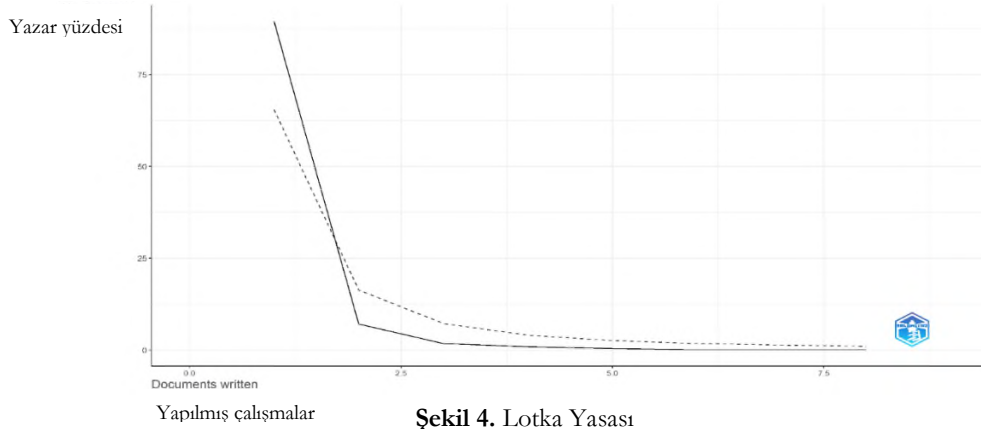
Hirsch, gelecekteki başarıyı tahmin etmede h indeksinin, alıntı ve makale sayılarına kıyasla daha iyi bir sonuç elde ettiğini ifade etmiştir (Braun vd., 2005). Tablo 2'de dergilere ait toplam atıf sayısı ve h, g ve m indeks değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde 4 değeri ile h indeksinin en fazla olduğu ve 4 yayının 4'ten fazla atıf aldığı dergi IEEE Access dergisidir. H indeksinin iyileştirilmiş bir versiyonu olarak sunulan g indeksinde en fazla okuması olan yayınlar hesaplamalarda önemsenmişlerdir (Costas ve Bordons, 2008). G indeksinin en yüksek olduğu dergi ise 6 değeri ile Sustainability dergisidir. H indeksinin çalışmanın aktif olduğu yıl sayısına bölünmesi ile m indeksine ulaşılmaktadır (Harzing, 2014). M indeksinin yüksek olduğu dergi IEEE Communications Surveys and Tutorials dergisidir ve 2 değerine sahiptir. Dergiler toplam atıf sayısı açısından değerlendirildiğinde, en fazla

atıf alan derginin Sustainability (TC:44) olduğu görülmektedir. En düşük indeks değerlerine sahip derginin International Journal Of Emerging Technologies In Learning olduğu (h\_index, g\_index, m\_index) dikkat çekmektedir. Alan ile alakalı yapılacak çalışmalarda derginin göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.



Şekil 3. Yazarların Zaman İçinde Üretimi

Şekil 3'te en üretken ilk 10 yazar ve yazarların ilk yayınları ile son yayınları arasındaki zaman dilimleri gösterilmektedir. Mavi dairelerin koyuluğu alınan atıf ile ilişkilidir; büyüklüğü yayın sayısı ile ilgilidir. Şekil incelendiğinde Barry DM, Fukumura Y ve Kanematsu H yazarlarının konuya ilişkin makale yayınlamaya 2010 yılından itibaren başladıkları anlaşılmaktadır. 2010 yılında en çok atıfı Barry DM, Fukumura Y ve Kanematsu H yazarlarının ortak çalışması olan doküman almıştır. Yazarlar yayınladıkları bir çalışma ile; 12 atıf alarak 2010 yılının, 18 atıf alarak 2014 yılının ve 14 atıf alarak 2015 yılının en üretken yazarları olmuşlardır. 2022 yılında en üretken yazarların Song HK ve You YH olduğu ve ortak çalışmaları olan 4 makalenin 15 atıf aldığı görülmektedir. 2023 yılındaki en üretken yazarlar Niyato D ve Miao CY'dir. Yazarların 2023 yılında konu ile ilgili yayınladıkları 3 makale vardır ve çalışmalarını 11 atıf almıştır.



Şekil 4. Lotka Yasası

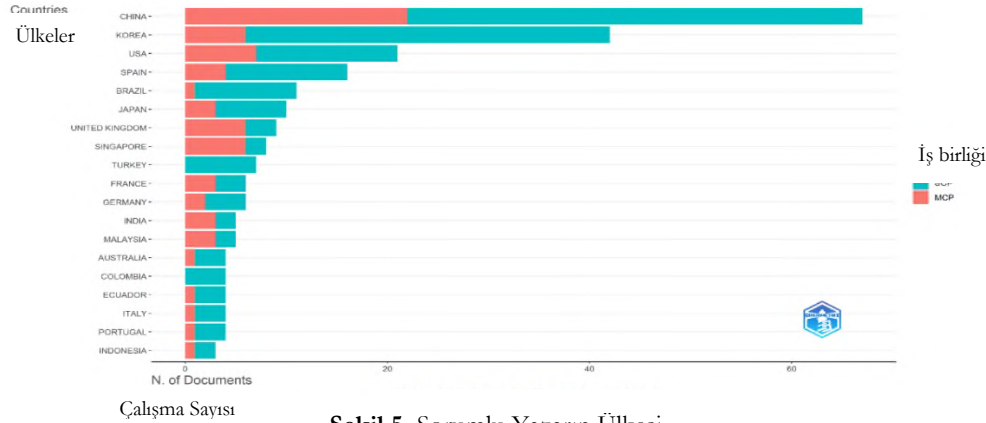
Lotka Yasası'nda bir alanda a kadar katkısı bulunan yazar sayısının aynı alana katkıda bulunan tüm yazarların  $1/a^2$  kadarı olduğu görülmektedir. Bu yasa ile çalışılan alanlarda yazarların sunacakları katkıları ölçülmek istenmektedir. Lotka Yasası'na uygun bir şekilde yayın yapan dergilerde, yazarların %60'nın bir dokümanla, %15'nin iki dokümanla ve %7'sinin üç dokümanla dergiye katkı sağladığı görülmektedir (Petek, 2008). Şekil 6'da, eğitimde Metaverse alanına yazarların %89,4'ü bir makale ile, %7'si iki makale ile ve %1,7'si üç makale ile katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu durumda alandaki yazar dağılımının Lotka Yasası'na uymadığı görülmektedir.



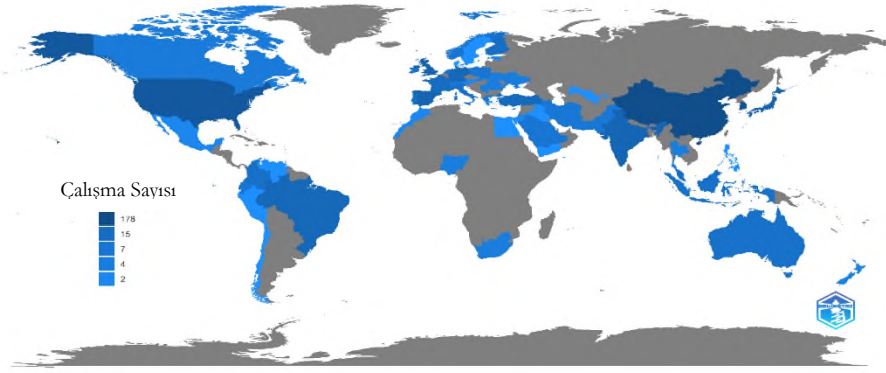
**Tablo 3.** En Alakalı Yazarlar

Yazar Adı	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
BARRY DM	4	4	0,286	49	4	2010
KANEMATSU H	4	4	0,286	49	4	2010
CHEN J	3	3		53	3	
FUKUMURA Y	3	4	0,214	45	4	2010
KIM DI	3	3	1,5	11	3	2022
KOBAYASHI T	3	3	0,3	37	3	2014
MIAO CY	3	3	1,5	17	6	2022
NIYATO D	3	3	1,5	25	8	2022
OGAWA N	3	4	0,25	38	4	2012
OH JH	3	4	1	20	4	2021

Tablo 3'te yazarlara ait indeksler (h, g ve m) ve toplam atıf sayıları verilmiştir. H indeksinin 4 değeri ile en fazla olduğu yazarlar, Barry DM ve Kanematsu H'dir. G indeksinin en yüksek olduğu yazarlar 4 değeri ile Barry DM, Kanematsu H, Fukumura Y, Ogawa N ve Oh JH iken; m indeksinin en yüksek olduğu yazarlar 1,5 değeri ile Kim DI, Miao CY ve Niyato D'dir.

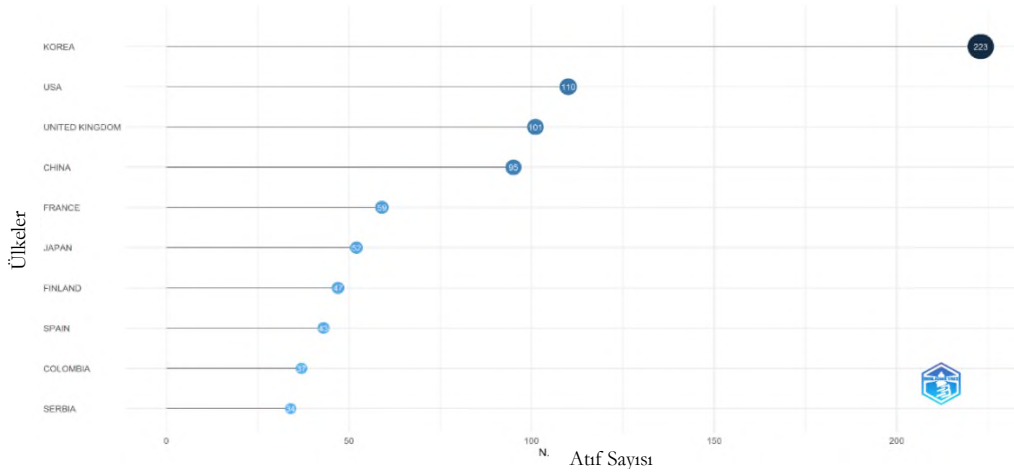
**Şekil 5.** Sorumlu Yazarın Ülkesi

Şekil 5'te ilgili yazarların ülkeleri gösterilmektedir. Yazarların ülkeleri incelendiğinde en çok makalenin Çin'de yayınlandığı görülmektedir. Farklı ülkelerde bulunan yazarların iş birliği ile yayınlanan dokümanlar MCP (Multiple Country Publication) değeri ile ifade edilmektedir. SCP (Single Country Publication) değeri ile aynı ülkede bulunan yazarların yayınları hesaplanmaktadır (Srisusilawati vd., 2021; Karacoşkun vd., 2024; Çelik ve Divanoğlu, 2024). Diğer ülkelere kıyasla daha yüksek MCP değerine sahip Çin'in, iş birliği konusunda daha önde olduğu söylenebilir. Türkiye'nin MCP oranı 0'dır. Bu durumda Web of Science veri tabanından ulaşılan verilere göre, Türkiye'nin alan ile ilgili uluslararası iş birliğine gitmediği anlaşılmaktadır.



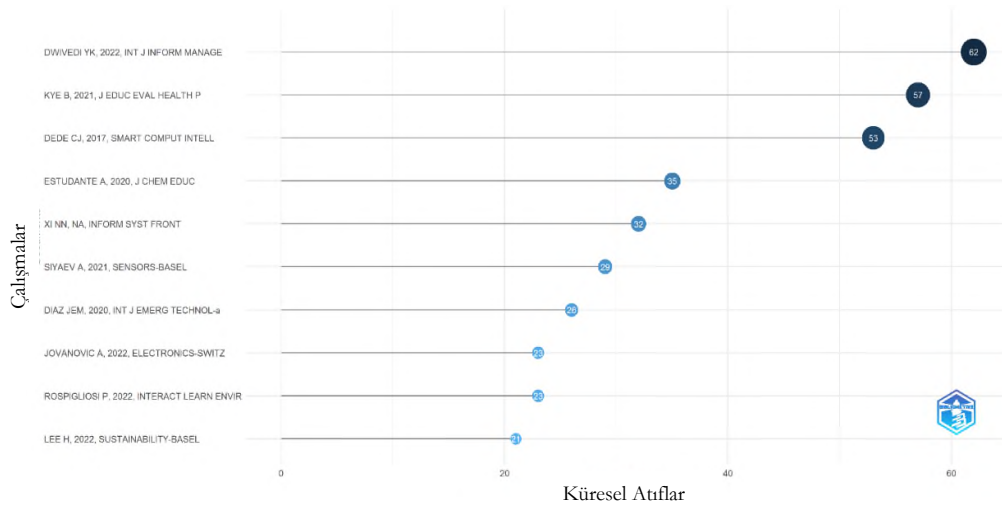
Şekil 6. Ülkelerin Bilimsel Üretimi

Şekil 6'da en fazla yayın yapan ilk 10 ülke gösterilmektedir. Konuya en yüksek katkıyı, 178 çalışma ile Çin'in sağladığı anlaşılmaktadır. Çin'i 109 çalışma ile Güney Kore izlemektedir. Eğitimde Metaverse alanına en az katkı yapan ülkelerin ise Brezilya ve Almanya olduğu görülmektedir.



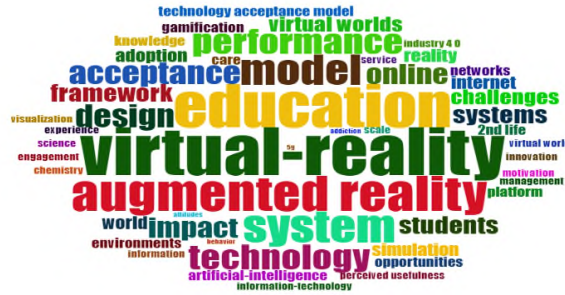
Şekil 7. En Çok Atıf Alan Ülkeler

Şekil 7'de "en çok atıf alan ülkeler" gösterilmektedir. Güney Kore 223 alıntı ile en fazla atfı alırken, Güney Kore'yi Amerika Birleşik Devletleri'nin 110 atıf ile takip ettiği görülmektedir. Konu ile alakalı olarak yapılan çalışmalarda Kore'nin izlenmesi ilgililer açısından yararlı olacaktır. Aynı zamanda "ülkelerin bilim üretimi"ne ilişkin analizde ikinci sırada Kore'nin yer alması bulguyu destekler niteliktedir.



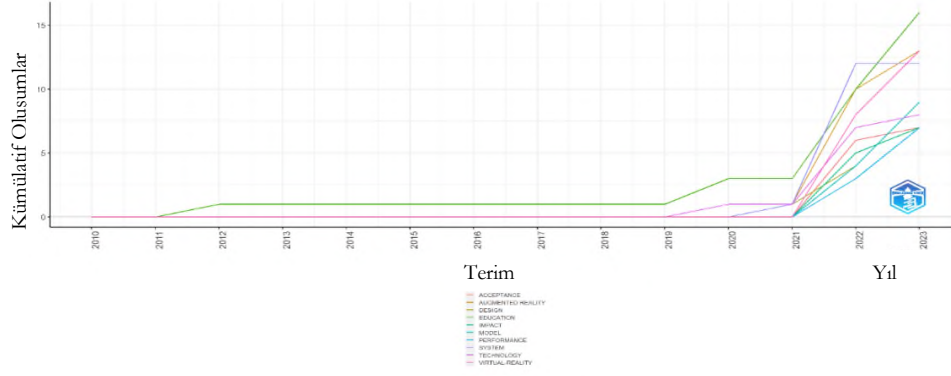
Şekil 8. Global Düzeyde En Çok Alıntı Yapılan Dokümanlar

Global düzeyde yüksek düzeyde atıf alan çalışmalar Şekil 8'de gösterilmektedir. Şekil 8'e göre en çok atıf alan doküman Dwivedi YK'nın 2022 yılında yazmış olduğu International Journal of Information Management'ta yayınlanan çalışmasıdır. Çalışmaya 62 kez alıntı yapılmıştır ve çalışmanın yıllık atıf sayısı 31'dir. En çok atıf alan ikinci doküman ise Kye B'nin 2021 yılında yazdığı Journal of Educational Evaluation for Health Professions dergisinde yayınlanan çalışmasıdır. Çalışmaya 57 kez alıntı yapılmıştır ve yıllık toplam atıf sayısı 19'dur.



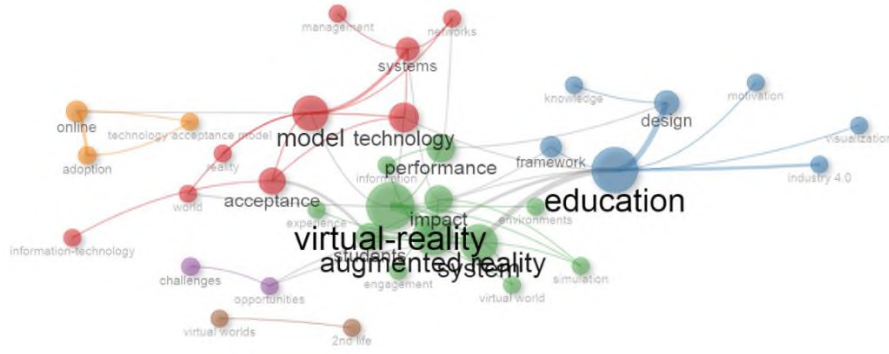
Şekil 9. Kelime Bulutu

Yayınlarda "en sık kullanılan kelimeler" kelime bulutu ile Şekil 9'da gösterilmiştir. Kelimelerin kullanım sıklığı puntonun büyüklüğüne bağlıdır (Atenstaedt, 2017). İncelenen 287 dokümanın anahtar kelimelerinde bulunan ve en fazla tekrar eden ilk beş kelimenin virtual-reality (f=19), education (f=17), augmented reality (f=14), system (f=13) ve model (f=12) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca performance (f=10), technology (f=10), acceptance (f=9), design (f=9) ve impact (f=8) en fazla kullanılan diğer kelimelerdir.



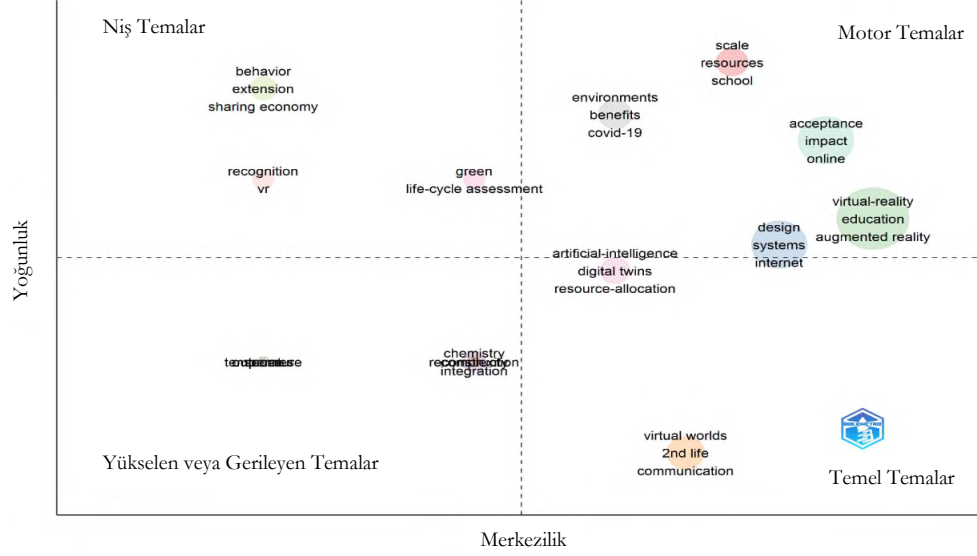
**Şekil 10.** Kelimelerin Zaman İçinde Kullanım Sıklığı

Şekil 10'da dergilerde "en sık kullanılan ilk 10 kelime"nin kullanım sıklığı yıllara göre incelendiğinde, 2021 yılından sonra söz konusu kelimelerin kullanım sıklığında görülen artış dikkat çekmektedir. Şekil 10'da system kelimesinin anahtar kelimelerde kullanımının 2023 yılında düşüşe geçtiği görülmektedir. Son yıllarda education, augmented reality ve virtual-reality gibi kavramların daha sık kullanılması araştırmacıların sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik alanlarına ilgi duyduklarını göstermektedir.



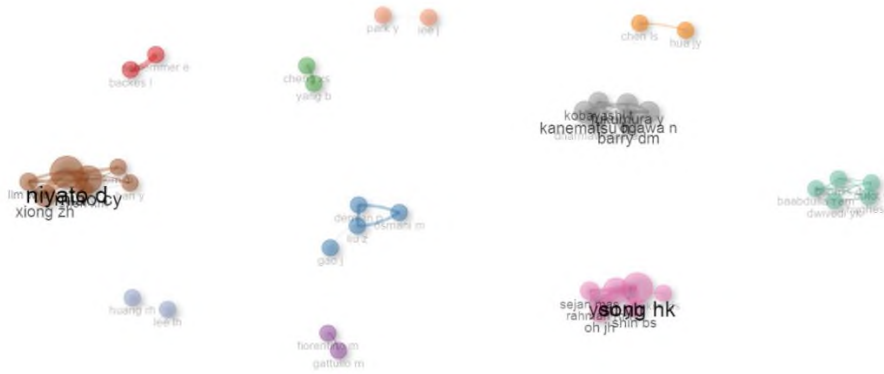
**Şekil 11.** Birlikte Oluşum Ağı

Şekil 11'de çalışmalarda yoğunlukla kullanılan anahtar kelimelerin oluşturduğu ağ gösterilmiştir. Şekil 11'de görüldüğü üzere 287 çalışmada kullanılan anahtar kelimelerin sıklığı incelendiğinde üç kümenin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kümelerden ilki model, technology, acceptance ve system anahtar kelimeleriyle oluşan kırmızı kümedir. İkincisi ise, education, design ve framework anahtar kelimelerinden oluşan mavi kümedir. Son olarak yeşil kümede ise, virtual-reality, augmented reality, system, performance, impact, students ve simulation anahtar kelimeleri yer almaktadır.



Şekil 12. Tematik Harita

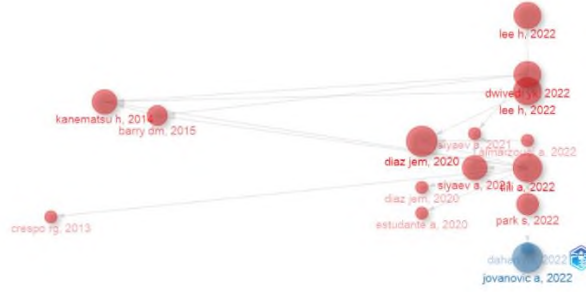
Eğitimde Metaverse alanında yapılan çalışmaların tematik haritası Şekil 12'de verilmiştir. Şekil 12'de sağ alt kısımda bulunan anahtar kelimeler alanın temelini oluştururken, sol üst kısımda bulunan "niş" kavramları alanda daha az sıklıkla kendisine yer bulduğu görülmektedir. Son olarak sağ üst kısımda bulunan anahtar kelimelerin motor adı verilen alanın ilerleme düzeyini belirleyen bölümde bulunduğu görülmektedir. Şekil 12'de görüldüğü üzere yatay eksen yoğunluğu dikey eksen ise merkezliği ifade etmektedir (Aria, Misuraca ve Spano, 2020). Bu skalaya göre alanın temelinde "virtual worlds" (sanal dünyalar), "2nd life", "communication", "artificial-intelligence", "digital twins" ve "resource-allocation" kavramları yer almaktadır. "Design", "system" ve "internet" kavramlarının ise temel alandan çıkarak motor alana doğru kaydığı görülmektedir. Motor alanda bulunan ve alanın ilerleme düzeyini belirleyen kavramlar ise "virtual reality", "education", "augmented reality", "environments", "benefits" ve "COVID-19" vb.'dir. Niş bölgede "green", "life-cycle assessment", "behavior", "extension", "sharing economy", "recognition" ve "VR" kavramları görülmektedir. Bu kavramların, her ne kadar sıklıkla kullanılınsalar da alan üzerinde etkilerinin olduğu ifade edilebilir.



Şekil 13. İş Birliği Ağı

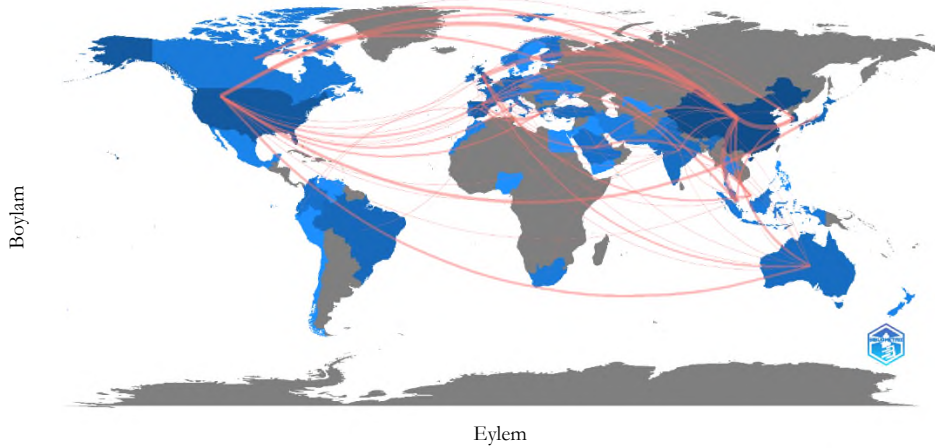
Şekil 13'te yazarların iş birliği ağı incelendiğinde 11 kümenin ortaya çıktığı görülmektedir. Yazarların çalıştıkları konunun benzerliğine göre kümeler oluşmakta ve bir kümede birbirine benzeyen ya da aynı konuları işleyen yazarlar bulunmaktadır. Daireler her bir yazarın temsilidir. Daireler arasındaki çizgiler yazarların birbirleriyle olan iş birliklerini göstermektedir. Çizgilerin kalınlığı ve dairelerin büyüklüğü iş birliğinin yoğunluğuna göre

değişmektedir (Sarı Gök, 2022). Barry DM, Fukumura Y, Kanematsu H, Ogawa N, Kobayashi T ve Dharmawansa A kümesini oluşturan yazarların birlikte çalıştıkları iki doküman olduğu görülmektedir. Niyato D, Miao CY, Xiong ZH, Kim DI, Lim WYB, Shen XM ve Han Y kümesini oluşturan yazarların tamamının ortak bir çalışması bulunmamakla birlikte Niyato D ve Miao CY'nin alanla ilgili birlikte yaptıkları 5'ten fazla çalışmalarının olduğu görülmektedir. Yazarların arasındaki çizgi kalınlığı ve dairelerin büyüklüğü iş birliğinin yoğun olduğunu göstermektedir. Song HK, You YH, Oh JH, Shin BS, Kim DS, Rahman MH ve Sejan MAS kümesini oluşturan yazarların birlikte yayınladıkları bir doküman bulunmamaktadır. Song HK ve You YH yazarlarının alanla ilgili birlikte yaptığı 4 dokümanın bulunması, aralarındaki iş birliğini göstermektedir. İkili, üçlü ve dördü kümelerde yer alan yazarların da birbirleriyle iş birliği içerisinde buldukları ve konuya katkı sağladıkları görülmektedir.



Şekil 14. Tarihsel Haritalama

Şekil 14'te en fazla atıf alan ve yapılmış diğer çalışmaları etkileyen makaleler yer almaktadır. Şekil 14 incelendiğinde diğer çalışmaları en fazla etkileyen çalışmanın Kanematsu (2014)'ya ait doküman olduğu anlaşılmaktadır. Kendisinden sonraki çalışmalara ilham veren bir diğer dokümanın Kanematsu (2014)'nun etkilediği Barry (2015)'ye ait olduğu söylenebilir.



Şekil 15. Ülkelerin İş Birliği Haritası

Şekil 15'te eğitimde Metaverse alanında ülkelerin iş birliği haritası yer almaktadır. Konuya ilişkin en fazla yayının olduğu ülkeler koyu mavi ile, daha az çalışmanın yer aldığı ülkeler ise açık mavi ile gösterilmektedir. Kırmızı hatlar ülkeler arasındaki iş birliğini göstermektedir. Söz konusu hatların boyutundaki büyüklük iş birliğinin gücü ile doğru orantılıdır (Peredes-Coral, Mokos, Vanreusel ve Deprez, 2021). Şekil 15 değerlendirildiğinde eğitimde

Metaverse alanında Avustralya, Çin ve ABD'de daha fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ülkeler arası iş birliğinin en fazla olduğu ülke ise Çin'dir. Öte yandan Afrika ve Rusya kıtasında yer alan bazı ülkelerde eğitimde Metaverse alanında yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır.

## Sonuç

COVID-19 Pandemisi ile tüm dünyada yüz yüze eğitim yerini çevrimiçi eğitime bırakmıştır. Eğitim yöntemindeki bu değişime paralel olarak gelişen yapay zekâ, derin öğrenme vb. gibi ileri teknolojilerin, eğitim altyapısında köklü bir dönüşüme öncülük edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda sanal kampüsler ve çevrimiçi sınıflar gibi uygulamaları içinde barındıran ve günümüzde adını sıkça duyuran, Latypov (2023)'un ifade ettiği moda kavram Metaverse, yeni eğitim anlayışına dâhil edilmektedir. Çalışma, eğitimde Metaverse araştırmalarındaki mevcut durum ve son eğilimler hakkında fikir vermektedir. Bu çalışmanın önemli bir sonucu, eğitimde Metaverse üzerine araştırma yayınlarının büyük bir resmini sunmasıdır. Bu, yöneticileri ve araştırmacıları bilgilendirebilir ve karar vermeye, araştırma planlamasına rehberlik edebilir. Sonuç olarak, eğitimde Metaverse konusu, araştırmanın erken aşamalarında olan bir çalışma koludur. Eğitimde Metaverse ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan mevcut çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizi yapılacak 287 adet dokümana WoS veritabanı üzerinden ulaşılmıştır. Çeşitli analiz tekniklerinin uygulandığı bu çalışmada, en dikkat çeken bulgu, Çin'in MCP oranının diğer ülkelere kıyasla daha yüksek ve iş birliğine daha açık olmasına karşın bu araştırma kapsamında Türkiye'nin MCP oranının 0 (sıfır) olmasıdır. Buna sebep olarak konunun yeni olması gösterilebilir (Ağgöl vd., 2024; Koçak ve Özbek, 2024; Balcı vd., 2023). Yapılan analizler sonucu elde edilen diğer bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Ülkeleri, yazarları ve yazarın anahtar kelimelerini içeren üç alan grafiği incelendiğinde, Kore, Çin, Japonya ve Singapur'un daha çok makale ürettikleri; Niyato D, Miao CY ve Xiong ZH'nin konu ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları görülmüştür. Metaverse anahtar kelimesinin Çinli yazarlar tarafından kullanılan en önemli anahtar kelime olduğu görülmektedir.
- En ilgili dergiler incelendiğinde, konu ile ilgili en fazla doküman yayınlayan derginin 12 dokümanla IEEE Access Dergisi olduğu görülmektedir.
- Bradford yasası incelendiğinde, IEEE Access Dergisi'nin çekirdek kaynaklar içerisinde diğer dergilere göre kapsadığı alanın daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca toplam dergi sayısının 205 olduğu ve %11,70'inin çekirdek kaynaklardan oluştuğu görülmektedir.
- Kaynak etkisi incelendiğinde, h indeksinin 4 değeri ile en yüksek olduğu dergi IEEE Access iken g indeksinin en yüksek olduğu ve 6 değerine sahip derginin Sustainability olduğu görülmektedir. En yüksek m indeksine sahip dergi ise 2 değeri ile IEEE Communications Surveys and Tutorials'dır. En düşük indeks değerlerine sahip dergi ise International Journal of Emerging Technologies in Learning'dir.
- Kaynak dinamikleri incelendiğinde, söz konusu dergilerde alan ile ilgili ilk yayının 2021 yılına ait olduğu dikkat çekmektedir. Diğer dergilere nazaran Sensors Dergisi'nin yıllar içerisinde doğrusal bir şekilde büyüme gösterdiği görülmektedir.
- En alakalı yazarlar incelendiğinde, konu ile ilgili yayınlanmış 8 çalışması bulunan Niyato D'nin en alakalı yazar olduğu görülmektedir.
- Yazarların zaman içindeki üretimi incelendiğinde, Barry DM, Fukumura Y ve Kanematsu H'nin birlikte yayınladıkları bir çalışma ile 12 atıfla 2010, 18 atıfla 2014 ve 14 atıfla 2015 yılının en üretken yazarları olmuşlardır. 2022 yılının en üretken yazarları, konu ile ilgili yayınladıkları 4 makale ile 15 atıf alan Song HK ve You YH'dir. 2023 yılının en üretken yazarları ise konu ile ilgili yayınladıkları 3 makale ile 11 atıf alan Niyato D ve Miao CY'dir.
- Lotka Yasası incelendiğinde, eğitimde Metaverse alanına yazarların %89,4'ü bir makale, %7'si iki makale ve %1,7'si üç makale ile katkıda bulunduğu görülmektedir. Bu durumda alandaki yazar dağılımının Lotka Yasası'na uymadığı görülmektedir.
- En yüksek h indeksine sahip yazarların 4 değeri ile Barry DM ve Kanematsu H olduğu görülmektedir. G indeksinin en yüksek olduğu yazarlar 4 değeri ile Barry DM, Kanematsu H, Fukumura Y, Ogawa N ve Oh JH; m indeksinin en yüksek olduğu yazarlar ise 1,5 değeri ile Kim DI, Miao CY ve Niyato D'dur.

- Ülkelerin bilim üretimi incelendiğinde, konuya en fazla katkı sağlayan, en üretken ülkenin 178 çalışma ile Çin olduğu görülmektedir. Eğitimde Metaverse alanına en az katkı yapan ülkelerin ise Brezilya ve Almanya olduğu görülmektedir.
- En çok alıntı yapılan ülkeler incelendiğinde, Kore'nin 223 alıntı ile en çok atıf alan ülke olduğu görülmektedir. Kore'yi takip eden Amerika Birleşik Devletleri'nin ise 110 atıf aldığı görülmektedir.
- Kelime bulutu incelendiğinde, 287 dokümanın anahtar kelimelerinde en fazla tekrar edilen ilk beş kelimenin virtual-reality, education, augmented reality, system ve model olduğu tespit edilmiştir.
- Kelime dinamikleri incelendiğinde, son yıllarda en sık kullanılan kavramlar arasında; education, augmented reality ve virtual-reality'nin yer aldığı görülmektedir.
- Birlikte oluşum ağı incelendiğinde, virtual-reality, augmented reality, system, performance, impact, students ve simulation anahtar kelimelerinin aynı kümede yer aldıkları görülmektedir.
- Tematik Harita incelendiğinde, alanın temelinde virtual worlds, 2nd life, communication, artificial-intelligence, digital twins ve resource-allocation kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Motor alanda bulunan ve alanın ilerleme düzeyini belirleyen kavramların ise virtual reality, education, augmented reality, environments, benefits ve COVID-19 vb. olduğu görülmektedir.
- İş birliği ağı incelendiğinde, Barry DM, Fukumura Y, Kanematsu H, Ogawa N, Kobayashi T ve Dharmawansa A kümesini oluşturan yazarların birlikte çalıştıkları iki doküman olduğu görülmektedir. Niyato D, Miao CY, Xiong ZH, Kim DI, Lim WYB, Shen XM ve Han Y kümesini oluşturan yazarların tamamının ortak bir çalışması bulunmamakla birlikte Niyato D ve Miao CY'nin alanla ilgili birlikte yaptıkları 5'ten fazla çalışmalarının olduğu görülmektedir.
- Tarihsel açıdan alıntı analizi incelendiğinde, diğer çalışmaların en fazla etkilendiği dokümanın Kanematsu (2014)'ya ait olduğu görülmektedir. Barry (2015)'nin de Kanematsu (2014)'dan etkilendiği görülmektedir.
- Dünya iş birliği haritası incelendiğinde, en fazla çalışmanın Avustralya, Çin ve ABD'de yapıldığı tespit edilmiştir. Ülkeler arası yapılan iş birliğinin en fazla olduğu ülke ise Çin'dir.

Bu çalışma, eğitimde Metaverse kavramının dünya genelinde nasıl ele alındığını ve bu alanda yapılan araştırmaların mevcut durumunu kapsamlı bir şekilde analiz ederek, gelecekteki çalışmalar için önemli bir rehber sunmaktadır. Eğitim teknolojilerinin hızla değiştiği günümüzde, Metaverse gibi yenilikçi kavramlar, eğitimin dijital dönüşümünde kritik bir rol oynamaktadır. Çalışmanın özgünlüğü, eğitimde Metaverse üzerine yapılan çalışmaları bibliyometrik yöntemlerle derinlemesine incelemesi ve alandaki araştırma eğilimlerini, yazar ağlarını, en sık kullanılan anahtar kelimeleri ve ülkeler arası iş birliklerini detaylı bir şekilde sunmasıdır. Bu sayede hem araştırmacılar hem de politika yapıcılar için stratejik kararların alınmasına yardımcı olacak nitelikte bir kaynak niteliği taşımaktadır. Özellikle, Metaverse'ün eğitimdeki potansiyel kullanım alanları ve bu konudaki küresel araştırma ağları hakkında detaylı bilgi sunarak, alana katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

### Öneriler

Bu çalışmada veri tabanı olarak sadece Web of Science'in kullanılması en büyük sınırlılığı oluşturmaktadır. Aynı zamanda veri tabanında belirlenen anahtar kelimeler ile erişilen çalışmalar da sınırlılığı oluşturmaktadır. Bibliometrix paketinin izin verdiği ölçüde bazı veriler görselleştirilmiştir. Söz konusu paketin hata verdiği analizlerden çıktı alınamamıştır. Bu çalışma, Metaverse'ün eğitimdeki potansiyelini inceleyen makaleleri içermekle birlikte diğer teknolojik gelişmelerle olan etkileşimleri, farklı sektörlerdeki eğitim uygulamaları da kapsayacak şekilde karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Ayrıca farklı veri tabanlarının (Scopus, Google Scholar vb.) analize dahil edilmesiyle daha geniş bir literatür taraması yapılabilir. Böylece bu çalışmada Bibliometrix paketinde çıktısı alınamayan analizlere ulaşılabilir.

Bu kapsamda öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Eğitim-Metaverse ilişkisi çeşitli boyutları ile değerlendirilerek yeni çalışmalar yapılabilir,
- Eğitimde Metaverse konusunda gelecekte yapılacak çalışmalarda uluslararası iş birlikleri yapılabilir,
- Web of Science dışındaki veri tabanlarından çekilen verilerle çalışma yapılarak mevcut çalışmalarla karşılaştırma yapılabilir.



## Kaynakça

- Ağgöl, E., Yalçın, P., & Yalçın, S. A. Metaverse Kavramı ve Öne Çıkan Terimler Üzerine Bibliyometrik Bir Analiz. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 126-153.
- Alang, N. (2022). "Facebook wants to move to 'the metaverse' – here's what that is, and why you should be worried". The Star. <https://www.thestar.com/business/opinion/2021/10/23/facebook-wants-to-move-to-the-metaverse-heres-what-that-is-and-why-you-should-be-worried.html>.
- Almeida, F., & Calistru, C. (2013). The main challenges and issues of big data management. *International Journal of Research Studies in Computing*, 2(1), 11-20.
- Aria, M., Misuraca, M., & Spano, M. (2020). Mapping the evolution of social research and data science on 30 years of Social Indicators Research. *Social indicators research*, 149, 803-831.
- Atenstaedt, R. (2017). Word cloud analysis of the BJGP: 5 years on. *British Journal of General Practice*, 67(658), 231-232.
- Balcı, M. E., Altın, A. Y., & Armutçu, B. Bibliyometrik Analiz İle Geçmişten Geleceğe Metaverse Gelişiminin İncelenmesi.
- Battal, A., & Taşdelen, A. (2022). The use of virtual worlds in the field of education: A bibliometric study. *Participatory Educational Research*, 10(1), 408-423.
- Bisio, A., Sciutti, A., Nori, F., Metta, G., Fadiga, L., Sandini, G., & Pozzo, T. (2014). Motor contagion during human-human and human-robot interaction. *PLoS one*, 9(8), e106172.
- Bosworth, A. (2021). "Building the Metaverse Responsibly". Meta. <https://about.fb.com/news/2021/09/building-the-metaverse-responsibly/>
- Chen, Z. (2022). Exploring the application scenarios and issues facing Metaverse technology in education. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Contreras, G. S., Cepa, C. B. M., Fernández, I. S., & Escobar, J. C. Z. (2020). Higher education in the face of the push of new technologies. Virtual, augmented and mixed reality in the teaching environment. *Contemporary Engineering Sciences*, 13(1), 247-261.
- Contreras, G. S., González, A. H., Fernández, M. I. S., Martínez, C. B., Cepa, J., & Escobar, Z. (2022). The importance of the application of the metaverse in education. *Modern Applied Science*, 16(3), 1-34.
- Cortés, M. (2022). *Analyses and insights on the potential impact of the metaverse on the education sector*. [https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/141246/7/Metavers%20i%20sector%20educatiu%20v01\\_EN.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/141246/7/Metavers%20i%20sector%20educatiu%20v01_EN.pdf).
- Çelik, R., & Divanoğlu, S. U. İşletme Ve Yönetim Alanlarına Yönelik Stratejik Pazarlamaya İlişkin Bibliyometri/Sosyal Ağ Analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (44), 43-68.
- Dadkhah, M., Lagzian, M., Rahimnia, F., & Kimiafar, K. (2020). What do websites say about internet of things challenges? A text mining approach. *Science & Technology Libraries*, 39(2), 125-141.
- Derviş, H. (2019). Bibliometric analysis using bibliometrix an R package. *Journal of Scientometric Research*, 8(3), 156-160.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed* (No. 25). EL Kellogg & Company.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Fitria, T. N., & Simbolon, N. E. (2022). Possibility of metaverse in education: opportunity and threat. *SOSMANIORA: Jurnal Ilmu Sosial dan Humaniora*, 1(3), 365-375.
- Güler, G., & Zeren, D. (2024). Metaverse: Ulusal Yazının Bibliyometrik Analizi. *Akademik Hassasiyetler*, 11(24), 599-623.
- Harzing, A. W. (2014). A longitudinal study of Google Scholar coverage between 2012 and 2013. *Scientometrics*, 98, 565-575.

- Hughes, C. E., Stapleton, C. B., Hughes, D. E., & Smith, E. M. (2005). Mixed reality in education, entertainment, and training. *IEEE computer graphics and applications*, 25(6), 24-30.
- Hyun, J. J. (2021). A study on education utilizing metaverse for effective communication in a convergence subject. *International Journal of Internet, Broadcasting and Communication*, 13(4), 129-134.
- Karacoşkun, M. D., Sağır, Z., & Kılınç, G. (2024). Dini Başa Çıkmaya Yönelik Bibliyometrik Bir Araştırma: 1990-2024 Yılları Arasında Yapılan Çalışmaların Analizi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 53-79.
- Koçak, G., & Özbek, H. E. (2024). Scopus Veri Tabanında Metaverse ve Eğitim Alanında Yapılan Bilimsel Çalışmalar: Bibliyometrik Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 27(1), 119-133.
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18.
- Latypov, T. (2023). How Copyright Can Be Regulated in the Metaverse? Whether the Current Law and Enforcement Instruments of the UK and EU Apply to the Metaverse. *Whether the Current Law and Enforcement Instruments of the UK and EU Apply to the Metaverse (April 10, 2023)*.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13.
- Lee, L. H., Zhou, P., Braud, T., & Hui, P. (2022). What is the Metaverse? An immersive cyberspace and open challenges. *arXiv preprint arXiv:2206.03018*.
- Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., & Chao, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. *arXiv preprint arXiv:2211.14951*.
- Maharg, P., & Owen, M. (2007). Simulations, learning and the metaverse: changing cultures in legal education. *Journal of Information, Law, Technology*, 1, 1-28.
- Masalimova, A. R., Erdyneeva, K. G., Kryukova, N. I., Khlusyanov, O. V., Chudnovskiy, A. D., & Dobrokhotov, D. A. (2023). Bibliometric analysis of augmented reality in education and social science. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(2), e202316.
- Mora, L., Bolici, R., & Deakin, M. (2017). The first two decades of smart-city research: A bibliometric analysis. *Journal of Urban Technology*, 24(1), 3-27.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.
- Ng, D. T. K. (2022). What is the metaverse? Definitions, technologies and the community of inquiry. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 190-205.
- Özen Çınar, İ. (2020). Bibliometric analysis of breast cancer research in the period 2009–2018. *International Journal of Nursing Practice*, 26(3), e12845.
- Öztürk, O. Ve Gürler, G. (2021). *Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz*. Ankara:Nobel
- Paredes-Coral, E., Mokos, M., Vanreusel, A., & Deprez, T. (2021). Mapping global research on ocean literacy: Implications for science, policy, and the Blue Economy. *Frontiers in Marine Science*, 8, 648492.
- Petek, M. (2008). Personal name headings in COBIB: Testing Lotka's Law. *Scientometrics*, 75(1), 175-188.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2023). Metaverse as a learning environment: Some considerations. *Sustainability*, 15(3), 2186.
- Sarı Gök, H. (2022). Kültürel miras turizmi araştırmalarının görsel haritalama tekniği ile bibliyometrik analizi. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 12(1), 218-234.
- Smart, J., Cascio, J., Paffendorf, J., Bridges, C., Hummel, J., Hursthouse, J., & Moss, R. (2007). A cross-industry public foresight project. *Proc. Metaverse Roadmap Pathways 3DWeb*, 1-28.
- Srisusilawati, P., Rusydiana, A. S., Sanrego, Y. D., & Tubastuvi, N. (2021). Biblioshiny R application on islamic microfinance research. *Library Philosophy and Practice*, 2021(5096), 1-24.
- Stephenson, N. (2003). *Snow crash: A novel*. Spectra.

- Sun, J., Gan, W., Chen, Z., Li, J., & Yu, P. S. (2022). Big data meets metaverse: A survey. *arXiv preprint arXiv:2210.16282*.
- Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. H. S., ... & Burgos, D. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-31.
- Wang, M., Yu, H., Bell, Z., & Chu, X. (2022). Constructing an Edu-metaverse ecosystem: a new and innovative framework. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(6), 685-696.
- Wang, Y., & Quadflieg, S. (2015). In our own image? Emotional and neural processing differences when observing human–human vs human–robot interactions. *Social cognitive and affective neuroscience*, 10(11), 1515-1524.
- Yılmaz, F., Mete, A. H., Türkön, B. F., & İnce, Ö. (2022). Sağlık hizmetlerinin geleceğinde Metaverse ekosistemi ve teknolojileri: Uygulamalar, fırsatlar ve zorluklar. *Eurasian Journal of Health Technology Assessment*, 6(1), 12-34.
- Yu, J. E. (2022). Exploration of educational possibilities by four Metaverse types in physical education. *Technologies*, 10(5), 104.
- Zhong, J., & Zheng, Y. (2022, July). Empowering future education: Learning in the Edu-Metaverse. In *2022 International Symposium on Educational Technology (ISET)*, IEEE, pp. 292-295.

## EXTENDED SUMMARY

The aim of this study is to examine the existing research on Metaverse in the field of education in domestic and foreign literature. In the study, multiple articles, papers, review articles, book chapters and letters containing the keywords "metaverse education", "metaverse student", "metaverse teaching", "metaverse school" and "metaverse e-learning" obtained from the Web of Science (WoS) database were analyzed by bibliometric analysis. A total of 287 documents including articles, book chapters, proceedings, review articles and letters downloaded from the WoS database constituted the inputs. Biblioshiny, a web application provided by Bibliometrix, an R-based open source tool, was used to analyze and interpret the data. When the three area graphs including countries, authors and author's keywords are analyzed, it is seen that Korea, China, Japan and Singapore have produced more articles; Niyato D, Miao CY and Xiong ZH have done more studies on the subject. Metaverse is the most important keyword used by Chinese authors. When the most relevant journals are analyzed, it is seen that the journal that published the most documents on the subject is IEEE Access Magazine with 12 documents. When Bradford's law is analyzed, it is seen that IEEE Access Magazine has a higher share in the core resources compared to other journals. When analyzed on the basis of the total number of citations, it is seen that the source with the highest number of citations is Sustainability (TC:44). When the source dynamics are analyzed, it is noteworthy that the first publication related to the field in these journals belongs to 2021. Compared to other journals, it is seen that Sensors Journal has grown linearly over the years. When the most relevant authors are analyzed, it is seen that Niyato D, who has 8 published studies on the subject, is the most relevant author. When Lotka's Law is analyzed, it is seen that 89.4% of the authors contributed to the field of Metaverse in education with one article, 7% with two articles and 1.7% with three articles. In this case, it is seen that the distribution of authors in the field does not comply with Lotka's Law. The authors with the highest h index are Barry DM and Kanematsu H with a value of 4., and the highest g index are Barry DM, Kanematsu H, Fukumura Y, Ogawa N and Oh JH with a value of 4, additionally the highest m index are Kim DI, Miao CY and Niyato D with a value of 1.5. When the science production of countries is analyzed, it is seen that China is the most productive country with 178 studies. The countries that have contributed the least to the Metaverse in Education are Brazil and Germany. When the most cited countries are analyzed, it is seen that Korea is the most cited country with 223 citations. Korea is followed by the United States of America with 110 citations. When the word cloud was analyzed, it was found that the top five most repeated words in the keywords of 287 documents were virtual-reality, education, augmented reality, system and model. When the word dynamics are analyzed, it is seen that concepts such as education, augmented reality and virtual-reality have been among the most frequently studied concepts in recent years. When the co-occurrence network is examined, it is seen that the keywords virtual-reality, augmented reality, system, performance, impact, students and simulation are in the same cluster. When the Thematic Map is examined, it is seen that the concepts of virtual worlds, 2nd life, communication, artificial-intelligence, digital twins and resource-allocation are at the core of the field. It is seen that the concepts in the engine area that determine the progress level of the field are virtual reality, education, augmented reality, environments, benefits and COVID-19. When the collaboration network is analyzed, it is seen that Barry DM, Fukumura Y, Kanematsu H, Ogawa N, Kobayashi T and Dharmawansa A are the two documents that the authors who make up the cluster work together. Although Niyato D, Miao CY, Xiong ZH, Kim DI, Lim WYB, Shen XM and Han Y cluster authors do not have a joint study, it is seen that Niyato D and Miao CY have more than 5 studies on the field. When the historical citation analysis is analyzed, it is seen that Kanematsu's (2014) study is the document that influenced the other studies the most. Barry (2015) was also influenced by Kanematsu (2014). When the world collaboration map was analyzed, it was found that the most studies were conducted in the USA, China and Australia. It is seen that China is the country with the highest number of inter-country collaborations. An important outcome of this study is that it provides a big picture of research publications on the Metaverse in education. This can inform administrators and researchers and guide decision-making and research planning. In conclusion, the topic of Metaverse in education is a line of study that is in the early stages of research. In this study, in which various analysis techniques were applied, the most striking finding is that while China's MCP ratio is higher and more open to cooperation compared to other countries, Turkey's MCP ratio is 0 within the scope of this research. The reason for this may be the newness of the subject. The biggest limitation of this study is the use of only Web of Science as a database. At the same time, the studies accessed with the keywords determined in the

database also constitute a limitation. Some data were visualized to the extent allowed by the Bibliometrix package. No output could be obtained from the analyzes in which the package gave errors. In future studies, different databases and different keywords to be determined in the database can be used. Thus, in this study, analyses that could not be printed out in the Bibliometrix package can be accessed.



## ENERJİNİN YOLCULUĞU: FEN BİLİMLERİNDE BİR ÇİZGİ ROMAN ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

### THE JOURNEY OF ENERGY: A COMICS EXAMPLE IN SCIENCE

**Züleyha ŞAHAN**  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Kırşehir Akpınar Ortaokulu  
zzuze91@gmail.com  
ORCID: 0000-0000-0000-0000

**Emel ATLI**  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
emelatli@nevsehir.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-0220-546X

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

08.07.2024

##### Kabul Tarihi:

19.12.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Çizgi roman,  
Fen bilimleri,  
Tasarlama.

##### Keywords

Comics,  
Science  
education,  
Design.

İçinde bulunduğumuz 21.yy da yenilikler ve değişimler peş peşe gelmektedir. Buradan hareketle, eğitiminin misyonunda birçok değişim yapılmış ve eğitimin hedefleri, öğrencilerin karşılaştığı durumlarda eleştirel düşünebilen, durumlar hakkında yaptığı araştırmalar neticesinde bilgi edinen ve edindiği bilgiyi farklı yerlere transfer edebilen bireyler olmalarını sağlamak olarak belirlenmiştir. Eğitim ve teknolojinin birbirine entegre edilmesi günümüzde öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu nedenle, çağın gereklerine uygun öğrenme ortamı ve materyaller geliştirilmesi ihtiyaç haline gelmiştir. Çalışmanın amacı eğitici çizgi roman geliştirme sürecinin detaylarıyla betimlenmesi, bu anlamda yapılacak benzer çalışmalara yol göstermesi ve yeni araştırmacılara rehber olmasıdır. Özgün ve yeni materyaller öğrencinin daima ilgisini çekmiştir. Eğitimde kullanılan görsel materyallerden biri olan eğitici çizgi romanların kullanılması ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve soyut kavramların anlamlandırılmasına, bilgilerin kalıcı olmasına katkı sağladıkları ve akademik başarıyı artırdıkları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda eğitimde çizgi roman kullanımı çoklu öğrenme ortamı oluşturduğundan aynı anda birden fazla duyuyu harekete geçirecektir. Bu çalışmada, web 2.0 araçları kullanılarak öğrencilerin deneyim sahibi olamayacakları bir konunun kavratılmasında yardımcı olacak bir eğitici dijital çizgi roman materyali tasarlanmaya çalışılmıştır. Tasarlanan çizgi romanın hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### ABSTRACT

In the 21st century we live in, innovations and changes are coming one after another. Based on this, many changes have been made in the mission of education and the goals of education have been determined as ensuring that students become individuals who can think critically in the situations they encounter, acquire knowledge as a result of research on situations, and transfer the knowledge they have acquired to different places. Integrating education and technology provides a suitable learning environment for students today. For this reason, it has become necessary to develop learning environments and materials suitable for the requirements of the age. The aim of the study is to describe the educational comic book development process in detail, to guide similar studies to be conducted in this sense and to guide new researchers. Original and new materials have always attracted the attention of students. Many studies have been conducted on the use of educational comics, one of the visual materials used in education, and it has been concluded that they contribute to the meaning of abstract concepts, retention of information and increase academic success. In this context, the use of comics in education will activate more than one sense at the same time as it creates a multi-learning environment. In this study, an attempt was made to design an educational digital comic material that will help students understand a subject that they may not have experience with, by using web 2.0 tools. It is thought that the designed comic book will contribute to learning in both face-to-face and distance education.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1512674>

**Atıf/Cite as:** Şahan, Z & Atlı, E. (2024). Enerjinin yolculuğu: fen bilimlerinde bir çizgi roman örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2349-2364.

<sup>1</sup> Bu makale Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde Doç. Dr. Emel Atlı danışmanlığında Züleyha Şahan tarafından yürütülen "Fen bilimleri öğretiminde eğitici dijital çizgi roman materyali tasarımı ve materyalin kullanımının akademik başarıya etkisi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Fen bilimleri dersi yaşamı anlamada, teknolojik cihazları ve bilimsel yasaları kavramada, olayların analizinde, öğrencilerin birbirleri arasında ilişki kurmasında ve analitik düşüncelerinde önemli bir yere sahiptir. Fen bilimleri esasında, doğada gözlemlenen olaylarının sıralı olarak incelenerek olma ihtimali bulunan olayları tahmin etme şeklinde ifade edilmektedir (Doğru ve Kıyıcı, 2005). Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut (1997) ise fen bilimleri insanoğlunun yaşadığı dünyayı anlamasını sağlayan bilimsel bilgiler bütünü olarak ifade etmiştir. Fen bilimleri ayrıca yaşamın zorluklarını azaltarak ona yön veren teknolojinin temel dayanağıdır (Doğru ve Kıyıcı, 2005). Bireye gündelik yaşamında ihtiyaç duyulan bilgilere ek olarak bilimsel bilgiyi de kullanma, sorunları bilimsel süreçler doğrultusunda çözümü olanağı vermektedir (Hançer, vd., 2003). MEB (2017) ise astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri hakkında temel bilgiler kazandırmayı fen bilimlerinin amaçları olarak belirtmektedir.

Türkiye’de 2004 yılında yapılan değişiklik ile “fen bilgisi” dersinin adı “fen ve teknoloji” dersi olarak değiştirilmiş, öğrencinin ilgi ve isteklerinin merkeze alındığı, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi destekleyen yapılandırıcı yaklaşımın dikkate alınarak hazırlandığı bir program uygulamaya koyulmuştur. 2012 yılında ise fen bilimleri dersi öğretim programı tekrar düzenlenerek 4+4+4 eğitim modeli benimsenmiş ve kademeli olarak uygulanmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2012).

Ayrıca MEB (2013) fen okuyazarı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Fen okuyazarı bireyleri, fen bilimleri alanına yönelik bilgi, beceri ve tutumlara haiz, araştıran, sorgulayan, gündelik yaşamında karşılaştığı problemlere çözüm önerisi sunan, çevresi ile etkili iletişim kuran, üyesi olduğu grupta işbirliği ile çalışan, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olarak tanımlanmaktadır. Fen okuyazarlığı sadece bilim adamları ya da mühendisler için bir beceri değildir; aksine tüm bireylerin gündelik hayatta yaşadıkları sosyal ve çevresel problemlerin çözümünde, karşılaştıkları durumlara karşı yaklaşımlarında, sorgulamalarında ve değerlendirmelerinde olumlu tutumda olmalarıyla da ilişkilidir (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016b). Kaptan’a (1999) göre fen okuyazarı bireyler, yaşanan çevrede gözlemlenen durumları anlamlandırma, yorumlanma ve durumların olası sonuçlarını tahmin etmede başarı gösterenler olarak nitelendirilmiştir. MEB, 2017 yılında yayınladığı program ile fen okuyazarı bireylerin becerilerini şu şekilde (Tablo 1) sıralamıştır:

**Tablo 1.** Fen okuyazarı bireylerin sahip oldukları özellikler

<b>(i)</b>	<b>Bilimsel süreç becerileri</b>
<b>(ii)</b>	<b>Yaşam becerileri (analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması).</b>
<b>(iii)</b>	<b>Mühendislik ve tasarım becerileri.</b>

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan 2013, 2017 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları’nın hedefleri göz önüne alındığında fen okuyazarlığına vurgu yapıldığı, temel becerilerin ortak olarak yer aldığı, konu alanına göre hazırlanmış kazanımların ortak olduğu, bunun yanında 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’na diğerlerinden farklı olarak fen ve mühendislik ve girişimcilik alanının eklendiği görülmektedir (Başar ve Demiral, 2020).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde ise ülke olarak kendine has bir eğitim sistemi getirmek istenmiştir. İlk etapta her kademenin ilk sınıfında (ilkokul 1. sınıf, ortaokul 5. sınıf, lise 9. sınıf) uygulanması kararlaştırılan model 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibari ile uygulamaya koyulmuştur. Uygulanmaya başlayan yeni modelde temel ilkeler ise;

- Evrensel eğitim değerleri,
- Milli ve manevi değerlerin kazandırılması,
- Bilim ve teknolojiye dayalı eğitim,
- Kişisel gelişim ve sosyal sorumluluk

başlıkları altında belirtilmiştir (MEB, 2024). Eğitim kalitesinin artırılarak öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmasını amaçlayan yeni model ve fen bilimleri dersi müfredatı, öğrencilere bilimsel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmayı ve fen okuryazarlığı düzeylerini artırmayı hedeflemektedir.

Geçmişten günümüze kadar yaşanabilir bir çevre ve sağlıklı bir toplum için ülkeler, sorumluluk bilincine sahip, edindiği bilgilerle en iyisini üretmeye çalışan, insanlığa yararı bulunan bilinçli, çağa ayak uyduran, bireyler yetiştirmek adına çeşitli eğitim öğretim programları geliştirmektedir (Kara, Topkaya ve Şimşek, 2012). Okullarda verilmesi düşünülen bilgilerin kavratılması, bireylerce daha kolay anlaşılması hususunda eğitim sorumluları pek çok yöntem denemektedirler ve bunların başında eğitim materyalleri gelmektedir. Eğitim alanında kullanılan ve aynı anda birden fazla duyu organının harekete geçmesini, bilginin etkili ve kalıcı bir şekilde aktarımını sağlamaya yardımcı materyallerin etkisi her geçen gün artmaktadır. Eğitimde niteliğin artırılmasında doğru materyalin, doğru zamanda ve doğru yerde kullanımının önemli olduğu saptanmıştır (Meydan, 2018). Bu doğrultuda çeşitli araç gereç ve materyaller ile eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Fen bilimleri kavramlarının aktarımında, öğrenilenlerin kalıcı olmasında, öğrenen kitleyi harekete geçirerek araştırmaya yönlendirmesinde eğitim ortamında materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (Topkaya, 2014).

Öğretimin yapılmasında pedagoji, alan bilgisi ve teknolojinin aralarında bulunduğu üçlü saç ayağının önemini vurgulayan Mishra ve Koehler (2006), bunlardan birinin olmaması halinde öğretimin gerçekleşmeyeceğini söyler. Öğretimde kullanılan araç gereç ve materyaller; öğrenmenin kalıcı, etkili olmasının yanı sıra eğlenceli olmasını da sağlar. Dale'e göre insanların ezberledikleri bilgileri, sonraki zamanlarda yaşantıları esnasında ihtiyaç duyduklarında bilinçlerinden geri getirebilmeleri oldukça zor olmaktadır ve hatta bazen mümkün olmamaktadır. Bu noktada bireyin bilgiyi hatırlama seviyesi, etkileşime geçen duyu organı ile doğru orantılıdır. Literatürdeki araştırmalarda genel olarak bireyin duyduklarının %20'si, görüp-duyduklarının %50'sini hatırladığı ifade edilmiştir. Dale'in Yaşantı Konisi'nde (Şekil 1) bireylerin öğrendiklerinin çoğunun göz duyusu ile sağlandığını belirtilmektedir (Şahan, 2023).



Şekil 1. Dale'in Yaşantı Konisi (Şahan, 2023)

Eğitimde hâlihazırda çeşitli materyaller kullanılmaktadır. Görsel materyaller de öğretimde sıkça başvurulan materyallerden biridir. Düşüncelerin oluşmasında hissedilenler ve bilinçaltı, kavramın bellekte kalıcılığını kolaylaştırır. Bu nedenle işitilen ya da okunanlardansa, gözlemlenenler bellekte daha uzun kalacaklar ve haz-derin üzüntüye neden olan dikkat çeken unsurlar duyu ve algının yoğunluğunu artırarak bellekte daha hızlı kalıcı yer edinmesine sebep olacaktır (Gündüz, 2012). Fen bilimleri eğitiminde de görsel materyaller öğrenmeyi kolaylaştırıp bilgiyi zihinde aktif halde getirmede son derece önemlidir. Bir kavramın öğretiminde, öğrenci zihninde anlamlandırılmasında, eleştirel ve yaratıcı bakış açısı kazandırılmasında büyük etkiye sahiptirler. 2018 yılında MEB tarafından kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım ilkeleri üzerine inşa edilen fen bilimleri öğretim programı, öğretimde yeni ve özgün materyaller kullanımını desteklemektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programına dâhil olan bazı kavramların soyut kavramlar olması onları öğretirken farklı araçlar kullanılmasını da gerektirmektedir. Soyut kavramları öğretimde somut hale getirecek görsel materyaller içerisinde hem öğretime



hız kazandıran hem de eğlenceli yapan araçlardan birisi de eğitici çizgi roman materyalleridir. Görsel edebî kültür becerisi olan çizgi roman, kişinin kendi düzeylerine göre bütünsel öğrenme çerçevesinde gelişmesine katkı sağlamaktadır (Arziye, 2001; Aktaran: Mc Vicker, 2007). Çetin (2010) eğitici çizgi romanlarda bulunan konuşma balonlarının çokça sayfada ifade bulacak bir kavramı daha az cümleyle anlatabilmemizi mümkün kıldığını ifade etmiştir. Bu sayede öğrencilerin zamandan da tasarruf yapabilmesi olasıdır.

Çizgi roman; yapısı itibari ile resim ve metini birlikte kullanması bakımından da eğitimde çokça başvurulan bir öğretim materyali olmuştur. Eğitimde en yaygın kullanımının olduğu yer ABD'dir (İlhan, Kaba ve Şin, 2020). Öğrencilerin dikkatlerini çekmekte kolaylık sağlaması, eğlenceli öğretime olanak sağlaması, iki ve daha fazla duyuyu aktive etmesi, çizgi romanların eğitimde kullanılmasını gerekli hale getirmiştir (İlhan, 2016). Alan yazında, çizgi romanların eğitimde verilmek istenen kazanımları öğrencilere kazandırmada, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmada ve başarıya olumlu anlamda etkili olduğuna dair bulgular elde eden birçok çalışma bulunmaktadır (Çiçek-Şentürk, 2020; El Refaie ve Hörschelmann, 2010; Missiou ve Stefos, 2012; Özdemir, 2010; Tek, 2023; Topkaya ve Şimşek, 2015).

Ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar olarak hazırlanan çizgi romanların kullanılması öğrenmeyi güdülemektedir (Demir, 2017). Çizgi romanlar, oluşturulma aşamasında kaynağını insana ve hayata dayandırdığından güncel olma, bunun yanında oluşturulduğu zamanı yansıtmaya özelliklerini de korumaktadır (Hatfield, 2000; Aktaran: Mc Vicker, 2007). Bunların yanında çizgi roman, onu okuyanlarca zevkli bulunan bir sanattır (Mc Vicker, 2007). Bu noktada çizgi romanı yapısal olarak ele almak yararlı olacaktır. Çizgi roman yapısı itibari ile küçük büyük her yaşta kitleye hitap etmektedir (Kireççi, 2008). Bireye okuma ve anlama yönünden kolaylık sağlayan çizgi roman, yaratıcılığın ve hayal gücünün gelişmesine olumlu anlamda etki eden bir sanat dalıdır (Orçan ve İngeç, 2016).

Çizgi romanların Japonya masal anlatıcılığı geleneği ile ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Alicenap, 2015). Japon çizgi romanının baş eseri olarak nitelendirilebileceğimiz *Manga*'nın tanımı Oxford sözlüğünde; "*bilim kurgu, fantastik yapılara sahip Japon çizgi roman türü*" olarak belirtilmiştir. Kelimenin kökenine incek olursak Japoncada "*man*" gelişigüzel ve "*ga*" kelimesi ise resim anlamına gelmektedir. Manganın ortaya çıkış tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte hayvan çizimlerine dayanan, onların yaşamlarına ve dönemin dini hiyerarşisine eleştirel olarak bir bakış açısı getiren 12. yüzyılda yazılan bir yergi olduğu düşünülmektedir (Brenner, 2007). Bu anlamda çizgi roman mitoloji ve sanatı birlikte barındırdığından, yaşanan çağa kalıcı iz bıraktığı söylenebilir (Kireççi, 2008).

Tanımı konusunda alan yazında henüz ortak bir tanım belirlenmemiş olsa da çizgi roman ustası diyebileceğimiz Will Eisner, çizgi romanı "*Ardışık Sanat*" olarak betimlemiştir (McCloud, 2019). Cantek (2019) çizgi romanı, görseller ve metnin bir arada bulunduğu sıralı bir anlatım biçimi olarak tanımlamıştır. Tuncer (1993) ise çizgi romanlarda konuların her yaşa hitap etmesi, oluşturulan kahramanların maceralarının bulunması, anlatımda basit bir dil kullanılması gibi ortak yanların bulunduğunu belirtmiştir. Sahip olduğu bu nitelikler çizgi romanın eğitime dâhil edilmesini kolaylaştırmıştır.

İnsanların mesajlarını görsellerle anlatma çabaları, mağara dönemine, Antik Mısır hiyeroglif yazılarına ve Eski Yunan dönemine ait vazoların üzerine kadar uzanmaktadır. Çinliler ise ipekten kumaşlara yaptıkları görseller ile öykülerini anlatmışlardır (Alicenap, 2015). Bunlar tarihi anlamda ilk çizgi roman örnekleri olarak kabul edilmektedir. Çizgi romanın tarihsel gelişimi, dünya ülkelerinin toplumsal anlamdaki değişkenliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Çizgi romanın basılı eser olarak ilk örneklerine 18.-19. yy arasında dönemin gazete ve dergilerinde rastlanmaktadır (Ceran, 1997). İlk örnekleri daha çok komik karikatür çizimleriyle başladığından "*comics*" olarak adlandırılmışlardır. 1896'da New York World gazetesinin satışının artması için yapılan "*Sarı Çocuk*" çizgi romanı başlangıç olarak kabul edilmekle birlikte sonraki süreçte, "*Tarzan*" (gerçeğe yakın çizimler yapılmış ilk çizgi roman), "*Superman*" (olağanüstü güçlere sahip bir kahraman) çizgi romanları yaygınlaşmış ve okuyucu sayısının artışı hız kazanmıştır. Çizgi romanın okuyucu kitlesi artınca dergilerin yanında, kitap halinde basılarak da piyasaya sürülmüştür (Tuncer, 1993). Çizgi roman sanatı, istenilen mesajı vermeyi, duruma eleştirel açıdan bakarak sorgulamayı ve kültürel öğeleri açıkça okura geçirmeyi, empati kurmayı sağlayan özellikleri sayesinde yükselişe geçmiş ve özellikle ABD'de bir kültür ögesi haline gelmiştir.

Çizgi romanın Türkiye'ye gelmesi ise 1935 yılından sonra gerçekleşmiştir. ABD'de gazetelerin renkli pazar sayfalarında ya da günlük gazetelerde bantlar halinde çıkan çizgi romanlar, bu tarihten sonra Türkiye'de de kendini göstermiş ve bir süre sonra Türk çizerleri de çizgi roman üretmeye başlamışlardır. Cumhuriyet

döneminde Cemal Nadir Güler tarafından yaratılan ve okurlar tarafından çok sevilen “*Ancabey*” tiplmesi Türkiye’de çizgi romanın öncülerinden olmuştur. Sonraları Ramiz Gökçe (Tombul Teyze ile Sıska Dayı), Selma Emiroğlu (Karakedi Çetesi) gibi çizgi romanın yaygınlaşmasında pay sahibi olmuşlardır. 1950’li yıllar sonrasında “*Tom Miki*” adlı çizgi roman Türkiye’de çok beğenilmiş ve bir süre çizgi roman yerine onun eş anlamlı karşılığı bir sözcük gibi kullanılmıştır. Turhan Selçuk’un “*Abdülcambaz*” ve Oğuz Aral’ın “*Utanmaz Adam*” adlı çizgi romanları okuyucu sayısını artıran eserler arasında sıralanabilir. 1970’ten sonra Oğuz Aral’ın, *Gırgır* dergisinde yayımlanan “*Avanak Ami*” adlı çizgi romanı okuyucu ile buluşturmuştur. Böylelikle farklı süreli yayınlarda Latif Demirci, Behiç Pek, Galip Tekin, Bülent Üstün ve daha birçok çizgi romanın eserleri çizgi roman geçmişimizde yerlerini almıştır (Tok, 2000; Tuncer, 1993)

Günümüz dünyasında, gelişen teknoloji ile birlikte el ile oluşturulan çizgi romanlar çağa uyum sağlayarak yerini web 2.0 araçları ile yapılanlara bırakmıştır. Öncesinde basılı ürün olarak varlığını sürdüren çizgi romanlar teknolojik yeniliklere adapte olmuş ve dijital ortamda kendini göstermiştir. Dijital ortamda Canva, Funny Times, Pixton, Storyboard that, Storyjumper, Stript, Makebleiefscomix gibi birçok web 2.0 aracı ile istenilen çizgi romanı hazırlamak mümkün görünmektedir.

Bilginin öğrenci zihninde kavramsallaşmasına ve okunması güç olan uzun metinlerin öğrencilerce anlaşılabilmesine yardımcı olan etkili materyaller olan çizgi romanlar içerdikleri görsel unsurlar ile hem geçmişten, hem gelecekte, hem de şimdiki zamandan bahsetmeye uygun bilimsel veriler sunabilmektedirler (McCloud, 2019). Bu bağlamda çizgi romanlar, birçok farklı branştan öğretmenin yararlanabileceği bir materyal olarak kabul edilebilir. Fen bilimleri dersinde eğitici çizgi romanlar, öğretisi yapılan bilgileri kalıcı hale getirmek ve öğrenci zihnini harekete geçirmek için kullanılabilir. Çizgi romanlar resim ve metin öğelerini birlikte kullandığı için fen bilimleri öğretim programında da öneminden bahsedilen soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Eğitimciler değişen dünyaya ayak uydurmak zorunda olduklarından, teknolojiyi bünyesinde barındıran dersler planlamak, alana yönelik var olan uygulamaları ve teknolojik araçları derslerinde kullanmak durumundadırlar. Konuya binaen geliştirilen dijital çizgi romanlar fen bilimleri dersini zenginleştirerek eğitimcilerle yardımcı olabilir. Bu çalışmanın amacı, web 2.0 araçlarıyla fen bilimleri dersine yönelik eğitici bir çizgi roman hazırlamak ve hazırlama sürecinde nelere dikkat edildiğini paylaşmaktır. Çalışmanın hem fen bilimleri alanında hem de diğer alanlarda yapılması muhtemel çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Materyalin Hazırlanışı**

Çalışma kapsamında tasarlanan çizgi romanda, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) de yer alan yeterliliklerden anadilde iletişim, fen bilimleri dersi öğretim programı becerilerinden; dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, duygudaşlık kurabilme, gözlem yapabilme, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, mekân algılama, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerilerine yer verilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda geliştirilen eğitici çizgi roman ile ilgili genel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

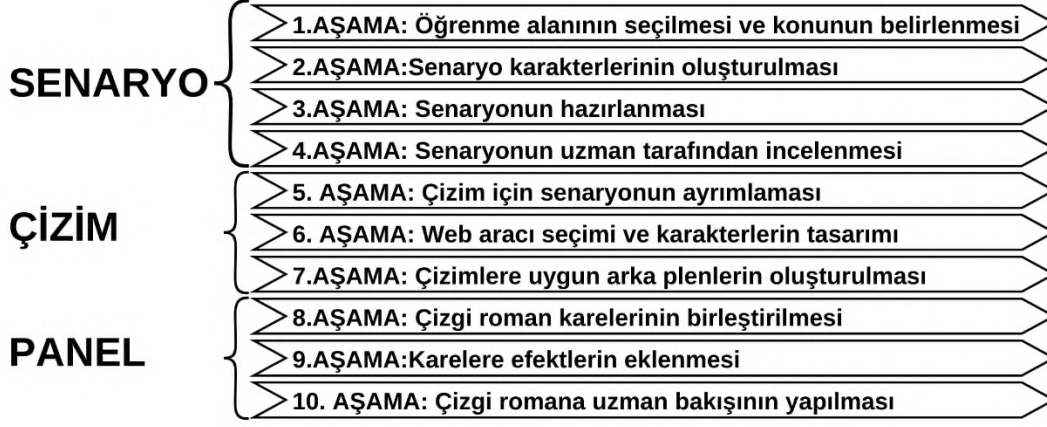
### **Hazırlanan Çizgi Romanın Yapı Özellikleri**

- Hazırlanan eğitici çizgi romanın panel sayısı: 40
- Hazırlanan eğitici çizgi romanın öğrenme Alanı: Besin Zinciri ve Enerji Akışı
- Hazırlanan eğitici çizgi romanda konu: Besin Zinciri
- Hazırlanan eğitici çizgi romanda konu karakterler: Mehmet, Efe, Yusuf, Zeynep, Azra, Elif, Zehra...
- Zaman: 2022’da günümüz Türkiye’sinde bir sokakta başlar ve okulda sona erer.

### **Çizgi Romanın Oluşturulma Aşamaları**

Çizgi roman materyalinin oluşturulma aşamaları aşağıdaki sıra takip edilerek gerçekleştirilmiştir (Şekil 2.).

## ÇİZGİ ROMANIN OLUŞTURULMA AŞAMALARI



Şekil 2. Çizgi roman oluşturma aşamaları

### Öğretim Materyalinin (Çizgi Romanın) Hazırlanması.

Öğretim materyallerinin tasarlanma sürecinde; bilimsel hikâyenin yazımı (senaryo), çizgi romana haline çevrilmesi ve metin-çizgi roman tutarlılığı kapsamında uzman görüşüne başvurulması şeklinde bir hiyerarşi izlenmiştir.

### Senaryonun Yazılması.

Çizgi roman senaryosu yazma süreci temel olarak aşağıdaki basamaklarda ilerleyerek oluşturulmuştur.

**Hazırlık basamağında**, konu olarak ortaokul 8. sınıf fen bilimleri dersi “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesinin “Besin zinciri ve enerji akışı” konusu belirlenmiştir. Senaryo kapsamında oluşturulan bilimsel hikâyede (besin zinciri ve enerji akışı) hedef, MEB fen bilimleri dersi öğretim programında (2018) yer alan F.8.6.1.1 kazanımının edinilmesini sağlamaktır.

**Senaryonun planlanması basamağında** olay akışı ve çatışmaları belirlenmiştir. Belirlenen hedef kitlenin yaş olarak buldukları dönem özellikleri gereği, “öğrencilerin ilgilerini çekebilecek unsurlar çizgi romanda yer bulmalıdır” düşüncesinden hareketle hikâyenin bir okul ortamında geçmesine karar verilmiştir. Bu nedenle öncelikle karakter olarak kendi yaşları bir genç ve çevresinde gözlemlediği olaylar ile konuya giriş yapılması ve sonrasında bu bilgileri derinleştirilmesi planlanmıştır.

**Taslak metin oluşturma aşamasında**, programda bulunan kazanımlardan yola çıkarak en önemli basamak olan senaryoya karar verilmiş ve özet olay akışı yazılmıştır (Alsaç, 1994). Fen bilimleri dersi için geliştirilecek çizgi romanda işlenecek hikâye, öğrencilerin dikkatini çekmesi amacıyla kısa olmalıdır. Bu noktada kısa bir senaryoda olay akışının kuvvetli ve bilginin verildiği kısımlarının çarpıcı olması gerekmektedir. Senaryonun konusu öğrencilerde merak uyandırmalı, karakterler okuyucunun yaşantısına ya da yaşına yakın olmalıdır (Arslan, 2013). Bu sebepten dolayı hikâye, başkahramanın zihnini meşgul eden bir soru ile başlamaktadır.

\* Mehmet, 8. sınıfa giden bir öğrencidir. Bilime meraklı ve hedefleri olan Mehmet, her sabah evine 300m mesafe uzaklıkta bulunan okuluna yürüyerek gitmektedir. Annesi Ayşe Hanım ev hanımı, babası Muharrem Bey ise çiftçidir. Sıcak bir ilkbahar sabahı Mehmet okula gitmek için evden çıkar. Okul yolunu yarlamışken resim

*dosyasını evde unuttuğu aklına gelir. Hemen geri dönüp almak ister ve hızla eve doğru koşmaya başlar. Bir süre sonra nefes nefese kalır, yavaşlar. Sonrasında kendisini neden yorgun hissettiğini düşünür. Sabah kahvaltı yapmadığı aklına gelir. Aklında bir soru belirir.*

Yıllık planda, ilgili konuya ait kazanımların belirli bir ders saatinde (iki hafta yani sekiz saat) verilmesi hedeflendiğinden kahramanlar ayrıntılı betimlenmemeli ve olaylar hızlı ilerlemelidir (Topkaya, 2014). Bunlara ek olarak bilimsel hikâyenin metni, 2018 MEB Öğretim Programına göre ve TTK (Talim ve Terbiye Kurulu)'nın önerileri doğrultusunda yazılmalıdır (Kullanılan içeriğin anayasa ve kanunlara uygunluğu, bilimsel olarak yeterliği, ... vb.).

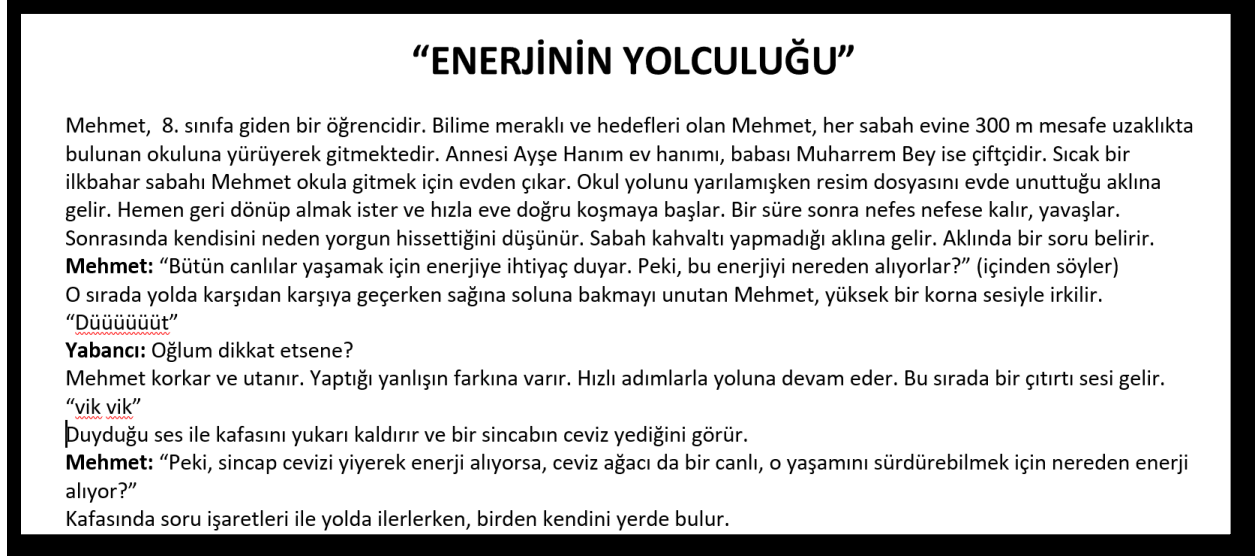
**Metin geliştirme aşamasında**, bilimsel içerikler barındıran hikâyenin senaryo metni geliştirilmiş ve ilgili uzmanlarca (Türkçe, fen bilimleri, biyoloji ve rehber öğretmenler) yapılan değerlendirilmelerle uygun düzeltmeler yapılmıştır. Senaryo yazarının dil hususundaki becerisi bu noktada çok önemlidir (Tek, 2023). Okurların ortak bir anlayış içinde olması için yazım kurallarına dikkat edilmiştir. Cümleler arasındaki bağlantılarla anlaşılmayı kolaylaştırmak amaçlanmıştır.

*\* Ayağı takılıp yere düşer. Bir karınca ile göz göze gelir.*

*\* Ayağı taşa takılıp yere düştüğünde, bir karınca ile göz göze gelir.*

Öğrencilerin hikâyedeki kahraman ile aralarında kuracakları bağ onları konuya daha çok bağlayacak ve motive olmalarını sağlayacaktır (Jee ve Anggoro, 2012). Bu nedenle başkahramanımız *Mehmet* ile hikâyenin sunulduğu 8. Sınıf öğrencilerinin birbiri ile yaş, sınıf, hedef gibi ortak yanları bulunmaktadır.

Bilimsel hikâyedeki kırılma noktaları, mantıksal tutarlılık için çok önemlidir. Aksi halde okuyucu sıkılabilir ve motivasyonu düşebilir. Yazılan hikâyenin, hedeflenen ünite kapsamı ve bilimsel kurguların birbiri ile tutarlılığı uzmanlarca onaylanmıştır. Bu aşamada son kısım olan yazılan metnin çizgi roman yapımına uygun kare aralıklarına göre ayırılması yapılmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Çizgi roman ayırılması örneği

### Çizim

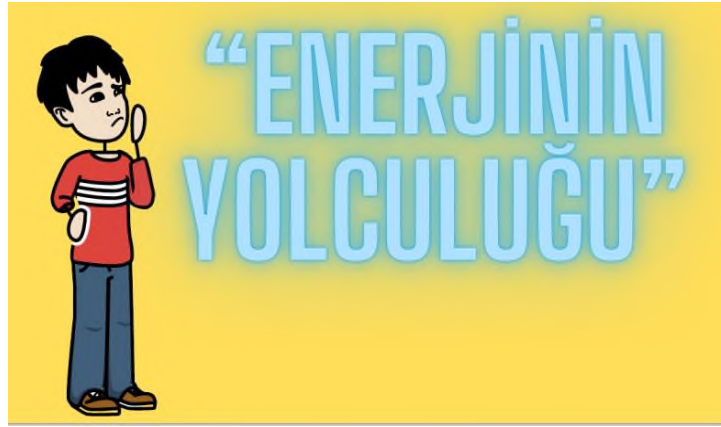
İçinde bulunduğumuz çağın gereği olarak, öğrencilerin birden fazla duyusunu aktive edecek zengin görsel içeriklerle tasarlanmış materyallerle akıllı tahta ve teknolojik araç gereçler kullanılmalı (Yılmaz, 2020), noktasından hareket ile dijital ortamda tasarım yapılması kararlaştırılmıştır. Hazırlanan bilimsel hikâyenin çizim aşamasında uygun zengin çeşitlilikte nesnelere sahip “Storyboard That” ve “Canva” web 2.0 araçları kullanılmıştır.

Oluşturulan çizgi romanda öğrencinin zihninde kalıcı iz kalması hedeflenerek, hem aynı paydada buluşacağı 8. Sınıf öğrencisi üzerinden hikâye oluşturulmuş hem de farklı niteliklerde karakterler bulunması sağlanmıştır (Şekil 4).



Şekil 4. Çizgi romanda kullanılan karakterlerden örnekler. (Şahan, 2023)

Hazırlanan senaryoya hikâyenin merkezindeki ana unsurlardan hareketle “Enerjinin Yolculuğu” ismi verilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Geliştirilen çizgi romanların kapak görüntüleri. (Şahan, 2023)

### **Panel**

Okullarda bulunan akıllı tahtalar öğretmenlere zamandan ve iş gücünden avantajlar sağlamaktadır. Öğretmenler ders esnasında akıllı tahtada hazırladıkları, konu görselini ya da etkinlik çalışmalarını kaydedebilme, rengârenk kalemler kullanabilme, oluşturdukları çalışmaları eğitim alanında diğer öğretmen arkadaşları ile paylaşabilme olanağı elde etmektedirler. Kumaş'ın (2023) belirttiği gibi okullarda kaliteli ve verimli bir eğitim için teknoloji destekli öğretimler uygulanmalıdır. Fen bilimleri dersi için hazırlanan ilgili materyalin öğrencilere sunumu noktasında akıllı tahtada kullanılacağı için çizgi roman, 1920-1080mm boyutunda hazırlanmıştır (Şekil 6). Hazırlanan çizgi roman, öğrencinin sınıf ortamında oturduğu yerden görüşüne uygunluğu esas alınarak Pdf formatına dönüştürülerek kullanılmıştır.



Şekil 6. Hazırlanan materyalden bir sahne. (Şahan, 2023)

Çizgi romanda anlatılan hikâye, ardışık olarak ilerleyen resim karelerinden oluşmaktadır. Bu resim karelerinin basılı eserlerde ya da dijital platformlarda ekranda yerleşim şekline panel, kareler arasındaki geçişlere ise sekans adı verilmektedir (Alpin, 2002). Paneller içerisindeki karelerin yerleşimi farklı şekillerde olabilmektedir. Okuyucunun panel geçişlerinde olay dizgisini gözleriyle tamamlaması ve bağ kurmasının, hikâyede geçişlerin anlamlı ve mantıklı olabilmesi açısından önemli bir unsur olduğu söylenebilir (Stein ve Thon, 2015).

İki sekans arasındaki zamanın çok kısa olduğu durumlarda andan ana sekans kullanılır (Şekil 7). Bu sekans biçimi, okuyucunun gözleri ile paneller arası geçişleri doldurmasına fırsat vermemektedir.



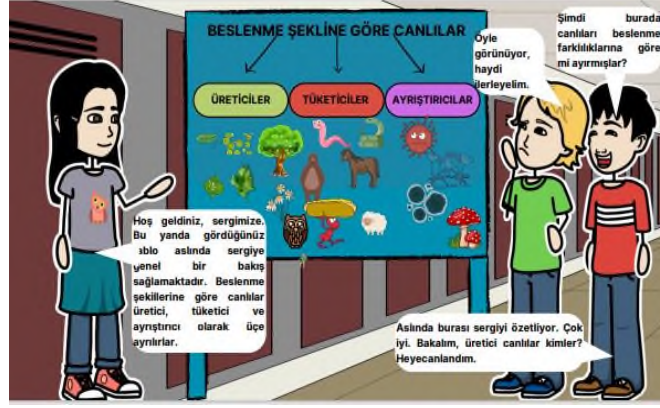
Şekil 7. Andan ana sekans örneği. (Şahan, 2023)

Hazırlanan çizgi romanda hareketten harekete sekans çeşidine de çokça yer verilmiştir. Bu sekans çeşidinde paneller arasındaki zaman diğerine oranla daha uzundur (Şekil 8).



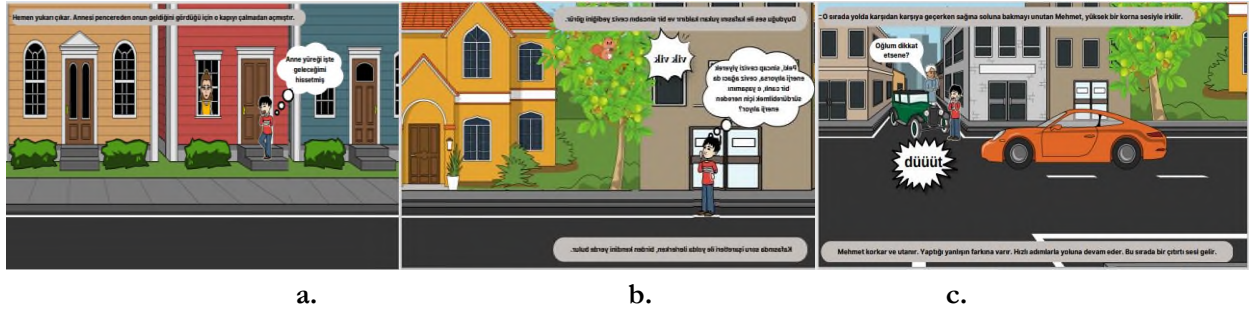
Şekil 8. Hareketten harekete sekans örneği. (Şahan, 2023)

Konuşma balonlarının hangi karaktere ait olduğunun anlaşılır olabilmesi için kenarlarında minik işaretler bulunmaktadır (Şekil 9).



Şekil 9. Balonların içindeki metinler kime ait? (Şahan, 2023)

Ayrıca geliştirilen çizgi romanda karakterlerin iç sesleri, konuşmalardaki sesin şiddetini de okuyucuya hissettiren farklılıklar bulunmaktadır (Şekil 10).



Şekil 10 a. Karakterin iç sesi balonlaması, b. Fısıltılı kısık ses balonlaması, c. Yüksek ses balonlaması. (Şahan, 2023)

Kireççi'nin (2008) çalışmasında önemle vurguladığı gibi hikâyenin anlaşılabilirliği açısından görsellerde konuşma balonları yanında resim karesini betimlemede gri renkli kutucuklar kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin seviyelerine uygun, doğru, açık ve anlaşılır Türkçe kullanımına dikkat edilmiştir. Konuşmalarda geçen kelimeler ve çizimde kullanılan renkler öğrencinin bilinçaltında olumlu duygular uyandıracak şekilde seçilmiştir. Çizgi romanda "inter" yazı stili ile boyut olarak da 21 punto tercih edilmiştir.

**Metin ve çizgi romanın çizimlerinin tutarlılığının değerlendirilmesi** aşamasında, yazılan hikâyenin senaryosu ve oluşturulan çizgi roman çizimleri, dokuz uzman tarafından dil, anlam ve bilimsel doğruluk yönünden değerlendirilmeye alınmış ve geri dönütler ile çizgi romana son şekli verilmiştir. Geliştirilen çizgi roman materyali, öğretim yöntem ve tekniklerinden arkası yarın tekniği, örnek olay metodunda yer alan beyin fırtınası tekniği, problem çözme yöntemi, soru-cevap tekniği ve rol yapma/rol oynama tekniğine uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan materyal öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin akademik başarılarına olan etkileri de saptanmıştır (Şahan, 2023). Ancak bu çalışmanın sonuçları ayrı bir makalenin konusunu oluşturmaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Günümüzde insan yaşamında gerçekleşen değişimler, bilgi ve teknolojiyi temel ihtiyaçlardan biri haline getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı giderek değişmekte, bunun yerine verilen bilgileri sorgulayan, içselleştirmeyip araştıran, kendi bilinç muhakemesinden geçiren ve edindiği bilgiyi başka alanlara transfer edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sistemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim ortamına dâhil edilen teknoloji öğretmenlerin işini kolaylaştırmanın yanında öğrencileri de memnun etmektedir. Teknoloji sayesinde eğitim ortamı eskisine göre daha fazla zenginleşmekte ve yirmi birinci yüzyıl becerilerine hitap eden bir eğitim ortamının oluşması sağlanmaktadır (ISTE, 2016).

Yapılan bu araştırmaya benzer mahiyette hazırlanan çalışmalara alan yazında rastlamak mümkündür. Keskin ve İlhan (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, değerler eğitimi ile ilgili hazırlanan toplamda 48 panelden oluşan eğitici çizgi roman akademik başarıya olumlu katkılar sağlamıştır. Başka bir çalışmada, sosyal bilgiler öğretiminde

çizgi roman materyali öğrenci görüşleri alınarak tasarlanmış, çizgi romanın oluşturulma aşamalarına değinilmiş ve çizgi romanın öğretim için eğlenceli ve güçlü bir materyal olduğu gözlemlenmiştir (Gülersoy ve Türkal, 2020). 6. Sınıf matematik dersi cebir konusu için yapılan bir çalışmada, çizgi roman kullanımının başarı ve bilgi kalıcılığı konusunda etkili olduğu görülmüştür (Tek, 2023). Bir başka çalışmada, yabancı dil eğitiminde çizgi roman kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcılığı artırdığı, kültürler arası iletişim yetisi kazandırabildiği, dilbilgisi ve kelime bilgisi gelişmelerine katkı sağladığı saptanmıştır (Tekin ve İlhan, 2021). 4. sınıf fen bilimleri dersi kapsamında yapılan bir çalışmada, çizgi romanla ders anlatımının öğrencilerin eleştirel ve düşünme becerilerine etkisi incelenmiş ve öğrencilerin farklı becerilerine olumlu etkisi olduğu, öğrencilerde merak duygusunu aktive ettiği, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Babadag ve Oluk, 2018). Türkçe dersinde çizgi roman materyalinin kullanıldığı bir başka çalışmada ise hedeflenen kazanımlara yönelik çizgi roman tekniği ile yapılan derslerin öğrenci başarısına ve motivasyonuna katkı sağladığı sonucuna varılmıştır (Cihan, 2014). Bu çalışmaların sonuçları, derslerde branş bazında çizgi roman kullanımı konusunda bir sınırlamanın yapılamayacağını ve çizgi roman kullanımının olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Şen, 2023).

Silva, Santos ve Biespo, (2017) üniversitede eğitim görmekte olan öğrenciler ile yapılan nitel çalışmalarında, çizgi romanların teoride olan ve uygulamaya dökülmüş bilgiler arasında bağ kurmada kolaylık sağladığı, eleştirel-yaratıcı düşünme yetisinin gelişimine katkı sağladığını gözlemlenmiştir. Koutníková (2017) araştırmasında okul öncesi çocuklarla çizgi roman materyali ile yapılan eğitimin modern pedagojik strateji olduğu, materyalin kavramları anlaşılır hale getirdiği sonucuna varmıştır.

7. Sınıf sosyal bilgiler dersi için yapılan karma çalışmada, çizgi roman kullanımı ile öğrencilerin akademik başarı ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu anlamda yükseldiği saptanmıştır (Topkaya ve Doğan, 2020). Benzer bir çalışmada Ünal ve Demirkaya (2019), çizgi roman materyalinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin başarı ve derse tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersi için yapılan başka bir çalışmada, çizgi roman materyali kullanımının derse pozitif yönde katkısının olduğu belirlenmiştir (İlhan, 2016). Mutlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çizgi roman kullanımına yönelik görüşleri alınmış ve materyalin eğlenceli, eğitici, motivasyonu artırıcı olduğu, dil gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Öğretmen görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada ise ders işlenişinde çizgi roman materyalinin kullanımının, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığı ve dikkatlerini canlı tutarak ders verimini artırdığı belirlenmiştir (Kurt, 2019). Çizgi roman kullanımının çevrimiçi ya da yüz yüze yapılan derslerde eğitimi eğlenceli kıldığı ve motivasyonu artırdığı da saptanmıştır (Akdağ, 2023; Aşçı, 2020; Çalış 2023; Efecioglu, 2013; El Refaie ve Hörschelmann, 2010; İlhan vd., 2020; Kumru, 2023; Schmidt, 2022; Yüzbaşıoğlu, 2022).

## Öneriler

Gerek bu çalışma kapsamında tasarlanan gerekse alan yazında yer alan eğitici çizgi roman materyali uygulamaları birçok branş dalında öğretmenler tarafından kullanılabilir özelliindedir. Yeni araştırmacılara eğitimin pek çok alanında yapılması muhtemel eğitici dijital çizgi romanlar için rehber olabilir. Dijital ortamda web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin her birinin katkısının olduğu ortak bir çalışma da yapılabilir. Öğrencinin eğlenerek, bilgileri soyut olmaktan çıkararak somutlaştırdığı ve kalıcılığın daha uzun olduğu öğretimler gerçekleştirilebilir.

Eğitici dijital çizgi roman materyali tasarlayacak olan eğitimcilerin çizgi romanın yapısının öncelikli olarak iyi anlaşılmasına, senaryonun hitap edeceği kitlenin yaşına, gelişim düzeyine uygun içerikte planlanmasına, pedagojik, etik, ahlaki çerçevede, doğru Türkçe ve anlaşılır bir dil kullanılmış olmasına ve öğrenciyle bağ kurmasına özen göstermeleri gerektiği unutulmamalıdır.

## Kaynakça

Akdağ, S. (2023). *Uzaktan öğretimle sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Alicenap, Ç. T. (2015). Kültürel mirasın çizgi film senaryolarında kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 37, 11-26.

Alpin, H. (2002). *1001 soruda çizgi roman*. İnkılap Yayınları.



- Alsac, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İletişim Yayıncılık.
- Aşçı, A. U. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çizgi romanların değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69), 868-889.
- Babadağ, G., & Oluk, S. (2018, Mart 29-31). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri öğretiminde eğitici çizgi romanın başarıya etkisi* [Sözlü sunum]. I. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Bursa.
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2019). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292.
- Brenner, E. R. (2007). *Understanding anime ve manga*. Libraries Unlimited.
- Cantek, L. (2019). *Türkiye’de çizgi roman*. İletişim Yayınları.
- Ceran, K. (1997). Dünya’da çizgi roman. *Sanat Dünyamız*, 22(64), 5-39.
- Cihan, N. (2014). Eğitsel araç olarak çizgi romanın ilköğretim 8. sınıf ders konularına uyarlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JERT)*, 3(3), 315-320.
- Çalış, G. (2023). *Sosyal bilgiler dersi birey ve toplum öğrenme alanına yönelik geliştirilen çizgi roman materyalinin öğrencilerin toplumsal rolleri ifade etme biçimleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S., Ayas A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Çetin, Y. (2010). Okutan çizgiler. *Milli Folklor*, 22(85), 193-198.
- Çiçek-Şentürk, Ö. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, İ. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, bilimsel araştırmalarda etik*. Alfa Yayınları.
- Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 0(40), 92-108.
- Doğru, M., & Kıyıcı, F. B. (2005). *Fen eğitiminin zorunluluğu*. Anı Yayıncılık.
- Efecioglu E (2013) *The role of graphic novels in teaching english as a foreign language* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- El Refaie, E., & Hörschelmann, K (2010). Young people’s readings of a political cartoon and the concept of multimodal literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(2), 195-207.
- Gülersoy, A. E., & Türkal, B. (2020). Oluşturma-geliştirme açısından sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak çizgi roman kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-326. <https://doi.org/10.47615/issej.839497>
- Gündüz, M. (2012). *Mustafa Satı Bey ve eğitim bilimi*. Otorite Yayınları.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- ISTE, (2016). *The ISTE national educational technology standarts and ISTE standarts for students*. <http://www.iste.org/standards/standards/for-students>
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı* [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İlhan, G. O., Kaba, G., & Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJon.SES)*, 3(1), 161179. <https://doi.org/10.46328/ijon.ses.106>
- Jee, B. D., & Anggoro, F. K. (2012). Komik bilis: bilim çizgi romanlarının potansiyel bilissel etkilerini keşfetmek. *Bilissel Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 11(2), 196-208. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.11.2.196>
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Kara, C, Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks (ZJWT)*, 4(3), 147-159.

- Keskin, A., & İlhan, G. O. (2021). Değerler eğitimine yönelik dijital çizgi roman tasarımı: “gizemli labirent”. *Journal of Human and Social Sciences*, 4(1), 250-264.
- Kireççi, Ü. (2008). *Çizgi roman senaryosu*. Crea Yayıncılık
- Koutnikova, M. (2017). The application of comics in science education. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 88-98.
- Kumaş, A. (2023). Fen bilimleri derslerinde hibrit eğitim kapsamında aktif öğrenme aracı olarak teknolojinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 962-976. <https://doi.org/10.24315/tred.1100907>
- Kumru, S. (2023) *7.sınıf birey ve toplum öğrenme alanının eğitici çizgi romanlar aracılığıyla aktarılmasına yönelik öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Leylak, D., & Say, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 96-127.
- Mc Vicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher*, 61(1), 85-88.
- McCloud, S. (2019). *Çizgi romanı anlamak*. (C. Ülgen Çev.). Sırtlan Kitap.
- MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7, 8)*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: TTKB yayınları.
- MEB, (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Meydan, A. (2018). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. A. Uzunöz ve V.Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri II* içinde. (ss. 329-364). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1018-1048.
- Missiou, M., & Stefos, E. (2012). Environmental education through comics and internet applications. A case study in high school. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 13(3), 2013-2019.
- Mutlu, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımına yönelik görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- OECD, (2016b). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*, PISA. OECD Publishing.
- Orçan, A., & İnceç, Ş. K. (2016). Fizik öğretiminde çizgi-roman tekniği ile geliştirilen bilim kurgu hikâyelerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 628-643.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarıları üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Schmidt, I. (2022), *Yabancı dil olarak Almanca derslerinde görsel tasarlanmış eğitim materyali olarak dijital karikatür ve çizgi roman kullanımı* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Santos, G. T. D., & Bispo, A. C. K. D. A. (2017). The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program. *Revista de Administração Mackenzie (RAM)*, 18(1), 40-65.
- Stein, D., & Thon, J.N. (2015) *From comic strips to graphic novels: Contributions to the theory and history of graphic narrative*. Walter de Gruyter GmbH and Co KG.
- Şahan, Z. (2023). *Fen bilimleri öğretiminde eğitici dijital çizgi roman materyali tasarımı ve materyalin kullanımının akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tek, Ş. (2023). *6. sınıf cebir konusunun eğitici çizgi romanlarla öğretiminin motivasyon, başarı ve kalıcılığa etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, E., & İlhan, G. O. (2021). Çizgi romanların yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bir inceleme. *Anasay*, 17, 105-124.
- Tok, G. (2000). Çizgi roman. *Bilim Çocuk Dergisi*, Aralık, 5-11.

- Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2015) Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde eğitici çizgi romanların etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 152-167.
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Topkaya, Y., & Doğan, Y. (2020). 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki “çevre sorunları ve çevreyle ilgili örgütler” konularının öğretilmesinde eğitici çizgi romanların etkisi: Karma bir araştırma. *Türk Eğitim Derneği Dergisi (Tedmem)*, 45(201), 167-188.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ünal, O., & Demirkaya, H. (2019). A semi-experimental study on the use of educational comics in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 92-108.
- Yıldırım, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitici çizgi roman hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 52-70.
- Yılmaz, R. (2020). Öğrenme analitiği tabanlı süreç geri bildirimini kullanarak lisans öğrencilerinin sorgulama topluluğunu ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek. *Bilgisayar Destekli Öğrenme Dergisi*, 36(6), 909-921.
- Yüzbaşıoğlu, M. K. (2022). *Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesine yönelik bağlam temelli tasarlanan çizgi romanların öğrencilerin temellendirilmiş zihinsel model gelişimine etkisi* [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

## EXTENDED SUMMARY

Changes have occurred in education based on the innovations brought to us by the age we live in, and these changes have added a new dimension to the goals of education. The goals of education are determined as to ensure that students become individuals who can think critically about the events they encounter and who can transfer the information obtained from their research to the event. Science education is expressed as predicting the cause-and-effect relationship of events that occur in the world we live in (Doğru and Kıyıcı, 2005). epni, Ayas, Johnson, and Turgut (1997) defined science in their studies as scientific knowledge that enables human beings to understand nature.

Since the integration of science education and technology offers appropriate learning environments to students today, it has become a necessity to develop learning environments and materials suitable for the requirements of the age. Original and new materials have always attracted the attention of students. Many studies have been conducted on the use of educational comics, one of the visual materials used in education, and it has been observed that they contribute to education in many ways. As an example of these aspects, it can be given that they contribute to the meaning of abstract concepts, the permanence of information, and increase academic success. In this context, the use of comics in education will activate more than one sense at the same time as it creates a multi-learning environment. Comics, which are considered the ninth art in the world and present all times to the reader at once, can now be prepared in the digital environment, not with traditional drawing and printing, which is very time-consuming and limited, and can reach many readers through different programs, in line with what the digital age has provided us.

In the current study, we tried to design an educational digital comic material that will help students understand an abstract subject that they cannot reach or experience. The stages of designing the comic book are detailed (selecting the learning area, determining the subject, determining the main characters of the scenario, creating the scenario, examining the scenario by an expert, differentiating the scenario, selecting the appropriate web 2.0 tool to combine the scenario with the drawing, making the design in the web tool, adding effects and creating the panels, expert perspective on comics) are described. The comic strip designed within the scope of the study was created using "Canva" and "Storyboard that" web 2.0 tools, which have the most appropriate data for the characters and backgrounds of the scenario. The designed educational comic consists of 2 parts and 40 panels, prepared for the food chain topic in the sixth unit of the 8th-grade science course.

No other study prepared for the science course describing the stages of preparing a comic book on the subject chosen in the study was found. In the literature, there are studies mostly prepared for social studies courses (İlhan, 2016; İlhan, Kaba and Şin, 2020; Kumru, 2023; Mutlu, 2019; Topkaya and Şimşek, 2015; Topkaya and Doğan, 2020; Ünal and Demirkaya, 2019). As a result of the research, it has been determined that the comics prepared for the social studies course are generally found by the students to be entertaining, educational, motivational, and support language development. At the same time, it has been found that the use of comics makes education fun in courses in various branches held online or face-to-face and increases students' motivation (Akdağ, 2023; Aşçı, 2020; alış 2023; Efecioglu, 2013; El Refaie and Horschelmann, 2010; İlhan, Kaba and Şin, 2020; Kumru, 2023; Schmidt, 2022). In the literature, the positive effects of educational comics were also mentioned in studies in which the opinions of prospective teachers and teachers were taken (Leylak and Say, 2023; Kurt, 2019; Yıldırım, 2016).

In a study conducted by Gülersoy and Türkal (2020), students in the social studies course designed comic books with shared programs and it was observed that the students had fun during the design process. In another study conducted by Tek (2023), educational comics were used for a subject in the secondary school 6th grade mathematics course curriculum and it was seen that including comics in the course was effective in terms of academic success and knowledge retention. In a study conducted on foreign language education, it was determined that the use of comics makes learning simpler, increases permanence, provides intercultural communication skills, and contributes to the development of grammar and vocabulary (Tekin and İlhan, 2021). In a study conducted by Babadağ and Oluk (2018), comics were taught within the scope of a primary school 4th-grade science course and its effect on students' critical-thinking skills was examined. As a result of the study, it was determined that the use of comics developed the students' sense of curiosity and increased their critical thinking and problem-solving skills. In a study conducted by Cihan (2014) for the Turkish language course, it was concluded that the lessons in which comic book material was used contributed to student success and

motivation. In a study by Şen (2023), it was stated that there is no restriction on the use of comics in courses based on branch and that the use of comics in courses has positive effects. Based on all these studies, it can be concluded that the use of comics has positive effects on education.

It is thought that the designed comic book will contribute to learning in both face-to-face and distance education. The study, which describes the educational comic book development process in detail, is important in terms of guiding future similar studies and guiding new researchers. Educators who will design educational digital comic material must first ensure that the structure of the comic is well understood, that the scenario is planned with content appropriate to the age and developmental level of the audience it will address, that correct and understandable language is used within a pedagogical, ethical and moral framework, and that the content of the scenario (characters or events) is used. It should not be forgotten that they should take care to establish a bond with the student.

## ERKEN ÇOCUKLUK GÖRSEL ALGI TESTİ (EÇ-GAT)'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

### VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE EARLY CHILDHOOD VISUAL PERCEPTION TEST (EC-VPT)

**Mehmet Akif İNCİ**  
Muş Alparslan Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi ABD  
mehmetakifinci@alparslan.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-0128-6050

**Adalet KANDIR**  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi ABD  
akandir@gazi.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-9917-2587

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**  
20.07.2024

**Kabul Tarihi:**  
24.09.2024

**Yayın Tarihi:**  
29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**  
Erken çocukluk,  
Görsel algı,  
Görsel-motor  
bütünleme,  
Okul öncesi,  
Test/ölçek geliştirme

**Keywords**  
Early childhood,  
Visual perception,  
Visual-motor  
integration,  
Preschool,  
Test/scale  
development

Araştırmanın amacı, 45-76 aylık çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'ni geliştirmek ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasını gerçekleştirmektir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen çalışma grubunda 620 çocuk yer almaktadır. Geçerlik çalışmaları kapsamında testin kapsam ve yapı geçerliği sınanmıştır. Kuramsal bilgiler ışığında EÇ-GAT iki boyut ve on bir alt testten oluşacak şekilde yapılandırılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliği için önce Madde Analizi ile kriterlere uymayan maddeler nihai test formundan çıkarılmıştır. Daha sonra Paralel Analiz ile EÇ-GAT'ın her bir alt testinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile EÇ-GAT'a ait model doğrulanmıştır. Ayrıca hesaplanan uyum indeksi değerleri modelin veriye uyum gösterdiğini göstermektedir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise; Ortalama Madde Güçlüğü, Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısı, McDonald's ( $\omega$ ) Güvenirlilik katsayısı ve Test-Tekrar Test Güvenirliliği hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik-güvenirlilik çalışması sonucunda EÇ-GAT'ın geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

#### ABSTRACT

The aim of this research is to develop the Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT) to evaluate the visual perception skills of children aged 45-76 months and to conduct validity and reliability studies. The research was designed as a survey study. The study group, determined by simple random sampling, consists of 620 children. As part of the validity studies, the content and construct validity of the test were examined. Based on theoretical knowledge, the EC-VPT was structured to include two dimensions and eleven subtests, and expert opinions obtained. For construct validity, items not meeting the criteria were removed from the final test form through Item Analysis. Subsequently, Parallel Analysis demonstrated that each subtest of the EC-VPT has a single-factor structure. Confirmatory Factor Analysis (CFA) confirmed the model of the EC-VPT, with fit index values indicating a good fit between the model and the data. Within the scope of reliability studies, the Average Item Difficulty, Average Point-Biserial Correlation coefficient, McDonald's ( $\omega$ ) Reliability coefficient, and Test-Retest Reliability were calculated. As a result of the conducted validity and reliability studies, the EC-VPT has been determined to be a valid and reliable assessment tool.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1519618>

**Atıf/Cite as:** İnci, M. A. & Kandır, A. (2024). Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2365-2392.

<sup>1</sup>Bu makale, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Adalet Kandır danışmanlığında Mehmet Akif İnci tarafından yürütülen "Çocukların Görsel Algı Becerilerine Görsel-Motor Entegrasyon Eğitim Programının Etkisi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Çocuklar doğdukları ilk andan itibaren kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı tanımak ve anlamak için duyularını kullanırlar. Çocuklar işitme, koklama, tatma, dokunma ve görme duyularıyla elde ettikleri uyarıları bilişsel süreçlerden geçirerek anlamlı bilgilere dönüştürür. Duyular aracılığıyla elde edilen anlamlı bilgiler olan algı öğrenme ve gelişimin önemli bir parçasıdır. Erken çocukluk döneminde hızlı bir gelişim süreci yaşayan çocukların çevrelerine uyum sağlamalarında ve öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde algısal beceriler önemli bir rol oynar. Çocuklar öğrenirken ve keşfederken görsel algı becerilerini diğer algısal becerilerden daha çok kullanır. Algı yoluyla elde edilen bilgilerin %80'ni yani büyük çoğunluğu görsel algı ile gerçekleşir (Önder vd., 2019). Diğer algısal becerilere göre daha baskın olan görsel algı, kişinin gördüklerini anlamlandırarak görsel uyarıları tanıma, düzenleme, organize etme ve yorumlama becerisidir (Clutten, 2009; Zhang, vd., 2020). Görsel algı, bireyin çevresinde gördüğü nesne ve varlıkların şekil, renk, boyut gibi fiziksel özellikleri ve mekânsal ilişkilerini tanımasını ve aralarındaki ilişkileri fark edip bunlar hakkında doğru kararlar vermesini sağlar (Schneck, 2010).

Görsel algı becerileri, çocukların bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duygusal, sosyal, fiziksel gibi diğer gelişim alanları üzerinde de etkilidir (Natalia & Azwar, 2020). Görsel algı becerileri, çocukların akademik performansı üzerinde önemli bir role sahiptir (Doğan, 1989; Jones vd., 2008; Yu vd., 2023). Okuma-yazma faaliyeti gerçekleştirilirken; harflerin tanıma, kelime ve cümleleri organize etme, doğru yerden yazmaya başlama, uygun boşluk bırakma, anlayarak ve akıcı okumada görsel algı becerileri gereklidir (Çayır, 2017; Karakaya & Altuntaş, 2017; Keen, 2011). Matematik ile ilgili aktivitelerde; şekillerin, sembollerin ve rakamların tanınması, ayırt edilmesi, yönünün doğru belirlenmesi, birbirleriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmeleri ve orantılı çizilmesi gibi birçok beceri de görsel algı gerektirir (Aladwan vd., 2023; Dednam, 2011; Geiger Meghan, 2004; Hawes & Ansari, 2020; Rittle-Johnson vd., 2019).

Alan yazında yer alan birçok araştırma akademik başarı ile görsel algı becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Coetzee vd., 2020; De Waal vd., 2018; Dhingra vd., 2010; İnci, 2021; Karakaya & Altuntaş, 2017; Özcan & Yıldız, 2020; Yu vd., 2023).

Görsel algı, nesnelere ve insanlarla etkileşim deneyiminden kazanılan bilişsel akıl yürütmeyi içerir ve görselleri analiz etme, yorumlama ve sınıflama yoluyla günlük aktivitelere katılma olanak sağlar (Vlok vd., 2011). Çocukların gördüklerini incelemesi, özelliklerini fark etmesi, ayrıntılarına odaklanıp aralarındaki benzerlik-farklılıkları görmesi akademik başarının yanı sıra günlük aktiviteleri başarıyla gerçekleştirmelerine, sosyal oyunlarda daha başarılı olmalarına, farklı becerilerle kendilerini ifade edebilmelerine, spor ve sanatsal aktivitelerde aktif olmalarına olanak sağlar. Bu da, görsel algı becerileri gelişmiş çocukların öz yeterliliği ve sosyal yeterliliği yüksek, kendisi ve çevresiyle barışık, başarıya arzusu güçlü bireyler olmasına fırsat verir (Natalia & Azwar, 2020).

Erken çocukluk döneminde görsel algıya ilişkin problemler, görselleri ve şekilleri ayırt etme, tanımlama, hatırlama, parça-bütün ilişkisini anlama gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır (İnci, 2021). Ancak bu çocuklar okula başladıklarında görsel algı problemleri; harfleri, sayıları tanıma, bunlar arasındaki ilişkileri kavrayıp anlamlı bütünler haline getirip yazma ve okuma, çeşitli semboller, tabloları ve şemaları yorumlama ve el-göz koordinasyonu sağlama gibi durumlarda zorluk yaşama şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Çocukların öğrenme sürecinde ciddi problemler yaşamalarına neden olan bu durum onların beceriksiz, tembel görünmelerine, okumaya ve okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine yol açabilir (Evans vd., 2001; Natalia & Azwar, 2020; İnci, 2021). Görsel algı problemleri, giyinme, yeme-içme, oyun aktiviteleri, nesnelere uygun bir şekilde bırakma-alma gibi öz bakım becerileri ve günlük aktivitelerde de çocukların zorlanmasına neden olabilmektedir (Schneck, 2010). Okul görevlerinde ve günlük aktivitelerde yaşanacak bu problemler çocuğun özsaygı ve özyeterlilik algısını olumsuz etkileyebilmektedir (American Occupational Therapy Association, 1991; Brown vd., 2008). Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren görsel algı problemlerinin tespit edilmesi ve doğru uygulamalarla görsel algı becerilerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

Akademik ve günlük becerilerin gerçekleştirilmesinde önemli bir yer teşkil eden görsel algı doğası gereği çok boyutludur. Bu bağlamda görsel algı becerileri; motor beceri gerektirmeyen (motor bağımsız) beceriler ve motor beceri gerektiren (görsel-motor bütünleme) beceriler olmak üzere iki ana başlıktan oluşur ve bünyesinde birçok beceriyi barındırır (Brown, 2012). Bunlar, görsel uyarıların benzer ve farklı özelliklerini belirleyebilme becerisi olan *görsel ayırt etme*; bir nesneyi/varlığı çevresinden/arka plandan ayırabilme becerisi olan *şekil zemin ayırımı* (Goodway vd., 2021); tamamını görmeden bir nesneyi/resmi zihninde tamamlayabilme becerisi olan *görsel*

*tamamlama* (Clutten, 2009); bir nesnenin farklı konum ve durumlarda şekil ve boyut gibi özelliklerini aynı şekilde algılayabilme becerisi olan *şekil sabitliği*; mekan ile konum ilişkisini algılayabilme becerisi olan *mekanda konum*; en az iki nesnenin birbirleriyle ve gözleyiciyle olan ilişkilerini algılayabilme becerisi olan *uzamsal ilişkiler* (Hammill vd., 1993); gördüğü nesne/varlıkları daha sonra gerektiğinde hatırlayabilme becerisi olan *görsel hafıza*; gördüğü sıralı ya da örüntü şeklindeki görselleri daha sonra aynı sırayla hatırlayabilme becerisi olan *görsel sıralı hafıza*; el ve göz hareketlerinin uyumlu çalışma becerisini olan *el göz koordinasyonu*; gördüğü nesne ve sembolleri aynı şekilde yapabileme/çize bilme becerisi olan *kopyalama*; bir görevi gerçekleştirmede görsel ve motor becerileri uygun ve hızlı bir şekilde bütünleştirebilme becerisi olan *görsel motor hız* becerisidir. Görsel algıya ilişkin bu beceriler birlikte hareket ederek görsel bilginin ayrıştırılmasını, analizini ve işlenmesini sağlar ve görsel algısal görevlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Scheiman & Gallaway 2006). Birçok günlük aktivitenin başarılmasında birden fazla görsel algı becerisi aktif bir şekilde işe koşulur. Bir biriyle yakından ilişkili olan bu beceriler çoğu davranışın gerçekleştirilmesinde beraber kullanılır. Bazı davranış ve aktivitelerin başarılmasında motor beceri gerektirmeyen görsel algı becerileri gereklidir. Bazı davranış ve aktivitelerin gerçekleştirilmesinde ise motor beceri gerektiren görsel algı becerilerinin de kullanılması gerekmektedir. Örneğin; bahçedeki bir çiçeği incelerken şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme ve şekil sabitliği becerileri aynı anda kullanılır. Bu çiçek bir yere çizilirken; şekil zemin ayırımı, görsel ayırt etme ve şekil sabitliğinin yanı sıra el-göz koordinasyonu ve kopyalama becerilerinin de aynı anda ve bir biriyle koordineli bir şekilde kullanımı gerekmektedir. Benzer şekilde birçok akademik becerinin gerçekleştirilmesinde birden fazla (motor beceri gerektiren ve gerektirmeyen) görsel algı becerisi beraber işe koşulmaktadır. Bu doğrultuda çocukların görsel algı becerilerinin bütünsel değerlendirilebilmesi için hem motor bağımsız görsel algı hem de görsel-motor bütünleme görsel algı becerilerinin incelenmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk dönemi çocuklarının görsel algı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçme aracı geliştirmeye ilişkin uluslararası alan yazında çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Beery & Beery, 2010; Colarusso & Hammill, 2015; Deitchman Gertrude, 2001; Hammill vd., 2006; Hammill vd., 2014; Martin, 2010; Martin, 2017). Bu çalışmalardan bazılarının sadece çocukların görsel-motor bütünleme/entegrasyon becerilerine yoğunlaştığı (Beery & Beery, 2010; Deitchman Gertrude, 2001; Hammill vd., 2006; Martin, 2010), bazılarının motor bağımsız görsel algı becerilerine yoğunlaştığı (Colarusso & Hammill, 2015; Martin, 2017), çok azının ise motor bağımsız görsel algı ile görsel-motor bütünleme becerilerini birlikte ele aldığı (Hammill vd., 2014) ancak görsel algıya ilişkin bütün becerilere yer vermediği görülmüştür. Türkiye’de ise çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik kapsamlı bir değerlendirme aracının geliştirilmediği uluslararası alan yazında yer alan bazı araçların uyarlanarak kullanıldığı görülmüştür (Aral & Bütün Ayhan, 2016; Metin & Aral, 2012; Öztoklu-Durmuş, 2014; Sultanoglu & Aral, 2016; Yüceliyiğit, 2014). Ancak yapılan araştırmalar, görsel algı becerilerinin kültürel öğeler taşıdığını bu nedenle her kültürdeki çocukların özellik ve ihtiyaçlarına uygun araçların hazırlanmasının görsel algı becerilerinin doğru değerlendirilmesinde oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Clutten, 2009, Fang vd., 2017; Köster vd., 2018; Lim vd., 2014). Bütün bunlardan yola çıkılarak, çocukların gelişim özelliklerine uygun ve görsel algı becerilerini bütüncül bir şekilde değerlendirecek bir değerlendirme aracına gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, erken çocukluk dönemi çocukların görsel algı becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacak olan Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)’nin araştırma kapsamında geliştirilmesi alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada, “*Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)* geçerli ve güvenilir midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, tarama deseninde yürütülmüştür. Tarama deseni geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2023). Bu bağlamda araştırmada, 45-76 aylık çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmeye yönelik Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.



## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019 yılında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları/anasınıflarına devam eden ve tipik gelişim gösteren 45-76 ay arasındaki 620 çocuk oluşturmuştur.

EÇ-GAT'ın geçerlilik-güvenirlilik çalışması için, öncelikle çalışma grubuna dâhil edilen okullar belirlenmiştir. Bunun için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Altındağ, Çankaya, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları/anasınıflarını gösteren liste elde edilmiştir. Her ilçeden araştırmaya dâhil edilmek istenen okullar basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlendikten sonra il millî eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrendeki tüm birimlerin seçilme olasılığının eşit olduğu örnekleme yöntemi olarak kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu doğrultuda Altındağ, Çankaya, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde okulların bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen okulların yönetici ve öğretmenleriyle görüşülerek, araştırmanın amacı, uygulama aşamaları ve yapılacaklar hakkında bilgi verilmiştir. Onlara Öğretmenlerin, çocukların ve çocukların ebeveynlerinin gönüllü katılmaları sonucunda uygulamaların yapılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katkıda bulunmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ayrıca, araştırmada yer alacak olan çocukların herhangi bir özel programa veya bir görsel algı eğitim programına katılmamış olmasına dikkat edilmiştir.

Gönüllü olan okullardan 28 okul EÇ-GAT'ın geçerlilik-güvenirlilik çalışması için çalışma grubuna seçilmiştir. Öncelikle çalışma grubu için seçilen okullardan tesadüfi olarak belirlenen bir okulda 50 çocukla ön uygulama yapılarak değerlendirme aracında yer alan maddelerin ve yönergelerinin anlaşılabilirliği test edilmiş ve değerlendirme aracının uygulama esasları belirlenmiştir. Ön uygulamanın ardından esas uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama sonucunda EÇ-GAT'da bir değişiklik yapılmadığından ön uygulama grubundaki 50 çocuk, esas uygulama grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan okulların isimleri O1, O2, O3, ... şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların sayısının ilçelere göre dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışmasının Çalışma Grubundaki Çocukların İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	Çocuk Sayısı (n)	Çocuk Oranı (%)
Altındağ	88	14,2
Çankaya	113	18,2
Keçiören	151	24,4
Sincan	70	11,3
Yenimahalle	198	31,9
<b>Toplam</b>	<b>620</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre, araştırmada yer alan çocuklardan %31,9'unun Yenimahalle, %24,4'ünün Keçiören, %18,2'sinin Çankaya, %14,2'sinin Altındağ ve %11,3'ünün Sincan ilçesinden araştırmaya dâhil olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik ve geçerlilik çalışmalarında, çalışma grubunun seçimi test maddelerinin sayısı ile ilişkilendirilir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, örneklem sayısının test maddelerinin sayısına oranı göz önüne alınır. İlgili alan yazına göre, örneklem sayısı madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2024; Bryman & Cramer, 2001; Tavşancıl, 2019). Araştırmanın çalışma grubuna uygulanan Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) 118 maddeden oluşmaktadır. EÇ-GAT'ın uygulanmasına 710 çocukla başlanmıştır. Ancak bazı çocukların teste devam etmek istememesi veya testin ikinci bölümünün uygulanmasında bazı çocuklara ulaşılmasından dolayı EÇ-GAT 620 çocukla tamamlanmıştır. Bu durumda, araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuk sayısı EÇ-GAT'ın madde sayısının 5 katından fazla olduğundan, çalışma grubu sayısı istatistikî işlemler için yeterli kabul edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların ve ebeveynlerinin bilgileri Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde; çocukların %52,4'ünün erkek, %47,6'sının kız olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların %54'ünün 45-60 ay, %46'sının 61-76 ay arasında olduğu bulunmuştur. Çocukların %60,1'i ilk çocuk, %27,4'ü son çocuk, % 12,5'i ortanca veya ortanca çocuklardan biridir. Çalışma grubundaki çocukların %57,3'ünün herhangi bir okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılı, %32,3'ünün ikinci yılı, %10,4'ünün üçüncü yılı olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer olan çocukların ebeveynlerinin kişisel bilgileri incelendiğinde ise; annelerin %51'inin 32-36 yaş aralığında, %24,3'ünün 37 yaş ve üstü olduğu bulunmuştur. Annelerin %44,7'si lisans, %28,1'i lise mezunudur. Annelerin %31,4'ü memur, %30,1'i ev hanımıdır. Çalışma grubundaki babaların %49,9'unun 32-36 yaş aralığında, %37,5'inin 37 yaş ve üstü olduğu bulunmuştur. Babaların %45,5'i lisans, %27'si lise mezunudur. Babaların %33,9'u profesyonel meslek sahibi (öğretmen, akademisyen, doktor, asker, polis vb.), %31'i memurdur.

### Veri Toplama Araçları

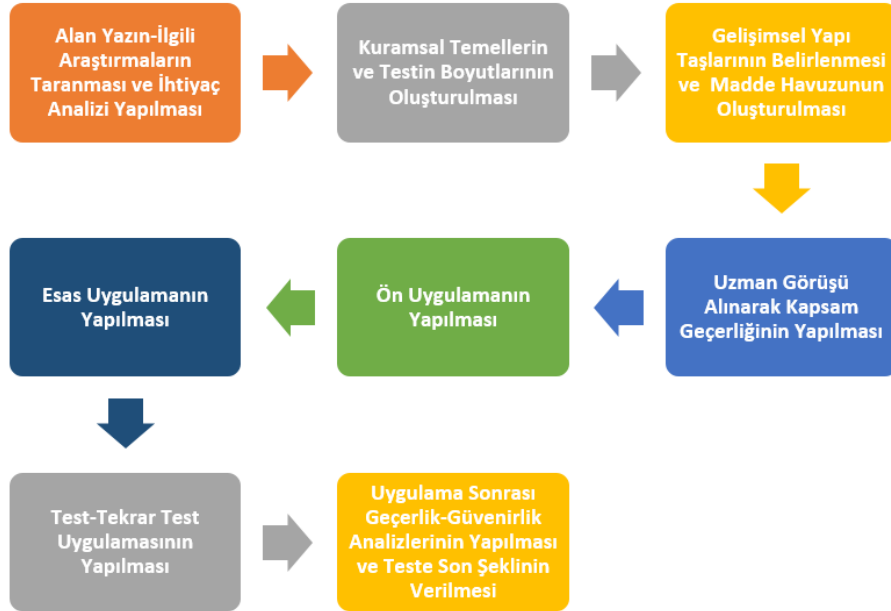
Araştırmada çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla *Kişisel Bilgi Formu*, çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmek amacıyla *Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)* kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırma kapsamına alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara ilişkin; cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi gibi bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, çocukların ebeveynlerine ilişkin; yaş, öğrenim durumu, meslek gibi bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir.

### Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)

Araştırmacılar tarafından geliştirilen EÇ-GAT, 45-76 aylık çocukların görsel algı becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çeşitli şekillerden yararlanılarak oluşturulan bu test, çocuklarla bire bir uygulamayla gerçekleştirilmektedir. EÇ-GAT'ın geliştirilme ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarına ilişkin süreç aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:



Şekil 1. Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Süreci

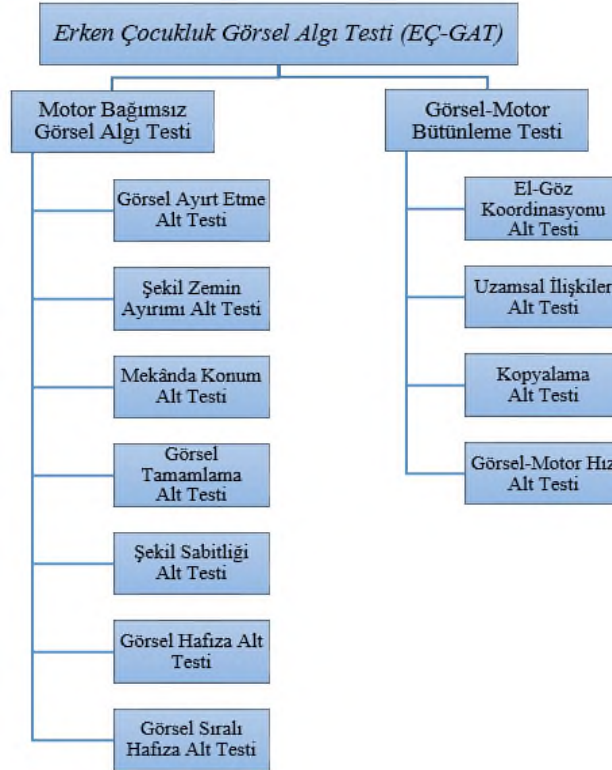
### EÇ-GAT'ın Kuramsal Yapısının Belirlenmesi.

Araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için konuyla ilgili alan yazın ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu bağlamda, görsel algı gelişimine yönelik kuram ve yaklaşımlar, çocukların görsel algı gelişimi ve 45-76 ay aralığındaki çocukların görsel algı becerilerinin gelişim aşamaları, görsel algı becerilerini

değerlendirmeye yönelik yurt içi ve yurt dışında geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan bilimsel değerlendirme araçları (testler ve ölçekler) ele alınmıştır. Geniş bir alan yazın değerlendirmesi yapılarak değerlendirme aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir.

Bu bağlamda, EÇ-GAT'ın geliştirilmesi sürecinde, algı ve görsel algı ile ilişkili kuramlar ile gelişim ve öğrenme kuramları incelenerek bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Gestalt Kuramı, Gibson'un Doğrudan Algı Kuramı, Gregory'nin Yapılandırmacı Algı Teorisi, Nörofizyolojik Kuram, Bilişsel Gelişim Kuramı, Bilgi İşleme Kuramı, Çoklu Zekâ Kuramı, Sosyokültürel Gelişim Kuramı gibi kuramlar ışığında; yurt içi ve yurt dışı alan yazın ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu süreçte yurt içi ve yurt dışında etkin bir şekilde kullanılan, erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış görsel algıya ilişkin değerlendirme araçları taranmıştır. Bu bağlamda, Okul Öncesi Görsel Motor Bütünlemeyi Değerlendirme Aracı (Preschool Visual Motor Integration Assessment - PVMIA) (Deitchman Gertrude, 2001), Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi (The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration – Beery VMI) (Beery & Beery, 2010), Gelişimsel Görsel Algı Testi (Developmental Test of Visual Perception - DTVP) (Hammill vd., 2014), Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi (Motor-Free Visual Perception Test - MVPT) (Colarusso & Hammill, 2015), Görsel Algı Becerileri Testi (Test of Visual Perceptual Skills - TVPS) (Martin, 2017), Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi (Bender Visual Motor Gestalt Test) (Bender, 2003), Görsel Motor Becerileri Testi (Test of Visual Motor Skills – TVMS) (Martin, 2010) vb. değerlendirme araçları detaylı bir şekilde incelenmiş, benzer ve farklı özellikleri ortaya konulmuştur.

İlgili kuramlar, değerlendirme araçları ve yapılmış birçok bilimsel çalışma incelenmiş ve erken çocukluk döneminde görsel algı becerilerinin; *Motor Bağımsız Görsel Algı Becerileri* ve *Görsel-Motor Bütünleme Becerileri* olarak iki alanda kümelendiği ve bu iki alanın kendi içinde alt alanlara ayrıldığı görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin içerik organizasyonu aşağıdaki gibi tasarlanmıştır:



Şekil 2. Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin İçerik Organizasyonu

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, EÇ-GAT Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel-Motor Bütünleme olmak üzere iki testten 7'si motor bağımsız görsel algı testi 4'ü görsel-motor bütünleme testi altında olmak üzere 11 alt testten oluşacak şekilde tasarlanmıştır. EÇ-GAT kapsamındaki 11 alt test aşağıda açıklanmıştır;

*Görsel Ayırt Etme:* Nesnelerin benzerlik ve farklılıklarını ayırma becerisidir. Görsel ayırt etme becerisi, varlıkların şekline, rengine, boyutuna ve hacimine odaklanmaktadır (Colarusso & Hammill, 2015).

*Şekil Zemin Ayırımı:* Görüş alanı içindeki görsel uyaranlardan bazılarını dikkatin yöneltmesi bazılarının ise göz ardı edilmesi becerisidir. Başka bir deyişle, şekil-zemin ayırımı, görsel açıdan bir nesneyi veya varlığı çevresinden/arka plandan ayırabilme becerisini ifade eder. Şekil zemin ayırımında, dikkatin yöneltildiği uyaranlar şekli oluştururken, net olarak algılanmayan diğer uyaranlar zemini oluşturmaktadır.

*Mekanda Konum:* Birey tarafından bir varlığın mekan ile konum ilişkisinin algılanmasıdır (Hammill vd., 1993).

*Görsel Tamamlama:* Eksik sunulan bir şeklin veya nesnenin eksik parçalarının zihinde tamamlayabilme becerisidir.

*Şekil Sabitliği:* Bir nesnenin şekil, durum ve büyüklük gibi özelliklerinin çeşitli durumlar içinde değişmeden algılanmasıdır. Farklı ortamlarda, konumlarda ve boyutlarda şekillerin ve nesnelerin aynı şekilde tanınması becerisidir (Schneck, 2010).

*Görsel Hafıza:* Görüş alanı içindeki görsel bilgileri bellekte saklama ve daha sonra ihtiyaç duyulduğunda hatırlama becerisidir.

*Görsel Sıralı Hafıza:* Bir dizi veya örüntü şeklinde sunulan görsel bilgileri doğru sırada bellekte saklama ve daha sonra ihtiyaç duyulduğunda aynı şekilde hatırlama becerisidir. Görsel sıralı hafıza, görsel bilgiye bakmayı ve daha sonra doğru sırayla geri çağırılmasını gerektirdiğinden görsel hafızadan daha zorlayıcıdır (Brown, 2012).

*El-Göz Koordinasyonu:* Görsel algı ile ince motor becerilerinin koordinasyonunu ifade eder. Diğer bir ifadeyle el-göz koordinasyonu, el hareketleriyle gözün uyumlu çalışma becerisidir.

*Uzamsal İlişkiler:* Bireyin iki ya da daha fazla nesnenin kendisiyle ve birbirleriyle olan ilişkilerini algılamasını ifade eder (Reinartz & Reinartz, 1975).

*Kopyalama:* Görüş alanındaki bir figür, şekil veya nesneyi benzer ya da farklı materyaller kullanarak aynısını yapılabilmek becerisidir (Cooper vd., 1999).

*Görsel-Motor Hız:* Bir görevi tamamlamak üzere görsel ve motor becerileri etkin biçimde organize etme becerisidir (Oliver, 2013). Görsel-motor hız becerisi, görsel ve motor becerileri uygun ve hızlı bir şekilde bütünleştirerek kullanmayı gerektirir.

## **EÇ-GAT İçin Madde Havuzunun Oluşturulması.**

İlgili alan yazın ve kuramlardan faydalanılarak değerlendirme aracının alt testleri oluşturulduktan sonra, alan yazın incelenerek yapılan içerik analizi sonucunda, 45-76 ay aralığındaki çocukların görsel algı becerilerinin gelişim aşamalarına ilişkin gelişimsel yapı taşları belirlenmiştir. Belirlenen gelişimsel yapı taşlarını temsil eden şekilsel madde havuzu oluşturulmuştur. Test, görsel algı becerilerini değerlendirmeyi amaçladığından, madde havuzunda şekiller kullanılmıştır. İlgili alan yazın ve bilimsel veriler ışığında hazırlan bu şekillerin, çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun, içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerine uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

Belirlenen maddelerden birbiri ile ilişkili olanların aynı alt testte olmasına dikkat edilmiştir. Testin taslak formu 164 maddeden oluşmuştur. Test maddelerinin açık, anlaşılır ve amaca uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda testte yer alan maddelerin amacına yönelik uygulanabilmesi için yönergeler hazırlanarak test kitapçığı oluşturulmuştur.

## **İşlem**

Kuramsal temellere ve ilgili alan yazına dayanılarak sırasıyla EÇ-GAT'ın içerik yapısı, aday test maddeleri ve bu maddelerin amacına yönelik uygulanabilmesi için yönergeler oluşturularak test kitapçığı hazırlanmıştır. Ardından, EÇ-GAT'ın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla oluşturulan test maddeleri ve bu maddelere yönelik hazırlanan yönergeler üç erken çocukluk eğitimi, iki çocuk gelişimi, bir görsel sanatlar ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı

olmak üzere yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirme aracına uygulama öncesindeki son şekli verilmiştir.

### Verilerin Toplama Süreci

Çalışma grubundaki çocuklara EÇ-GAT belli bir plan dâhilinde uygulanmıştır. EÇ-GAT'ın madde sayısının fazla olması nedeniyle çocukların dikkat süresi dikkate alınarak testin her çocuk için iki ayrı günde iki oturum şeklinde uygulanması uygun görülmüştür. Buna göre EÇ-GAT'ın 11 alt testinin ilk 6'sı bir oturum ve son 5'i bir oturum şeklinde ikiye ayrılmıştır ve birbirini izleyen iki ayrı günde uygulanmıştır. Her bir çocuk için her oturum ortalama 25-35 dakika sürmüştür. Uygulama sırasında testi yanıtlamak istemeyen çocuklar uygulamaya alınmamıştır.

Uygulama eğitim ortamından bağımsız, sadece test için gerekli olan materyallerin bulunduğu sessiz bir ortamda testin yönergelerine bağlı kalınarak her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Yönergelerin net ve anlaşılır olarak okunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı uygulama sırasında teste başlamadan önce çocukla bir masaya karşılıklı oturarak çocuğa, "*Şimdi seninle beraber bu kitaptaki şekillere bakalım, ben sana bu şekillerle ilgili sorular soracağım, senin de bana cevap vermeni istiyorum ve ben senin verdiğin cevapları unutmamak için bu forma işaretleyeceğim.*" şeklinde açıklama yaptıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama esnasında çocuğa ilgili maddeyi yanıtlaması için gerekli olan sürenin verilmesine özen gösterilmiştir. EÇ-GAT'ın Motor Bağımsız Görsel Algı becerilerine ilişkin alt testlerinde (Görsel Ayırt Etme, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Görsel Sıralı Hafıza ve Şekil Sabitliği) çocuğun verdiği her yanıt bireysel test kayıt formunda ilgili maddenin karşısına işaretlenmiştir. EÇ-GAT'ın Görsel-Motor Bütünleme becerilerine ilişkin alt testlerinde (El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız) ise uygulama esnasında herhangi bir işaretleme yapılmayıp çocuğun test kitapçığı uygulama bittikten sonra belirlenen kriterlere uygun bir şekilde değerlendirilmek üzere muhafaza edilmiştir.

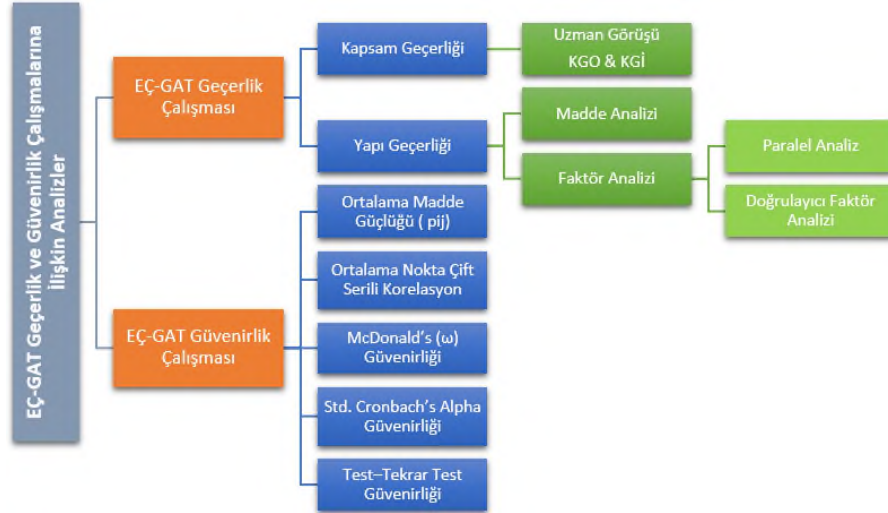
Uzman görüşünün alınmasından sonra, testin görsel algı becerilerini doğru bir şekilde değerlendirebilme derecesini belirleyebilmek amacıyla, daha önceden belirlenen çalışma grubunda yer alan çocuklar arasından rastgele seçilen 50 çocuk ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama yukarıda belirtilen koşullarda gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonuçlarına göre, değerlendirme aracında bir değişikliğe gidilmesine gerek duyulmamış ve ön uygulama sonuçları çalışmaya dâhil edilmiştir. Buna göre, değerlendirme aracının esas uygulamasına geçilmeye karar verilmiştir.

Testin esas uygulaması 2019 yılı boyunca 570 çocukla gerçekleştirilmiştir. Uygulama yukarıda belirtilen koşullarda gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya katılan 50 çocuğun da esas uygulamaya eklenmesiyle toplam 620 çocukla esas uygulama gerçekleştirilmiş oldu.

Esas uygulamadan dört hafta sonra araştırmanın test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla, EÇ-GAT esas uygulamanın gerçekleştirildiği gruptan 33 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Test-tekrar test uygulanması, esas uygulama koşullarıyla aynı koşullarda gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

EÇ-GAT'ın geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. EÇ-GAT'ın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin analizler Şekil 3'te verildiği gibi gerçekleştirilmiştir.



**Şekil 3.** Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Gerçekleştirilen Analizler

EÇ-GAT'ın geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 21.0, TAP (Test Analysis Program), Factor ve AMOS programları kullanılmıştır. EÇ-GAT'ın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; testin geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. EÇ-GAT'ın yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla önce, maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksini hesaplanmak için değerlendirme aracında yer alan her bir alt test için ayrı ayrı madde analizi yapılmıştır. Ayrıca madde ayırt ediciliğine ek kanıt sunmak amacıyla alt testlerin her birine ait elde edilen puanlar en üstten en alta doğru sıralanıp, üst %27'ye girenler üst grup ve alt %27'ye girenler alt grup olarak ayrılmıştır. Maddelerin alt grup ile üst grupları arasında farklılık gösterme durumu t testi ile incelenmiştir. Sonra, EÇ-GAT'ın faktör sayısını belirlemek amacıyla her bir alt test için ayrı ayrı Paralel Analiz yapılmıştır. Paralel Analiz ile her bir alt testinin tek boyutluluğu ortaya konan EÇ-GAT'ın ilgili kuramlar ve alan yazından hareketle kurulan modelini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aracına ait modelin veriye uyum gösterdiğini ortaya koymak amacıyla uyum indeksleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları dikkate alındığında, EÇ-GAT'ın nihai formu; Görsel-Motor Bütünleme Testi ve Motor Bağımsız Görsel Algı Testi olarak iki boyuttan; Görsel Ayırt Etme, El-Göz Koordinasyonu, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Kopyalama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Uzamsal İlişkiler, Görsel Sıralı Hafıza, Görsel-Motor Hız ve Şekil Sabitliği olmak üzere on bir alt testten oluşturulmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise; EÇ-GAT'ın alt testlerine ilişkin Ortalama Madde Güçlüğü (pij), Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısı, McDonald's (ω) Güvenirlik katsayısı ve Test-Tekrar Test Güvenirliği hesaplanmıştır.

EÇ-GAT'tan elde edilen puanların standartlaştırılması amacıyla; EÇ-GAT alt testlerinden elde edilen ham

puanlar standart z puanına ( $Z = \frac{X_i - \bar{X}}{S}$ ), elde edilen standart z puanları da NCE standart puanlarına (21,06xZ+50) dönüştürülmüştür. NCE puanları da normal dağılım eğrisi baz alınarak sınıflandırılmıştır (American Educational Research Association, 2014; Yalçın, 2016).

### Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular geçerlik çalışmaları ve güvenirlik çalışmaları olarak iki başlık altında sunulmuştur. Ayrıca EÇ-GAT'tan elde edilen puanların standartlaştırılmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

## Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

### Kapsam Geçerliği

Testin geçerlik çalışması için öncelikle kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliliği, geliştirilmek istenen değerlendirme aracında yer alan maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği ne derece doğru yansıttığını ortaya koymaya yönelik geçerlilik türü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024; Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Değerlendirme aracı maddelerinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama gücünü belirlemeye yönelik yeterli sayıda ve nitelikte uzmandan görüş alınması, değerlendirme aracının geçerliğinin yüksek olması için önemlidir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Bu doğrultuda, EÇ-GAT'ın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 3 erken çocukluk eğitimi, 2 çocuk gelişimi, 1 görsel sanatlar ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 7 uzmanın görüşü alınmıştır.

Uzmanların EÇ-GAT'ı amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve çocukların gelişim seviyesine uygunluk açısından değerlendirebilmeleri amacıyla araştırmacılar tarafından Uzman Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Uzmanlardan değerlendirme aracında yer alan her maddeyi *Uygun, Uygun Değil, Düzeltilmeli* şeklinde üçlü likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler olduğu gibi alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen görüşlerin değerlendirilebilmesi amacıyla, kapsam geçerliği oranı (KGO) ve kapsam geçerliği indeksi (KGI) hesaplanmıştır. KGO değerlendirme aracında yer alan her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin tespit edilmesinde kullanılan istatistiksel bir araçtır. Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanır. Her maddenin KGO'sunun tespitiyle değerlendirme aracında kalmasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalaması hesaplanarak değerlendirme aracının tamamı için KGI değeri elde edilir (Yeşilyurt & Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005).

EÇ-GAT'taki tüm maddeler uzman görüşlerine göre uygun bulunmuş olduğundan tüm maddeler için KGO değerleri 1 olarak elde edilmiştir. Uzman sayısı 7 olmasından dolayı KGO değeri 0,99'dan büyük olan maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir (Yurdugül, 2005). Değerlendirme aracının KGI değeri de 1 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, tüm maddelerin test formunda kalmasına karar verilmiştir.

Kapsam geçerliği sonuçları dikkate alınarak, EÇ-GAT'a ön uygulamadan önceki son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu durumda, uygulama öncesi 164 maddeden oluşan EÇ-GAT'ın içerik organizasyonu Tablo 2'de sunulduğu gibidir:

**Tablo 2.** EÇ-GAT'ın Uygulama Öncesi İçerik Organizasyonu

Alt test 1:	Görsel Ayırt Etme	19 Madde
Alt test 2:	El-Göz Koordinasyonu	5 Madde
Alt test 3:	Şekil Zemin Ayırımı	17 Madde
Alt test 4:	Görsel Tamamlama	15 Madde
Alt test 5:	Kopyalama	24 Madde
Alt test 6:	Görsel Hafıza	20 Madde
Alt test 7:	Mekanda Konum	22 Madde
Alt test 8:	Uzamsal İlişkiler	13 Madde
Alt test 9:	Görsel Sıralı Hafıza	13 Madde
Alt test 10:	Görsel-Motor Hız	1 Madde
Alt test 11:	Şekil Sabitliği	15 Madde

Kapsam geçerliliği sonrasında, testin görsel algı becerilerini doğru bir şekilde değerlendirebilme durumunu ortaya koymak amacıyla, önceden belirlenmiş olan çalışma grubunda bulunan çocuklar arasından rastgele seçilen 50 çocuk ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanması sırasında maddelerin ve yönergelerinin anlaşılabilirliği ve çocukların katılımına ilişkin herhangi bir sorunla karşılaşılması. Ayrıca ön uygulama sonuçları, maddelerin ve yönergelerinin anlaşılabilirliği, çocukların katılımı yönünden değerlendirilmiş ve istatistiksel analizleri yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre, değerlendirme aracında bir değişikliğe gidilmesine gerek duyulmamış ve ön uygulama sonuçları çalışmaya dahil edilmiştir. Buna göre, testin esas uygulamasına geçilmeye karar verilmiştir.

Testin esas uygulaması, 2019 yılı boyunca 570 çocukla gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamaya katılan 50 çocuğun da esas uygulamaya eklenmesiyle toplam 620 çocukla esas uygulama gerçekleştirilmiş oldu.

### **Yapı Geçerliliği**

Yapı geçerliliği, testen elde edilen sonucun ve bu sonucun ne ile ilişkili olduğunun açıklanmasını sağlar. Diğer bir ifadeyle, hazırlanan test maddelerinin ölçülmek istenen davranışa (tutum, güdü, performans, yetenek vb.) yönelik belirlenen özellikleri ne derece doğru ölçtüğünü gösterir (Akyüz, 2018; Büyüköztürk, 2016).

EÇ-GAT'ın yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında madde analizi ve faktör analizi (Paralel Analiz ve Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır.

### **Madde Analizi**

Yapı geçerliliği kapsamında önce madde analizi yapılmıştır. Madde analizi ile değerlendirme aracında yer alan maddelerin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmaktadır. Değerlendirme aracındaki maddelerin kalitesini ortaya koymada madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri kullanılır. Madde ayırt edicilik indeksi, madde puanı ile değerlendirme aracı puanı arasındaki ilişkiyi verirken; madde güçlük indeksi, o maddeyi doğru yanıtlayanların tüm kişilere oranını göstermektedir. Özgüven'e (2023) göre madde güçlük değeri (p) 0,40 ile 0,60 arasında ve madde ayırt edicilik değeri (r) 0,30'un üstünde olan maddeler en iyi maddeler olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca r değeri 0,20-0,29 arasında olan ve p değeri 0,15-0,39 ve 0,61-0,90 arasında olan maddeler de kabul edilebilir ve ölçme aracında kullanılabilir maddeler olarak kabul edilmektedir. Çok fazla madde olmamak kaydı ile madde ayırt edicilik değeri 0,20'den düşük olan maddelerin değerlendirme aracından çıkarılması güvenilirliği artırır, aynı zamanda katılımcıların gerçek puanlarının temsil gücünü de artırmış olur (Tan, 2020). Bu araştırmada teste alınabilecek maddeler için kriterler p değeri için  $0,15 \leq p \leq 0,95$  şeklinde ve r değeri için de  $r \geq 0,20$  şeklinde belirlenmiştir.

Öncelikle EÇ-GAT'ın her alt testi için madde analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen madde ayırt edicilik (madde toplam test korelasyonu) ve madde güçlük değerleri dikkate alınarak belirlenen kriterlere uymayan maddeler nihai test formundan çıkarılmıştır. Ayrıca madde ayırt ediciliğine ek kanıt sunmak amacıyla alt testlerin alt testlerin her birine ait elde edilen puanlar en üstten en alta doğru sıralanıp, üst %27'ye girenler üst grup ve alt %27'ye girenler alt grup olarak ayrılmıştır. Alt %27'lik ve üst %27'lik dilime giren puanlara ilişkin alt ve üst grup karşılaştırmaları t testi ile incelenmiştir. Yapılan madde analizleri sonucunda, EÇ-GAT'tan toplam 46 madde çıkarılarak 164 olan madde sayısı 118 olmuştur.

Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin alt testleri için yapılan madde analizlerine ait sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

*Görsel Ayırt Etme Testi'*nde yer alan M3, M4, M7 ve M13 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin altındadır. Elde edilen bu bulgular ilgili maddelerin ayırt edicilik değerlerinin kabul edilebilir düzeyin altında olduğunu, diğer bir ifade ile testin ölçmek istediği beceriye sahip çocuklarla sahip olmayan çocukları ayıramadığını göstermektedir. Bu nedenle M3, M4, M7 ve M13 numaralı maddeler test formundan çıkarılmıştır. Testte yer alan maddelerin madde güçlükleri incelendiğinde ise, M6, M9 ve M10 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin üstünde olmasına karşın madde güçlük indeksi değerleri 0,95'in üzerindedir. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunda yer alan çocukların %95'den daha fazlası tarafından doğru şekilde cevaplanan çok kolay maddelerdir. Bu bağlamda, uzman görüşleri doğrultusunda güçlük indeksi değerleri 0,95'in üzerinde olan M6, M9 ve M10 numaralı maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra Görsel Ayırt Etme Testi'nin nihai formunda 12 madde kalmıştır. Bu 12 maddeye ait madde güçlük indeksi değerleri 0,66 ile 0,95 arasında değişmekte iken, ayırt edicilik değerleri 0,27 ile 0,51 arasında değişmektedir. Buna ek olarak bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, Görsel Ayırt Etme Testi'nde yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

*El-Göz Koordinasyonu Testi'*nde yer alan maddelerin tamamına ait madde ayırt edicilik değerlerinin 0,42-0,86 arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu maddelerin madde ayırt edicilik gücü iyi düzeydedir. Testte bulunan maddelerin madde güçlük değerlerinin 0,33-0,92 arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir



anlatımla, bu maddelerin madde güçlük değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, El-Göz Koordinasyonu Testi'nde yer alan 5 maddeyle ilgili herhangi bir değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır.

*Şekil Zemin Ayırımı Testi*'nde yer alan maddelerin tamamına ait madde ayırt edicilik değerleri 0,20 üzerinde olmasına karşın M1, M2 ve M4 numaralı maddelerin madde güçlük indeksi değerlerinin 0,95'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, uzman görüşleri doğrultusunda bu maddeler testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 14 maddeye ait madde güçlük indeksi değerleri 0,44-0,95 arasındadır. Ayrıca bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Görsel Tamamlama Testi*'nde yer alan M1, M2 ve M5 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin altında olduğundan bu maddeler test formundan çıkarılmıştır. Testte yer alan maddelerin madde güçlükleri incelendiğinde ise, M4 numaralı maddenin madde ayırt edicilik değeri 0,20'nin üstünde olmasına karşın madde güçlük indeksi değeri 0,95'in üzerindedir. Bu nedenle, uzman görüşleri doğrultusunda M4 numaralı madde de testten çıkarılmıştır. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 11 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,35-0,49 arasında değişmekte iken, güçlük indeksi değerleri 0,36-0,90 arasında değişmektedir. Buna ek olarak bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Kopyalama Testi*'nde yer alan maddelerin tamamına ait madde ayırt edicilik değerleri 0,20 üzerinde olmasına karşın M15, M16, M17, M19, M20, M21 ve M4 numaralı maddelerin madde güçlük indeksi değerlerinin 0,15'in altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 17 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,33-0,71 arasında değişmekte iken, madde güçlük indeksi değerleri 0,15-0,85 arasında değişmektedir. Ayrıca bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Görsel Hafıza Testi*'nde yer alan M2, M4, M6 ve M19 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin altında olduğundan, bu maddeler test formundan çıkarılmıştır. Testte yer alan M1 ve M9 numaralı maddelerin ise madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin üstünde olmasına karşın madde güçlük indeksi değerleri 0,95'in üzerindedir. Dolayısıyla, bu maddelerin de testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 14 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,33- 0,59 arasında değişmekte iken, madde güçlük indeksi değerleri 0,32-0,89 arasında değişmektedir. Buna ek olarak bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Mekânda Konum Testi*'nde yer alan M11, M15, M20 ve M21 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin altında olduğundan bu maddeler test formundan çıkarılmıştır. Testte yer alan M1 ve M2 numaralı maddelerin ise madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin üstünde olmasına karşın madde güçlük indeksi değerleri 0,95'in üzerinde olduğundan bu maddelerin de testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 16 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,37-0,60 arasında değişmekte iken, madde güçlük indeksi değerleri 0,58-0,85 arasında değişmektedir. Buna ek olarak bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Uzamsal İlişkiler Testi*'nde yer alan M1 ve M13 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin altında olduğundan bu maddeler test formundan çıkarılmıştır. Testte yer alan M11 ve M12 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerleri 0,20'nin üstünde olmasına karşın madde güçlük indeksi değerlerinin 0,15'in altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu maddelerin de testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 9 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,31-0,74 arasında değişmekte iken, madde güçlük indeksi değerleri 0,16-0,95 arasında değişmektedir. Ayrıca, bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Görsel Sıralı Hafıza Testi*'nde yer alan maddelerin tamamına ait madde güçlük indeksi değerlerinin 0,95-0,15 arasında olmasına karşın M5, M8, M9 ve M12 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin 0,20'nin altında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu maddeler test formundan çıkarılmıştır. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 9 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,35-0,40 arasında değişmekte iken, madde güçlük indeksi değerleri 0,46-0,83 arasında değişmektedir. Buna ek olarak bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

*Şekil Sabitliği Testi*'nde yer alan M1, M4, M5, M13 ve M15 numaralı maddelerin madde ayırt edicilik değerlerinin 0,20'nin altında olduğundan bu maddeler test formundan çıkarılmıştır. Bu maddeler testten çıkarıldıktan sonra testin nihai formunda kalan 10 maddeye ait madde ayırt edicilik değerleri 0,23-0,34 arasında değişmekte iken, madde güçlük indeksi değerleri 0,38-0,94 arasında değişmektedir. Ayrıca, bu maddeler için yapılan alt grup ve üst grup karşılaştırılmasına ait t-testi sonuçları da anlamlı olduğu görülmektedir.

### Faktör Analizi.

EC-GAT'ın faktör yapısını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Faktör çıkarma yöntemi olarak, kategorik maddelerin yer aldığı testlerin olduğu durumlarda kullanılması önerilen Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Unweighted Least Squares [ULS]) yöntemi kullanılmıştır (Brown, 2015). Faktör sayısını belirlemek ve tek boyutluluğa kanıt sunmak amacıyla, Paralel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Alt testlerin tek boyutluluğuna kanıt sunulduktan sonra, ilgili alan yazın ve kuramlardan yola çıkılarak oluşturulan modelin veri uyumuna kanıt sunmak amacıyla ise, Doğrulamalı Faktör Analizi yöntemi kullanılmıştır.

EC-GAT'ın faktör sayısını belirlemek amacıyla Paralel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Horn (1965) tarafından faktör sayısına karar vermenin bir yolu olarak önerilen Paralel Analiz, temel alınan bir veriye ilişkin öz değerler ile bu veriye paralel olarak üretilmiş verinin öz değerlerinin karşılaştırılmasına dayalıdır.

Paralel Analiz yönteminin, faktör sayısı belirlemede en doğru yöntemlerden biri olduğu (Hayton vd., 2004) araştırma sonuçlarıyla desteklenmesine rağmen kullanımı yaygın değildir. Etkililiğinin diğer istatistiki yöntemlerle karşılaştırılarak incelendiği araştırmalarda, Paralel Analizin, faktör sayısı belirlemede uygun sonuçlar ürettiği, olması gereken sayıda faktör belirlediği vurgulanmaktadır (Crawford vd., 2010; Dinno, 2009; Koçak vd., 2016; Justicia vd., 2008; Munroe & Pearson 2006; Revelle, 2007). Araştırmalarda, faktör sayısını belirlemede doğru sonuçlar veren Paralel Analiz ve onun gibi çok yaygın olmayan başka yöntemler de son yıllarda sıklıkla tercih edilmeye başlanmıştır (Justicia vd., 2008; Ladesma & Valero-Mora, 2007; Watkins, 2006; Weng & Cheng, 2005; Yavuz & Doğan, 2015).

Velicer vd. (2000) yaptıkları simülasyon çalışmalarında, Paralel Analizin boyut sayısı belirlemede en doğru sonuçlar veren iki yöntemden biri olduğu vurgulanmıştır. Piccone (2009) ise, doktora tez çalışmasında Paralel Analizin daha iyi sonuç verdiğini bulmuştur. Pallant (2020) psikoloji ve eğitim alanlarına yönelik yapılan araştırmalara ilişkin makalelerde Paralel Analiz sonuçlarının bulunması gerektiğini ve Educational and Psychological Measurement ve Journal of Personality Assessment gibi dergilerin bunu bir önşart olarak ortaya koyduklarını vurgulamaktadır.

Yavuz ve Doğan (2015) tarafından, istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar üreten Paralel Analiz yönteminin araştırmalarda kullanılması önerilmiştir. Ayrıca Yavuz ve Doğan (2015), yeni geliştirilmiş ve boyut sayısına karar vermede güçlük yaşanan değerlendirme araçlarında Açımlayıcı Faktör Analizi yöntemiyle birlikte ya da sadece Paralel Analiz yöntemi kullanılarak yapı geçerliği çalışmalarının yapılabileceğini ifade etmiştir.

EC-GAT'a ilişkin Açımlayıcı Faktör ve Paralel Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EC-GAT)'ne İlişkin Açımlayıcı Faktör ve Paralel Analiz Sonuçları

Alt Testler	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans	GFI	KMO	Barlet Küresellik Testi ( $\chi^2$ )	Faktör Yüğü
Görsel Ayırt Etme	12	0,32	0,92	0,71	821,4*	0,37-0,83
El-Göz Koordinasyonu	5	0,58	0,97	0,80	1107,9*	0,59-0,84
Şekil Zemin Ayırımı	14	0,31	0,98	0,88	1048,2*	0,41-0,61
Görsel Tamamlama	11	0,35	0,95	0,75	480,4*	0,46-0,69
Kopyalama	17	0,52	0,99	0,93	3889,1*	0,44-0,83
Görsel Hafıza	14	0,35	0,98	0,84	829,5*	0,39-0,74

Mekânda Konum	16	0,37	0,98	0,87	1378,2*	0,41-0,78
Uzamsal İlişkiler	9	0,68	0,99	0,88	1705,9*	0,68-0,88
Görsel Sıralı Hafıza	9	0,31	0,94	0,66	229,8*	0,36-0,59
Şekil Sabitliği	10	0,31	0,95	0,73	438,5*	0,36-0,72

\*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, EÇ-GAT'ta yer alan her bir alt testin faktör yapısını belirlemek ve tek boyutlu olup olmadıklarına kanıt sunmak amacıyla yapılan Açımlayıcı Faktör ve Paralel Analiz sonucunda alt testlere ait KMO değerlerinin 0,66 ile 0,93 arasında değiştiği görülmektedir. KMO değerlerinin 0,50'den büyük olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu sonucunu verir (Field, 2013). Ayrıca Barlett Küresellik Testi sonuçlarının da istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $\chi^2=821,4$ ;  $p=0,000<0,05$ ) görülmektedir. Bu test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olması testte yer alan maddelerin ilişkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2024). Elde edilen bu değer, verinin faktör yapısının ortaya çıkarılması için uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında, *Görsel Ayırt Etme Testi*'nde yer alan 12 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %32'sini oluşturmaktadır. Görsel Ayırt Etme Testi'nin açıklanan varyansının %30'dan yüksek olması tek başına bir test olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2024). Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,37-0,83 arasındadır. Testteki her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30'dan yüksek olması maddelerin testin amacına hizmet ettiğini göstermektedir (Kline, 1994). Buna ek olarak 12 madde ile kurulan tek faktörlü yapının model veri uyumunun bir göstergesi olan GFI değeri 0,92'dir. Literatüre göre, GFI değerlerinin 0,90'nın üstünde olması kabul edilebilirdir (Çokluk vd., 2021; Hooper vd., 2008). Ulaşılan tüm bu bulgular 12 maddeden meydana gelen Görsel Ayırt Etme Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, *El-Göz Koordinasyonu Testi*'nde yer alan 5 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %58'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,59-0,84 arasındadır. Buna ek olarak 5 madde ile kurulan tek faktörlü yapının model veri uyumunun bir göstergesi olan GFI değeri de 0,97'dir. Ulaşılan tüm bu bulgular 5 maddeden meydana gelen El-Göz Koordinasyonu Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'e göre, *Şekil Zemin Ayırımı Testi*'nde yer alan 14 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %31'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,41-0,61 arasındadır. Buna ek olarak testin GFI değeri 0,98'dir. Ulaşılan tüm bu bulgular 14 maddeden meydana gelen Şekil Zemin Ayırımı Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında, *Görsel Tamamlama Testi*'nde yer alan 11 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %35'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,46-0,69 arasındadır. Buna ek olarak testin GFI değeri 0,95'tir. Ulaşılan tüm bu bulgular 11 maddeden meydana gelen Görsel Tamamlama Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında, *Kopyalama Testi*'nde yer alan 17 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %52'sini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,44-0,83 arasındadır. Buna ek olarak testin GFI değeri 0,99'dir. Ulaşılan tüm bu bulgular 17 maddeden meydana gelen Kopyalama Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, *Görsel Hafıza Testi*'nde yer alan 14 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %35'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,39-0,74 arasındadır. Ayrıca, testin GFI değeri de 0,98'dir. Ulaşılan tüm bu bulgular 14 maddeden meydana gelen Görsel Hafıza Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'e göre, *Mekânda Konum Testi*'nde yer alan 16 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %37'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,41-0,78 arasındadır. Ayrıca, testin GFI değeri 0,98'dir. Ulaşılan tüm bu bulgular 16 maddeden meydana gelen Mekânda Konum Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

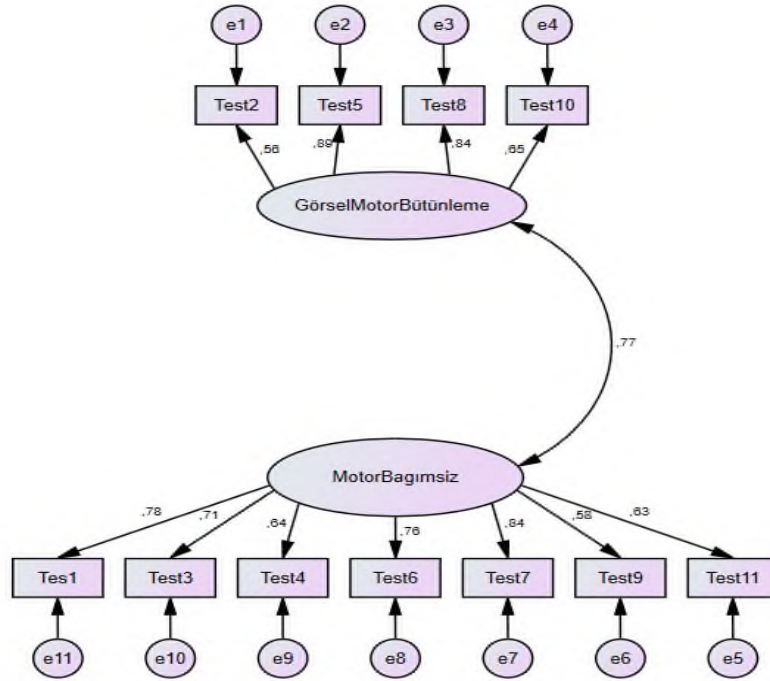
Tablo 3'te görüldüğü üzere, *Uzamsal İlişkiler Testi*'nde yer alan 9 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %68'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,68-0,88 arasındadır. Buna ek olarak testin GFI değeri 0,99'dur. Ulaşılan tüm bu bulgular 9 maddeden meydana gelen Uzamsal İlişkiler Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında, *Görsel Sıralı Hafıza Testi*'nde yer alan 9 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %31'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,36-0,59 arasındadır. Ayrıca, testin GFI değeri 0,94'tür. Ulaşılan tüm bu bulgular 9 maddeden meydana gelen Görsel Sıralı Hafıza Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, *Şekil Sabitliği Testi*'nde yer alan 10 maddenin tek faktörde açıkladığı varyans, toplam varyansın %31'ini oluşturmaktadır. Bu testte yer alan maddelerin sahip olduğu faktör yük değerleri 0,36-0,72 arasındadır. Ayrıca, testin GFI değeri 0,95'tir. Ulaşılan tüm bu bulgular 10 maddeden meydana gelen Şekil Sabitliği Testi'nin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan Paralel analiz ile EÇ-GAT'nin her bir alt testi için tek faktörlü yapının %95 güven aralığında uygun olduğu ve her bir alt test için elde edilen faktör yükleri, açıklanan varyans, GFI değerlerinin bu tek boyutlu yapıyı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Paralel analiz ile her bir alt testinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya konan EÇ-GAT'nin iki boyut ve on bir alt testine ait modeli doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir.

Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'ne ilişkin yol şeması Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) Yol Şeması

Şekil 4'te, EÇ-GAT'nin 11 alt testi ile kurulan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Bu göre, Görsel-Motor Bütünleme Testi altında; El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız olmak üzere dört alt test yer almakta iken, Motor Bağımsız Görsel Algı Testi altında; Görsel Ayırt Etme, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Görsel Sıralı Hafıza ve Şekil Sabitliği olmak üzere yedi alt test yer almaktadır.

Bu iki boyutlu model için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Görsel-Motor Bütünleme Testinde yer alan alt testlere ait faktör yükleri 0,56-0,89 arasındadır. Benzer şekilde Motor Bağımsız Görsel Algı Testi kapsamında yer alan alt testlere ait faktör yükleri 0,58-0,84 arasında değişmektedir. Bu bağlamda tüm faktör

yükleri 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Faktör yük değerlerin 0,30'un üstünde olmasından dolayı bu alt testlerin model içinde yer almasının uygun olduğu söylenebilir (Harrington, 2009).

Şekil 4'e bakıldığında, Görsel-Motor Bütünleme Testi ile Motor Bağımsız Görsel Algı Testi arasındaki 0,77'lik yüksek derecede olan korelasyon değeri, Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nden genel bir toplam puan alınabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle EÇ-GAT'tan, Görsel-Motor Bütünleme, Motor Bağımsız Görsel Algı ve Genel Görsel Algı olmak üzere üç ayrı türde toplam puan alınabilmektedir.

**Tablo 4.** Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri

	X2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Test	3,02	0,057	0,96	0,94	0,96	0,97
Önerilen	<5	≤0,08	≥0,90	≥0,90	≥0,90	≥0,90

Tablo 4 incelendiğinde, İki test ve 11 alt test için kurulan faktör modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA değerinin 0,057, Kay-kare/Serbestlik derecesi (X2/sd) oranının 3,02, GFI değerinin 0,96, NFI indeksinin 0,96, AGFI değerinin 0,94 ve CFI değerinin 0,97 olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'e tekrar bakıldığında, elde edilen bu değerlerin modelin veriye uyum gösterdiğini ortaya koyduğu (Hooper vd., 2008) görülmektedir. Diğer bir ifade ile iki test ve 11 alt test ile kurulan modelin yapı geçerliği sağlanmaktadır.

Yapılan Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçları dikkate alındığında, Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT), Görsel-Motor Bütünleme ve Motor Bağımsız Görsel Algı olarak iki boyuttan; Görsel Ayırt Etme, El-Göz Koordinasyonu, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Kopyalama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Uzamsal İlişkiler, Görsel Sıralı Hafıza, Görsel-Motor Hız ve Şekil Sabitliği olmak üzere 11 alt testten oluşturulmuştur.

Buna göre 118 maddeden oluşan Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) içerik organizasyonu ve maddelerin dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin İçerik Organizasyonu ve Maddelerin Dağılım Şeması

<b>Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) (118 madde)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motor Bağımsız Görsel Algı Testi (86 madde)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alt Testi 1: Görsel Ayırt Etme (12 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 3: Şekil Zemin Ayırımı (14 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 4: Görsel Tamamlama (11 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 6: Görsel Hafıza (14 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 7: Mekânda Konum (16 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 9: Görsel Sıralı Hafıza (9 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 11: Şekil Sabitliği (10 madde)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Görsel-Motor Bütünleme Testi (32 madde)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alt Testi 2: El-Göz Koordinasyonu (5 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 5: Kopyalama (17 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 8: Uzamsal İlişkiler (9 madde)</li> <li>▪ Alt Testi 10: Görsel-Motor Hız (1 madde)</li> </ul> </li> </ul>

### **Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

EÇ-GAT'ın güvenilirlik çalışmaları kapsamında, Ortalama Madde Güçlüğü (pij), Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısı, McDonald's (ω) Güvenirlik katsayısı, Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı ve Test-Tekrar Test Güvenirliği hesaplanmıştır.

**Tablo 6.** Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin Güvenirliğine İlişkin Analizler

EÇ-GAT Alt Testleri	Madde Sayısı	Ortalama Madde Güçlüğü ( $\bar{X}$ pij)	Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon (Madde Ayırt Ediciliği)	Güvenirlik McDonald's $\omega$	Standartlaştırıl mış Cronbach's Alpha	Test – Tekrar Test Güvenirliği
Görsel Ayırt Etme	12	0,83	0,47	0,80	0,80	0,73**
El-Göz Koordinasyonu	5	0,68	0,58	0,77	0,76	0,79**
Şekil Zemin Ayırımı	14	0,73	0,31	0,83	0,82	0,78**
Görsel Tamamlama	11	0,67	0,48	0,86	0,86	0,71**
Kopyalama	17	0,41	0,55	0,95	0,94	0,95**
Görsel Hafıza	14	0,73	0,46	0,85	0,85	0,65**
Mekânda Konum	16	0,72	0,46	0,86	0,85	0,87**
Uzamsal İlişkiler	9	0,50	0,65	0,92	0,92	0,86**
Görsel Sıralı Hafıza	9	0,65	0,41	0,73	0,72	0,77**
Görsel-Motor Hız	1	-	-	-	-	0,88**
Şekil Sabitliği	10	0,69	0,27	0,74	0,74	0,70**

\*\*p&lt;0.01

Tablo 6'da görüldüğü üzere, EÇ-GAT'ta yer alan alt testlerin güvenirliliğini sınamak amacıyla birden fazla yöntem kullanılmıştır. Buna göre, madde analizleri sonucunda çıkarılan maddelerden sonra EÇ-GAT'ta yer alan alt testlerin nihai formlarıyla yeniden gerçekleştirilen analizlerin sonucunda, Ortalama Madde Güçlükleri 0,41-0,83 arasında değişmekte iken, Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısı 0,27-0,65 arasında olduğu bulunmuştur. Bir ölçme aracında bulunan maddelerin Madde Güçlük değerlerinin 0,15-0,95 arasında ve Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısı değerlerinin 0,20'den büyük olması beklenir (Büyüköztürk, 2024). Bu noktadan hareketle, EÇ-GAT'ın genel olarak orta güçlükte ve iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6'ya bakıldığında, EÇ-GAT'ta yer alan alt testlerin McDonald's ( $\omega$ ) güvenirlilik katsayısı değerlerinin 0,73-0,95 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Alt testlerin Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Güvenirlilik katsayısı değerlerinin ise 0,72-0,94 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca değerlendirme aracının Test-Tekrar Test Güvenirliliği de incelenmiştir. Test-tekrar test, aynı gruba farklı zaman dilimlerinde uygulanan aynı değerlendirme aracındaki kararlılığın ortaya konmasında faydalı olan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2024). Bu doğrultuda, EÇ-GAT esas uygulamasından dört hafta sonra aynı gruptan 33 çocuğa tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden iki uygulama arasındaki korelasyon Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2024). EÇ-GAT'ın alt testlerinin Test-Tekrar Test Güvenirlilikleri incelendiğinde, Görsel Hafıza Testi dışındaki tüm alt testlerin Test-Tekrar Test Güvenirliliği katsayısının 0,70-0,95 arasında olduğu ortaya konmuştur. Güvenilir bir değerlendirme aracının McDonald's ( $\omega$ ) Güvenirlilik katsayısı ve Cronbach's Alpha Güvenirlilik katsayısı değerlerinin 0,70 ve üstü olması beklenmektedir. Aynı şekilde Test-Tekrar Test Güvenirliliği korelasyon katsayısı değerinin de 0,70 ve üstü olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2024; Guilford, 1956).

Görsel Hafıza Testi, çocuğun baktığı test maddesine odaklanmasını ve dikkati devam ettirerek bir sonraki sayfadan baktığı şeklin aynısını hatırlayarak çok benzer şekiller arasından bulmasını gerektirmektedir. Küçük çocukların dikkatlerinin çevresel uyaranlara karşı çabuk dağılabildiği ve gördüğünü hatırlamada güçlük çekebileceği göz önüne alındığında, daha önce yanıtladığı hatırlamaya dayalı test maddelerini farklı bir zamanda tekrar yanıtlaması beklendiğinde aynı tutarlılıkta yanıtlayamayabilir. Ayrıca, Cronbach's Alpha ve McDonald's ( $\omega$ ) Güvenirlilik katsayılarının 0,85 olması, Görsel Hafıza Testinin güvenilir bir test olduğunu ifade etmektedir.

Tek maddeli ve sürekli puanlı bir test olan Görsel-Motor Hız Testinin güvenirlilik çalışması için Test –Tekrar Test metodu kullanılmıştır. Testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği tespit edildiği için iki uygulama arasındaki korelasyon Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısıyla ortaya konmuştur (Büyüköztürk, 2024). Tablo 6'da görüldüğü üzere, Test–

Tekrar Test Güvenirliği korelasyon katsayısı değeri 0,88 olarak tespit edildiğinden Görsel-Motor Hız Testinin güvenilir bir test olduğu ifade edilebilir.

Güvenirliğe ilişkin yapılan tüm analizlerin sonuçları göz önüne alındığında, tüm alt testlerin güvenirlik değerleri kabul edilebilir düzeyde olan Erken ocukluk Görsel Algı Testi (E-GAT)'nin güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de E-GAT'ın yapı geçerliğine ek kanıt sunmak amacıyla yaşa ilişkin İlişkisiz rneklem t Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7.** Erken ocukluk Görsel Algı Testi (E-GAT)'nin Yaşa İlişkin İlişkisiz rneklem t Testi Sonuçları

E-GAT Alt Testleri	Yaş	X	S	sd	t	p
Görsel Ayırt Etme	45-60 ay	9,38	2,19	618	-8,33	,000
	61-76 ay	10,68	1,55			
El-Göz Koordinasyonu	45-60 ay	68,52	14,79	618	-9,498	,000
	61-76 ay	79,10	12,58			
şekil Zemin Ayırımı	45-60 ay	27,12	7,68	618	-7,026	,000
	61-76 ay	31,02	5,80			
Görsel Tamamlama	45-60 ay	6,75	2,00	618	-8,853	,000
	61-76 ay	8,14	1,85			
Kopyalama	45-60 ay	10,68	5,86	618	-14,489	,000
	61-76 ay	17,44	5,69			
Görsel Hafıza	45-60 ay	9,62	2,69	618	-6,699	,000
	61-76 ay	10,97	2,22			
Mekânda Konum	45-60 ay	10,39	3,56	618	-9,022	,000
	61-76 ay	12,74	2,80			
Uzamsal İlişkiler	45-60 ay	3,24	2,15	618	-14,203	,000
	61-76 ay	5,81	2,33			
Görsel Sıralı Hafıza	45-60 ay	5,49	1,74	618	-5,256	,000
	61-76 ay	6,19	1,53			
Görsel-Motor Hız	45-60 ay	5,54	3,88	618	-9,096	,000
	61-76 ay	8,56	4,37			
şekil Sabitliği	45-60 ay	12,66	3,68	618	-7,354	,000
	61-76 ay	14,72	3,21			

n (45-60 ay)=335, n (61-76 ay)=285

Tablo 7 incelendiğinde, E-GAT'ın tüm alt testlerinde 45-60 ay ile 61-76 ay aralığındaki çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p=,000$   $p<,05$ ). Tüm alt testlerde 61-76 ay aralığındaki çocukların puan ortalamaları daha yüksek olduğundan, elde edilen bu anlamlı farklılık tüm alt testlerde 61-76 ay aralığındaki çocukların lehinedir. Başka bir ifade ile daha büyük yaş aralığında olan 61-76 aylık çocukların daha küçük yaş aralığında olan 45-60 aylık çocuklara göre E-GAT kapsamındaki tüm görsel algı becerilerinde daha yüksek puan elde ettikleri söylenebilir. İlgili alan yazında, erken çocukluk döneminde görsel algı becerilerinin dinamik olduğu ve yaş büyüdükçe görsel algı becerilerindeki gelişimin ilerlediği vurgulanmaktadır (Gallahue vd., 2020; Schneck, 2010; Williams, 1983). Bu bağlamda, Tablo 7'de elde edilen sonuçların alan yazınla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bunun da, E-GAT'ın yapı geçerliğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle, *Erken ocukluk Görsel Algı Testi (E-GAT)*'nin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir.

## EÇ-GAT'tan Elde Edilen Puanların Standartlaştırılması ve Yorumlanması

Tablo 8 ve 9'da EÇ-GAT'ın alt testlerinden elde edilen puanların standartlaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 8.** Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) Alt Testlerinden Elde Edilen Puanların Standartlaştırılması

Beceriler	Alt Beceriler	Yaş	Grubun Genel			Düşük Becerili Grup1		Orta Becerili Grup2		Yüksek Becerili Grup3	
			n	$\bar{X}$	SS	n	%	n	%	n	%
Görsel-Motor Bütünleme	El-Göz	45-60 ay	335	68,53	14,80	66	19,7	180	53,7	89	26,6
	Koordinasyonu	61-76 ay	285	79,11	12,58	59	20,7	156	54,7	70	24,6
	Kopyalama	45-60 ay	335	10,69	5,87	87	26,0	166	49,6	82	24,5
		61-76 ay	285	17,45	5,70	83	29,1	131	46,0	71	24,9
	Uzamsal İlişkiler	45-60 ay	335	3,25	2,16	75	22,4	172	51,3	88	26,3
		61-76 ay	285	5,81	2,34	87	30,5	118	41,4	80	28,1
Görsel-Motor Hız	45-60 ay	335	5,54	3,89	82	24,5	185	55,2	68	20,3	
	61-76 ay	285	8,56	4,37	73	25,6	144	50,5	68	23,9	
Motor Bağımsız Görsel Algı	Görsel Ayırt Etme	45-60 ay	335	9,39	2,20	62	18,5	142	42,4	131	39,1
		61-76 ay	285	10,68	1,56	60	21,1	110	38,6	115	40,3
	Şekil Zemin Ayırımı	45-60 ay	335	27,13	7,68	71	21,2	176	52,5	88	26,3
		61-76 ay	285	31,02	5,80	53	18,6	166	58,2	66	23,2
	Görsel Tamamlama	45-60 ay	335	6,76	2,01	91	27,2	182	54,3	62	18,5
		61-76 ay	285	8,14	1,85	45	15,8	169	59,3	71	24,9
	Görsel Hafıza	45-60 ay	335	9,63	2,70	65	19,4	174	51,9	96	28,7
		61-76 ay	285	10,97	2,22	57	20,0	156	54,7	72	25,3
	Mekânda Konum	45-60 ay	335	10,39	3,57	83	24,8	136	40,6	116	34,6
		61-76 ay	285	12,75	2,80	63	22,1	129	45,3	93	32,6
Görsel Sıralı Hafıza	45-60 ay	335	5,49	1,75	93	27,8	140	41,8	102	30,4	
	61-76 ay	285	6,19	1,53	93	32,6	129	45,3	63	22,1	
Şekil Sabitliği	45-60 ay	335	12,67	3,69	64	19,1	193	57,6	78	23,3	
	61-76 ay	285	14,73	3,21	77	27,0	147	51,6	61	21,4	

1-NCE (ranj: 1-33,9); 2-NCE (ranj: 34-64,9); 3-NCE (ranj:65-99)

EÇ-GAT'tan elde edilen puanların standartlaştırılması amacıyla, önce EÇ-GAT'ın her alt testinden elde edilen ham puanlar standart z puanına dönüştürülmüştür. Ardından elde edilen z puanları, beceri ölçen testlerin standart puanlarının elde edilmesinde sıklıkla kullanılan Normal Dağılım Eşdeğer puanı (Normal Curve Equivalent [NCE]) standart puanlarına dönüştürülmüştür. NCE, ortalaması 50 ve standart sapması 21,06 olan ve 1 ile 99 arasında değişen değerler üreten normalleştirilmiş standart puanlardır. Genellikle NCE puanları yüzdelik sıralama veya staninler gibi diğer puanlarla ilişkilendirilerek yorumlanır (American Educational Research Association, 2014). Buradan hareketle Tablo 8'de, elde edilen NCE puanları, normal dağılım eğrisi baz alınarak her çocuk için NCE puan aralıkları belirlenmiş ve stanine sınıflamasına göre (Australian Council for Educational Research, 2011) düşük becerili, orta becerili ve yüksek becerili olmak üzere üç temel gruba sınıflandırılmıştır.



**Tablo 9.** Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) Puanlarının Standartlaştırılması ve Yorumlanması

Beceriler	Yaş	Düşük Becerili Grup1		Orta Becerili Grup2		Yüksek Becerili Grup3	
		n	%	n	%	n	%
Görsel-Motor Bütünleme	45-60	56	16,7	211	63,0	68	20,3
	61-76	46	16,1	190	66,7	49	17,2
Motor Bağımsız Görsel Algı	45-60	51	15,2	229	68,4	55	16,4
	61-76	33	11,6	213	74,7	39	13,7
Genel Görsel Algı	45-60	48	14,3	232	69,3	55	16,4
	61-76	33	11,6	224	78,6	28	9,8

1-NCE (ranj: 1-33,9); 2-NCE (ranj: 34-64,9); 3-NCE (ranj:65-99)

Tablo 9’da, EÇ-GAT’ın kompozit/bileşik puanlarına ilişkin olarak, Tablo 8’de EÇ-GAT’ın her alt testi için elde edilen NCE standart puanlarının ortalamaları alınmış ve normal dağılım eğrisi ile stanine sınıflaması dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Buna göre, Görsel-Motor Bütünleme için; El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız olmak üzere dört alt testin NCE puanlarının ortalaması alınmış ve normal dağılım eğrisi ile stanine sınıflaması dikkate alınarak düşük becerili, orta becerili ve yüksek becerili olmak üzere üç temel gruba sınıflandırılmıştır. Motor Bağımsız Görsel Algı için; Görsel Ayırt Etme, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Görsel Sıralı Hafıza ve Şekil Sabitliği olmak üzere yedi alt testin NCE puanlarının ortalaması alınmış ve normal dağılım eğrisi ile stanine sınıflaması dikkate alınarak düşük becerili, orta becerili ve yüksek becerili olmak üzere üç temel gruba sınıflandırılmıştır. Genel Görsel Algı için ise, EÇ-GAT’ta yer alan on bir alt testin tamamının NCE puanlarının ortalaması alınmış ve normal dağılım eğrisi ile stanine sınıflaması dikkate alınarak düşük becerili, orta becerili ve yüksek becerili olmak üzere üç temel gruba sınıflandırılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, 45-76 aylık çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT) araştırmacılar tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. EÇ-GAT; Motor Bağımsız Görsel Algı ve Görsel-Motor Bütünleme olmak üzere iki boyut; Görsel Ayırt Etme, El-Göz Koordinasyonu, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Kopyalama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Uzamsal İlişkiler, Görsel Sıralı Hafıza, Görsel-Motor Hız ve Şekil Sabitliği olmak üzere on bir alt testten ve toplamda 118 maddeden oluşmaktadır.

Testin geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle EÇ-GAT’ın kapsam geçerliği yapılmıştır. Uzman görüşlerine göre tüm maddeler uygun bulunmuş ve herhangi bir değişiklik önerilmemiştir. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır. Madde analizi için, bu araştırmada teste alınabilecek maddeler için kriterler madde güçlük değeri (p) için  $0,15 \leq p \leq 0,95$  şeklinde ve r değeri için de madde ayırt edicilik değeri (r)  $\geq 0,20$  şeklinde belirlenmiştir. EÇ-GAT’ın her alt testi için yapılan madde analizi sonucunda elde edilen madde ayırt edicilik (madde toplam test korelasyonu) ve madde güçlük değerleri dikkate alınarak belirlenen kriterlere uymayan maddeler nihai test formundan çıkarılmıştır. Bu bağlamda madde analizleri ile EÇ-GAT’tan toplam 46 madde çıkarılarak 164 olan madde sayısı 118 olmuştur.

EÇ-GAT’ta yer alan her bir alt testin faktör yapısını belirlemek ve tek boyutlu olup olmadıklarına kanıt sunmak amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör ve Paralel Analiz sonucunda, alt testlere ait tek faktörde açıkladığı varyans toplam varyansın %31-68 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan varyansın %30’un üstünde olması tek başına bir test olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2024). Alt testlerde yer alan maddelere ait faktör yük değerleri 0,37-0,88 arasında değişmektedir. Testteki her bir maddenin faktör yük değerinin 0,30’dan yüksek olması maddelerin testin amacına hizmet ettiğini göstermektedir (Kline, 1994). Buna ek olarak tek faktörlü yapının model veri uyumunun bir göstergesi olan GFI değeri alt testlerde 0,92-0,99 arasında değişmektedir. Literatüre göre, GFI değerlerinin 0,90’nın üstünde olması kabul edilebilirdir (Çokluk vd., 2021; Hooper vd., 2008). Sonuç olarak, yapılan Paralel Analiz ile EÇ-GAT’ın her bir alt testi için tek faktörlü yapının %95 güven aralığında uygun olduğu ve her bir alt test için elde edilen faktör yükleri, açıklanan varyans, GFI değerlerinin bu tek boyutlu yapıyı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Paralel Analiz ile her bir alt testinin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya konan EÇ-GAT'n iki boyut ve on bir alt testine ait modeli doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. İki boyutlu model için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Görsel-Motor Bütünleme Testi altında yer alan *El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız* olmak üzere dört alt teste ait faktör yüklerinin 0,56 ile 0,89 arasında değiştiği görülmüştür. Benzer şekilde Motor Bağımsız Görsel Algı Testi altında yer alan *Görsel Ayırt Etme, Şekil Zemin Ayırımı, Görsel Tamamlama, Görsel Hafıza, Mekânda Konum, Görsel Sıralı Hafıza ve Şekil Sabitliği* olmak üzere yedi alt teste ait faktör yüklerinin 0,58-0,84 arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda tüm faktör yük değerlerin 0,30'un üstünde olmasından dolayı bu alt testlerin model içinde yer almasının uygun olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2021; Harrington, 2009). Aynı zamanda Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu elde edilen, Görsel-Motor Bütünleme Testi ile Motor Bağımsız Görsel Algı Testi arasındaki 0,77'lik yüksek derecede olan korelasyon değeri, Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nden genel bir toplam puan alınabileceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle EÇ-GAT'tan, Görsel-Motor Bütünleme, Motor Bağımsız Görsel Algı ve Genel Görsel Algı olmak üzere üç ayrı türde toplam puan alınabilmektedir. Ayrıca hesaplanan uyum iyiliği indekslerine ait değerler modelin veriye uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

EÇ-GAT'ın güvenilirliğini sınamak amacıyla ise birden fazla yöntem kullanılmıştır. Buna göre, EÇ-GAT'ta yer alan alt testlerin Ortalama Madde Güçlükleri 0,41-0,83 arasında; Ortalama Nokta Çift Serili Korelasyon katsayısının ise 0,27-0,65 arasında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, EÇ-GAT'ın genel olarak orta güçlükte ve iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2024). EÇ-GAT'ta yer alan alt testlerin McDonald's ( $\omega$ ) güvenilirlik katsayısı değerlerinin 0,73-0,95 arasında; Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı değerlerinin ise 0,72-0,94 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca EÇ-GAT'ın Test-Tekrar Test Güvenirliğine de bakılmıştır. Görsel Hafıza Testi dışındaki tüm alt testlerin Test-Tekrar Test Güvenirliği katsayısının 0,70-0,95 arasında olduğu görülmektedir. Hesaplanan McDonald's ( $\omega$ ), Cronbach's Alpha ve Test-Tekrar Test Güvenirlik değerlerinin tüm alt testlerde 0,70'in üzerinde bulunması, alt testlerden elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2024; Pallant, 2020).

Görsel Hafıza Testi, çocuğun baktığı test maddesini aklında tutmasını ve bir sonraki sayfada çok benzer şekiller arasında bulmasını gerektirmektedir. Küçük çocukların dikkat süresinin kısa ve çevresel uyaranlara karşı çabuk dağılabildiği düşünüldüğünde hatırlamaya dayalı görevlerden oluşan test maddelerini farklı bir zamanda tekrar yanıtladıklarında aynı tutarlılığı gösteremeyebilirler. Ayrıca, Cronbach's Alpha ve McDonald's ( $\omega$ ) Güvenirlik katsayılarının 0,85 olması, Görsel Hafıza Testinin güvenilir bir test olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, tüm alt testlerin güvenilirlik değerleri kabul edilebilir düzeyde olan Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)'nin güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir.

EÇ-GAT'ın yapı geçerliğine ek kanıt sunmak amacıyla yapılan yaşa ilişkin İlişkisiz Örneklemeler t Testi sonuçlarına göre, 61-76 aylık çocukların daha küçük yaş aralığında olan 45-60 aylık çocuklara göre EÇ-GAT kapsamındaki tüm alt testlerde daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri ve bu puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < 0,00$ ). Bu bağlamda, alan yazınla (Gallahue vd., 2020; Schneck, 2010; Williams, 1983) paralellik gösteren bu sonuçların EÇ-GAT'ın yapı geçerliğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle, *Erken Çocukluk Görsel Algı Testi (EÇ-GAT)*'nin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, tek boyutluluğu ortaya konmuş görsel algının farklı becerilerine ilişkin on bir testi kendi bünyesinde barındıran EÇ-GAT bu yönüyle bir test bataryası olma özelliği de taşımaktadır.

Daha sonra yapılacak araştırmalarda EÇ-GAT'tan elde edilen verilerin daha anlamlı ve kullanışlı olmasını sağlamak amacıyla EÇ-GAT'ın standardizasyon çalışması da yapılmıştır. Bunun için, EÇ-GAT'tan elde edilen puanların standartlaştırılması amacıyla, EÇ-GAT'ın her alt testinden elde edilen ham puanlar beceri ölçen testlerin standart puanlarının elde edilmesinde sıklıkla kullanılan NCE standart puanlarına dönüştürülmüştür. Böylece EÇ-GAT'ın alt testlerine ait ham puanlardan elde edilen standart puanlar düşük becerili, orta becerili ve yüksek becerili olmak üzere üç temel gruba sınıflandırılmıştır. Alt testlere ait NCE standart puanlarından yola çıkarak Görsel-Motor Bütünleme, Motor Bağımsız Görsel Algı ve Genel Görsel Algı için de standart puanlar düşük becerili, orta becerili ve yüksek becerili olmak üzere üç temel gruba sınıflandırılmıştır. Böylece EÇ-GAT'a ait üç farklı standart kompozit/bileşik puan elde edilmiştir. Başka bir anlatımla, EÇ-GAT'tan Görsel-Motor

Bütünleme, Motor Bağımsız Görsel Algı ve Genel Görsel Algı olmak üzere üç ayrı türde standart toplam puan alınabilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler sunulabilir:

- EÇ-GAT'ın uzun süreli etkilerini görebilmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- EÇ-GAT'ın Türkiye genelinde norm çalışması yapılabilir.
- EÇ-GAT farklı değişkenlerin yer aldığı yeni araştırmalarda kullanılabilir.
- EÇ-GAT'ın uygulaması farklı yaş gruplarıyla yapılabilir.

### Kaynakça

- Aladwan S., Awamleh W., Ershed Alfayez M. Q., Shaheen H. R. A., & Abutaha M. S. T. (2023). Visual perceptions skills and its association with written mathematical communication skills among learning disabilities students in Jordan. *Health Psychology Research, 11*. <https://doi.org/doi:10.52965/001c.89427>
- American Educational Research Association (2014). *Glossary of testing, measurement, and statistical terms*. Joint committee on the standards for educational and psychological testing of the AERA, APA, and NCME. Standards for educational and psychological testing. [https://www.hmhco.com/~media/sites/home/hmh-assessments/hmhassessments\\_testingtermglossary.pdf?la=en](https://www.hmhco.com/~media/sites/home/hmh-assessments/hmhassessments_testingtermglossary.pdf?la=en)
- American Occupational Therapy Association (1991). Statement: Occupational therapy provision for children with learning disabilities and/or mild to moderate perceptual and motor deficits. *American Journal of Occupational Therapy, 45*, 1069–1073.
- Aral, N. & Bütün Ayhan, A. (2016). Frostig görsel algı testinin Türkçeye uyarlanması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 50*, 1-22.
- Australian Council for Educational Research (2011). Interpreting ACER Test Results. <https://www.acer.org/files/PATM-Interpreting-Scores.pdf>
- Beery, K. E., & Beery, N. A. (2010). *The Beery-buktenica developmental test of visual-motor integration (Beery VMI), sixth edition: With supplemental developmental tests of visual perception and motor coordination and stepping stones age norms from birth to age six: Administration, scoring, and teaching manual*. Pearson.
- Bender, L. (2003). *Bender visual-motor gestalt test - Second edition*. American Orthopsychiatric Association. Pearson.
- Brown T. (2012). Are motor-free visual perception skill constructs predictive of visual-motor integration skill constructs? *Hong Kong Journal Occupational Therapy, 22*(2), 48–59.
- Brown, T. (2012). Are motor-free visual perception skill constructs predictive of visual-motor integration skill constructs? *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 22*(2), 48-59.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Brown, T., Rodger, S., & Davis, A. (2008). Factor structure of the four motor-free scales of the Developmental Test of Visual Perception 2nd edition (DTPV-2). *American Journal of Occupational Therapy, 62*(5), 502–513.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Clutten, S. C. (2009). *The development of a visual perception test for learners in the foundation phase* [Doctoral dissertation, University of South Africa-South Africa].
- Coetzee, D., Pienaar, A. E., & Van Wyk, Y. (2020). Relationship between academic achievement, visual-motor integration, gender and socio-economic status: North-west child health integrated with learning and development study. *South African Journal of Childhood Education 10*(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.646>
- Colarusso, R., & Hammill, D. (2015). *Motor-free visual perception test-4 (MVPT-4)*. Academic Therapy Publications.
- Cooper, M., Carello, C., & Turvey, M. T. (1999). Further evidence of perceptual independence (specificity) in dynamic touch. *Ecological Psychology 11*(4), 269–281.

- Crawford, A. V., Green, S. B., Levy, R., Lo, W. J., Scott, L., Svetina, D., & Thompson, M. S. (2010). Evaluation of parallel analysis methods for determining the number of factors. *Educational and Psychological Methods*, 70, 885-901.
- Çayır, A. (2017). Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1113-1116.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- De Waal, E., Pienaar, A. E., & Coetzee, D. (2018). Influence of different visual perceptual constructs on academic achievement among learners in the NW-CHILD Study. *Perceptual and Motor Skills*, 125(5), 966-988. <https://doi.org/10.1177/0031512518786806>,
- Dednam, A. (2011). Mathematical literacy and difficulties in mathematics. In E. Landsberg, D. Krüger & E. Swart (Eds), *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 211-228). Van Schaik.
- Deitchman Gertrude, P. C. (2001). *Preschool visual motor integration assessment (PVMIA)*. Therapro.
- Dhingra, R., Manhas, S., & Kohli, N. (2010). Relationship of perceptual abilities with academic performance of children. *Journal of Social Sciences*, 23(2), 143-147. <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892823>
- Dinno, A. (2009). Exploring the sensitivity of Horn's paralel analysis to the distributional form of random data. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 362-388.
- Doğan, H. (1989). *Spastik tip cerebral palsyli çocuklarda görsel algı gelişimi ve frostig görsel algı eğitimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Evans, D. W., Elliott, J. M., & Packard, M. G. (2001). Visual organization and perceptual closure are related to compulsive-like behavior in typically developing children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(3), 323-335. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0014>
- Fang, Y., Wang, J., Zhang, Y., & Qin, J. (2017). The relationship of motor coordination, visual perception, and executive function to the development of 4-6-year-old Chinese preschoolers' visual motor integration skills. *Biomed Research International*, 2017(1), 1-8. <https://doi.org/10.1155/2017/6264254>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Gallahue D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2020). *Motor gelişimi anlamak - bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* (D. S. Özer & A. Aktop Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Geiger Meghan, E. (2004). *Are visual perceptual skills related to mathematics ability in second graders?* The Free Library. <https://www.thefreelibrary.com/Are+visual+perceptual+skills+related+to+mathematics+ability+in+second...-a0125948684>
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Jones & Bartlett Learning.
- Guilford, J. P. (1956). *Psychometric Methods*. McGraw-Hill.
- Hammill, D. D., Pearson, N. A., & Voress, J. K. (1993). *Developmental test of visual perception: DTVP-2*. PRO-ED.
- Hammill, D. D., Pearson, N. A., & Voress, J. K. (2014). *Developmental test of visual perception (3rd Ed.) Manual (DTVP-3)*. PRO-ED.
- Hammill, D. D., Pearson, N. A., Voress, J. K., & Reynolds, C. R. (2006). *Full range test of visual-motor integration: Examiner's manual*. PRO- ED.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hawes, Z., & Ansari, D. (2020). What explains the relationship between spatial and mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27, 465-482.
- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2). 179-185.
- İnci, M. A. (2021). *Çocukların görsel algı becerilerine görsel-motor entegrasyon eğitim programının etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Jones, M. W., Branigan, H. P., & Kelly, M. L. (2008). Visual deficits in developmental dyslexia: Relationships between non-linguistic visual tasks and their contribution to components of reading. *Dyslexia*, 14(2), 95-115.
- Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berben, A. B. G., & De la Fuente, J. (2008). The revised two-factor study process questionnaire (R-SPQ-2F). Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychological of Education*, 23(3), 355-372.
- Karakaya, B., & Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keen, M. D. (2011). Functional task at school: Handwriting. In J. W. Solomon & J. C. O'Brien (Eds.), *Pediatric skills for occupational therapy assistants* (pp. 414-440). Mosby Elsevier.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. Methuen.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Köster, M., Itakura, S., Yovsi, R., & Kärtner, J. (2018). Visual attention in 5-year-olds from three different cultures. *PLoS ONE*, 13(7), e0200239. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200239>
- Ladesma, R.D., & Valero- Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12, 1-11.
- Lim, C. Y., Tan, P. C., Koh, C., Koh, E., Guo, H., Yusoff, N. D., See, C. Q., & Tan, T. (2014). Beery-buktenica developmental test of visual-motor integration (Beery-VMI): Lessons from exploration of cultural variations in visual-motor integration performance of preschoolers. *Child Care, Health and Development*, 41(2), 213-221.
- Martin, N. A. (2010). *Test of visual motor skills - 3rd edition manual (TVMS-3)*. Academic Therapy.
- Martin, N. A. (2017). *Test of visual perceptual skills - 4th edition (TVPS-4)*. Academic Therapy.
- Metin, Ş. & Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 819-834.
- Natalia, M. Y. A., & Azwar, S. (2020). Development of visual perception test for children aged 3-8 years. *Research, Society and Development*, 9(10), 1-22. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8849>
- Oliver, K. (2013). *Visual, motor, and visual-motor integration difficulties in students with autism spectrum disorders* [PhD Dissertation, Georgia State University-Atlanta, GA].
- Önder, A., Balaban Dağal, A., İlçi Küsmüş, G., Bilici, H. S., Özdemir, H., & Kaya Değer, Z. (2019). An investigation of visual perception levels of pre-school children in terms of different variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(1), 190-203.
- Özcan, A. F., & Yıldız, S. (2020). İlk okuma yazmaya yönelik değişkenler arasındaki ilişkiler. S. Çeçen, Z. Karacagil, A. O. Tiro, Ö. Kahya, & Ş. Bozgun (Ed.), *Current Debates on Social Sciences 5* içinde (s. 22-35). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Özguven, İ. E. (2023). *Psikolojik testler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztoklu-Durmuş, F. (2014). *Beery-buktenica gelişimsel görsel-motor koordinasyon testi- 6'nun Türkçe'ye uyarlanması ve 36-70 aylık çocuklarda görsel motor koordinasyonun incelenmesi* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw Hill.
- Piccone, A. V. (2009). *A comparison of three computational procedures for solving the number of factors problem in exploratory factor analysis* [Doctoral Dissertation, University of Northern Colorado-Colorado].
- Reinartz, A., & Reinartz, E. (1975). *Wahrnehmungstraining. Von Marianne Frostig, David Horne und Ann-Marie Miler*. An Weisung Self.
- Revelle, W. (2007). *Determining the number of factors: the example of the NEO-PI-R*. <http://personality-project.org/r/book/numberoffactors.pdf>

- Rittle-Johnson, B., Zippert, E. L., & Boice, K. L. (2019). The roles of patterning and spatial skills in early mathematics development. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 166-178.
- Scheinman, M. M., & Gallaway, M. (2006). Optometric assessment: Visual information processing. In M. M. Scheinman & M. W. Rouse (Eds.), *Optometric management of learning related vision problems* (pp. 369-414). Mosby Elsevier.
- Schneck, C. M. (2010). Visual perception. In J. Case-Smith & J. C. O'Brien (Eds.), *Occupational therapy for children-E-Book* (pp. 373-403). Mosby Inc.
- Sultanoğlu, S. Ç. & Aral, N. (2016). Okul öncesi görsel motor bütünlemeyi değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2167-2180.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Velicer, W. F., Eaton, C. A., & Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: A review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. In R. D. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas Jackson at Seventy* (pp. 41-71). Kluwer.
- Vlok, E. D., Smit, N. E., & Bester, J. (2011). A developmental approach: A framework for the development of an integrated visual perception programme. *South African Journal of Occupational Therapy*, 41(3), 25-33.
- Watkins, M. W. (2006). Determining parallel analysis criteria. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 5, 344-346.
- Weng, L. J., & Cheng, C. P. (2005). Parallel analysis with unidimensional binary data. *Educational and Psychological Measurements*, 75(5), 697-716.
- Williams, H. (1983). *Perceptual and motor development*. Prentice-Hall.
- Yalçın, S. (2016). *Normal dağılım ve puan dönüşümleri (z ve t puanı)*. [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2153/mod\\_resource/content/1/Konu7.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2153/mod_resource/content/1/Konu7.pdf)
- Yavuz, G., & Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yu, X., Chen, Y., Xie, W., & Yang, X. (2023). Bidirectional relationship between visual perception and mathematics performance in Chinese kindergartners. *Current Psychology*, 42(16), 13703-13710.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül 28-30). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* [Sözlü sunum]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Yücelyigit, S. (2014). *Üç boyutlu animasyon film ve etkileşimli uygulamalar serisinin anasınıfına devam eden beş yaş (60-72 ay) çocuklarının görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zhang, M., Jiao, J., Hu, X. Yang, P., Huang, Y., Situ, M, Guo, K., Cai, J., & Huang Y. (2020). Exploring the spatial working memory and visual perception in children with autism spectrum disorder and general population with high autism-like traits. *PLoS One*, 15(7), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235552>

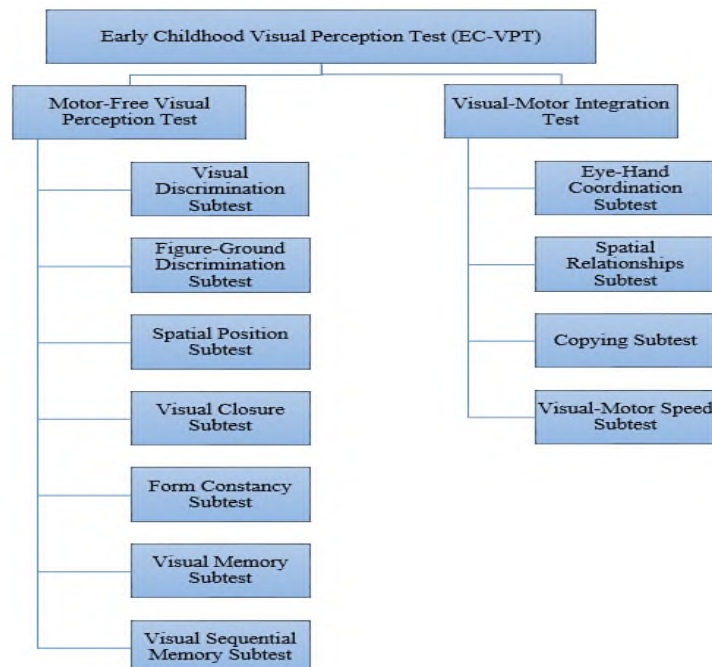
## EXTENDED SUMMARY

Numerous studies in the literature reveal a linear relationship between visual perception skills and academic achievement as well as daily activities (Coetzee et al., 2020; De Waal vd., İnci, 2021; 2018; Karakaya & Altuntaş, 2017; Özcan & Yıldız, 2020; Yu et al., 2023). In early childhood, problems related to visual perception emerge in situations such as distinguishing, identifying, and remembering visuals and shapes, and understanding the part-whole relationship (İnci, 2021). Therefore, it is important to identify visual perception problems from the preschool period onwards. In this context, the study aims to develop the Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT) to comprehensively evaluate the visual perception skills of early childhood children.

This research, utilizing the quantitative research method, was conducted in a survey design. The study group was determined through simple random sampling. The study group consisted of 620 children aged 45-76 months, who were attending preschools in Ankara and exhibited typical development. The Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT), developed by the researchers, was used as the data collection tool. This test, created using various shapes, is administered one-on-one with children. The process regarding the development and validity-reliability studies of the EC-VPT was carried out as follows:

- Literature review and needs analysis
- Establishing theoretical foundations and subdomains
- Determining developmental milestones and creating an item pool
- Conducting content validity with expert opinions
- Performing pilot and main applications
- Conducting test-retest applications
- Performing post-application validity and reliability analyses

Based on relevant theories, research, theoretical literature and the fundamental philosophy of the EC-VPT, the content structure of the Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT) has been designed as shown in Figure 1.

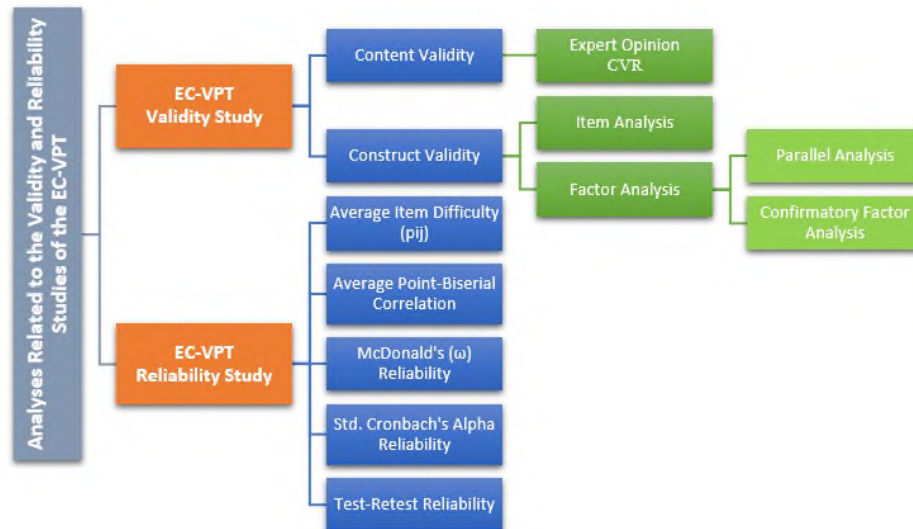


**Figure 1.** Content Structure of the Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT)

Based on the relevant literature and theories, after creating the subtests of the assessment tool, a pool of visual

items representing the developmental milestones of visual perception skills for children aged 45-76 months was formed.

The analyses related to the validity and reliability studies of the EC-VPT were conducted as shown in Figure 2.



**Figure 2.** Analyses Conducted for the Validity and Reliability Studies of the EC-VPT

To ensure Content Validity, the opinions of 7 experts were obtained. Since all items in the EC-VPT were deemed appropriate according to expert opinions, no changes were made to the 164 items, and the draft assessment tool was finalized. After content validity, a pilot application was conducted with 50 randomly selected children from the study group. Subsequently, the main application of the test was performed. As part of the construct validity studies of the EC-VPT, item analysis and factor analysis were conducted. Based on the item difficulty and item discrimination values obtained from the factor analyses, items not meeting the criteria were removed from the test form. Consequently, a total of 46 items were removed from the EC-VPT, reducing the number of items from 164 to 118. To determine the factor structure of each subtest in the EC-VPT and provide evidence of unidimensionality, Exploratory Factor and Parallel Analyses were conducted. The KMO values for the subtests were found to range between 0.66 and 0.93, and the results of the Bartlett's Test of Sphericity were significant ( $\chi^2=821.4$ ;  $p=0.000 < 0.05$ ). These values indicate that the data is suitable for factor analysis. Additionally, the total variance explained by a single factor for the subtests ranged between 31-68%. The factor loadings for the items in the subtests ranged from 0.37 to 0.88. Furthermore, the GFI values, indicating the model-data fit for the single-factor structure, ranged between 0.92 and 0.99 for the subtests. Therefore, the results of the Parallel Analysis concluded that a single-factor structure is appropriate for each subtest of the EC-VPT within a 95% confidence interval, and the obtained factor loadings, explained variances, and GFI values support this unidimensional structure. Confirmatory Factor Analysis was conducted to validate the model comprising two dimensions and eleven subtests of the EC-VPT. For the two-dimensional model, the factor loadings of the four subtests under the Visual-Motor Integration Test—namely, Eye-Hand Coordination, Copying, Spatial Relationships, and Visual-Motor Speed—ranged from 0.56 to 0.89. Similarly, the factor loadings of the seven subtests under the Motor-Free Visual Perception Test—namely, Visual Discrimination, Figure-Ground, Visual Closure, Visual Memory, Spatial Relations, Visual Sequential Memory, and Form Constancy—ranged from 0.58 to 0.84. Considering that all factor loadings are above 0.30, it is appropriate to include these subtests in the model (Harrington, 2009). Moreover, the high correlation of 0.77 between the Visual-Motor Integration Test and the Motor-Free Visual Perception Test indicates that a general total score can be obtained from the Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT). In other words, three different composite scores can be obtained from the EC-VPT: *Visual-Motor Integration*, *Motor-Free Visual Perception*, and



*General Visual Perception.* Additionally, the calculated goodness-of-fit index values indicate that the model fits the data.

Multiple methods were used to test the reliability of the EC-VPT. The Average Item Difficulty (0.41-0.83), Average Point Biserial Correlation coefficient (0.27-0.65), McDonald's ( $\omega$ ) reliability coefficient (0.73-0.95), Standardized Cronbach's Alpha Reliability coefficient (0.72-0.94), and Test-Retest Reliability coefficient (0.70-0.95) values for the subtests of the EC-VPT were found to be acceptable. Thus, the EC-VPT can be considered a reliable assessment tool.

To provide additional evidence for the construct validity of the EC-VPT, an Independent Samples t-Test was conducted based on age. The results indicated that children aged 61-76 months achieved higher mean scores across all subtests of the EC-VPT compared to children aged 45-60 months, and this difference was statistically significant ( $p < 0.00$ ). Additionally, the standardization study for the EC-VPT was completed. Thus, three distinct standard composite scores were obtained for the EC-VPT. As a result of all these findings, it has been demonstrated that the *Early Childhood Visual Perception Test (EC-VPT)* is a valid and reliable assessment tool.

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKÂ KAYGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### AN INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ARTIFICIAL INTELLIGENCE ANXIETY IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Sinan ARI

Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[sinanari@bayburt.edu.tr](mailto:sinanari@bayburt.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-0769-7317

#### ÖZ

**Geliş Tarihi:**

20.07.2024

**Kabul Tarihi:**

21.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Sınıf öğretmenleri  
Yapay zekâ  
Kaygı  
Teknoloji  
Eğitim

**Keywords**

Primary school  
teachers  
Artificial intelligence  
Anxiety  
Technology  
Education

Yapay zekâ konusu her geçen gün hızla gündemde yerini almaktadır. Bu araştırma ile de sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, meslekî hizmet süresi, günlük internet kullanma süresi ve yapay zekâ ile ilgili haberlerin takip edilme durumu değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bunun için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye'nin çeşitli yerlerinden gönüllü 310 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bu araştırmada veriler, Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen, Akkaya, Özkan ve Özkan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. "Google Forms" aracılığı ile toplanan veriler SPSS 23.00 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeyleri hususunda kararsız olduğu, kadın sınıf öğretmenlerin yapay zekâ kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim düzeyi, meslekî hizmet süresi, günlük internet kullanma süresi ve yapay zekâ ile ilgili haberleri takip etme durum değişkenlerine göre ise sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### ABSTRACT

Artificial intelligence is rapidly taking its place on the agenda every day. In this study, it was aimed to examine the artificial intelligence concerns of primary school teachers according to the variables of gender, education level, length of professional service, daily internet usage time and following news about artificial intelligence. For this purpose, survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. In this study, which was conducted with 310 volunteer primary school teachers from various parts of Turkey, data were collected through the "Artificial Intelligence Anxiety (AIAN) Scale" developed by Wang and Wang (2019) and adapted into Turkish by Akkaya, Özkan, and Özkan (2021). The data collected through "Google Forms" were analyzed with SPSS 23.00 program. In the study, it was concluded that primary school teachers were undecided about their artificial intelligence anxiety levels, and female primary school teachers had higher levels of artificial intelligence anxiety than male primary school teachers. It was concluded that there was no significant difference in the anxiety levels of primary school teachers according to the variables of education level, professional service period, daily internet usage time and following news about artificial intelligence.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1519636>

**Atf/Cite as:** Arı, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2393-2405.

## Giriş

Yapay zekâ konusu gün geçtikçe birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da gündemdedir. Günlük hayatta yapılan herhangi bir işten çalışma ortamlarındaki işlere kadar birçok işte başvuru kaynağı olarak yapay zekâ teknolojileri akıllara gelmektedir. Yapay zekâ genel olarak bilgisayar ya da bilgisayarlı bir sistemin kontrol ettiği, insani nitelikler olan; akıl yürütme, anlam çıkarma, genelleme, geçmiş tecrübelerden öğrenme gibi zihinsel faaliyetleri gerçekleştirme becerisi olarak ifade edilmektedir (Öztemel, 2012). Başka bir tanımda ise topladığı bilgilerle sürekli kendini geliştiren ve böylece adeta insan zekâsını taklit eden makineler veya sistemler olarak açıklanmaktadır (Russell ve Norving, 2021). Makinelerin düşünme süreçlerini ve akıllı davranışları gerçekleştirebilme yeteneğine dayanan yapay zekâ kavramının temel önermesi bir sistemin çok miktarda veriyi bağımsız bir şekilde yorumlayabilmesi ve sonuçlar elde etmek için esnek bir biçimde adapte olabilmesi olarak belirtilmektedir (Haug ve Drazen, 2023). Bu, makinelerin zekâ kazanabileceğini öne süren bir fikirdir. Makinelerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri, belirli bir duruma adapte olabilmeleri ve kendi hatalarını düzeltebilmeleri gibi alanları kapsar. Yani, makineler komutlarla kodlanmadan kendi kendilerine düşünebilirler (Bhbosale, Pujari ve Multani, 2020). Yapay zekâ, akıllı davranışların incelenmesidir. Akıllı makinelerin inşa edildiği bilim dalıdır. Yapay zekâda temel amaç, insan davranışlarını analiz etmek ve anlamak için bilgisayar gibi bu akıllı makineleri programlamaktır (Ahmad vd., 2020). Yapay zekâ kavramının birçok farklı şekilde ifade edilmesinin nedeni bu kavramın mühendislikten psikolojiye, sosyolojiden tıp bilimlerine kadar pek çok alanda kullanılmasıdır (Doğan, 2002). Yapay zekâ veya akıllı uygulamaların kullanımıyla üç temel ihtiyacın giderilmesi hedeflenmektedir. Bunlar: süreçlerin daha hızlı yürütülmesi, büyük veri analizlerinin detaylı bir şekilde yapılması ve çalışanlar ile vatandaşlar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi (Akkaya, Özkan ve Özkan, 2021, s. 1127). Dolayısı ile insanlar hem işlerini hızlı bir şekilde yürüterek zamanı etkili kullanmak, hem zor ve karmaşık olan büyük veri analizlerini kolayca yapmak ve böylece insan ilişkilerini daha kolay düzene koymak istemektedir. Aslında yapay zekâ uygulamalarının bu avantajlı yönlerini kullanarak daha kolay bir yaşama ulaşmak istenmektedir. Ancak bu uygulamaların gelecekte neye evrileceği, nereye kadar gideceği henüz soru işaretidir. Bu durum insanları kaygılandırabilmektedir. Johnson ve Verdicchio (2017) yapay zekâ kaygısını, kontrolden çıkmış yapa zekâyâ karşı bireylerde oluşan korku ve tedirginlik duyguları olarak ifade etmektedir. Eğitimde yapay zekânın kullanılmasına üzerine yapılan bir araştırmada; yapılan tez ve makale sonuçlarına göre yapay zekânın avantajları öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına imkân tanınması, iş birliği öğrenmeyi sağlaması, akademik başarıyı artırması, sanal gerçeklikle sürükleyici ortamlar oluşturması, öğrencilerin dikkat çekici içeriklerle karşılaşabilmesi sıralanmıştır. Dezavantaj olarak ise; uzun dönem öğrenmeler için etkili olmaması, duygusal değerlendirme yapılamaması, insanları tembelleştirme ve rahatlığa alıştırması şeklinde belirtilmiştir (Meço ve Coştu, 2022, s.185). Başka bir çalışmada ise yapay zekânın öğretmenin işini kolaylaştırması, öğrencilere eğlenceli bir ortamda kalıcı öğrenme imkânı sağlaması avantaj olarak görülürken pahalı bir teknoloji olması ve bu yüzden öğrenciler arasında adaletsizlik oluşması, veri gizliliğinin sağlanamama ihtimali, aşırı teknoloji kullanımı nedeni ile öğrencileri tembelleğe itmesi dezavantaj olarak görülmüştür (Köse vd., 2023). Bunların yanı sıra yapay zekâ teknolojisi ile bireysel eğitim desteklenebilir, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler erkenden belirlenebilir ve bu öğrencilere özel çözümler getirilebilir (Drigas ve Ioannidou, 2012). Yapay zekâ tabanlı uygulamalar ile öğrencilerin boş zamanları değerlendirilebilir ve bu teknolojiler aracılığıyla gerçek zamanlı olarak öğretmenlerden dönüt alınabilir (Kuprenko, 2020). Yapay zekâ uygulamalarının bireysel öğrenmeler noktasında öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkânı sağlaması, kendi ilgi alanlarını keşfederek içerikler oluşturması öğrencilerin motivasyonunu artırarak eğitim-öğretim süreçlerinde etkili sonuçlar sağlayabilir. Ancak sosyal etkileşimi sağlayamama, öğrencinin konu dışına çıkarak dikkatinin dağılması, veri güvenliği gibi sorunların da olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Yapay zekâ uygulamaları birçok alanda aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Parlak (2017) teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bazı değişikliklerin olacağını artık aşikâr olduğunu belirtmektedir. Bu kullanım alanlarından birisi de eğitimdir. Bu noktada yapay zekâyâ yönelik çalışmalarda da bir artış olduğu ortadadır. Bu çalışmanın konusu olan yapay zekâ kaygıları üzerine ise; farklı meslek grubu adaylarının yapay zekâ teknolojisine yönelik kaygı seviyesinin incelenmesi (Takıl, Erden ve Sarı Arasıl, 2022), kamu çalışanlarının yapay zekâ düzeylerinin belirlenmesi: Kastamonu örneği (Şen, 2024), yapay zekâ ve eğitimde gelecek sorunları (Çetin ve Aktaş, 2021), öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları (Seyrek vd., 2024), öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı durumlarının incelenmesi (Ayduğ ve Altınpulluk, 2023) gibi birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların dışında yapay zekâ okur yazarlığı, yapay zekâ tutumu, yapay zekâ

uygulamaları üzerine de çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2020; Banaz ve Demirel, 2024; Banaz ve Maden, 2024; İncemen ve Öztürk, 2024). Yapay zekâ teknolojisi ilerledikçe farklı çalışmalar ortaya çıkacaktır. Her bir yapay zekâ uygulamasının ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınması mümkündür.

Öğretmenlerin eğitimde yapay zekaya bakış açılarının incelendiği bir çalışmada etik ve gizlilikle ilgili konulara ilişkin önemli endişeler olsa da eğitimde yapay zekâyâ ağırlıklı olarak olumlu bir bakış açısının olduğu ortaya konmuştur (Uygun, 2024). Bir başka çalışmada ise sınırlı yapay zekâ bilgisine sahip olmalarına rağmen, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında yapay zekâ araçlarına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir (Fakhar vd., 2024). Yapay zekâ üzerine öğretmenlerin yaklaşımı, tutumu, kaygısı gibi hususlar üzerine yapılacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. 2030 mobil öğretim haftası için 2019 strateji laboratuvarı tartışma raporunda da bu konular üzerinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmiş, yüksek ve düşük gelirli ülkeler arasında artan dijital uçurumu ele almak için acil ihtiyaca odaklanarak öğretmenler ve öğretmen gelişimi için yapay zekânın uygun kullanımı konusunda da uluslararası bir eylem planının devreye alınması önerilmiştir (Holmes vd., 2019). Sınıf öğretmenlerinin ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde ve öğreniminde yapay zekâ teknolojisinin kullanımına bakış açılarının sistematik bir incelemesinin yapıldığı çalışmada öğrencilerin yapay zekâ ile ilgili araştırmalara bakış açıları yaygın olsa da öğretmenlerin bakış açılarının kapsamlı bir şekilde tartışılmadığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin yapay zekâ kullanımıyla ilgili dezavantajlarla sonuçlanan çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına rağmen dinamik özellikleri ve etkinliği nedeniyle yapay zekâ teknolojisinin entegrasyonunu olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Zulkarnain ve Yunus, 2023). Özellikle somut işlemler dönemine denk gelen temel eğitimde sınıf öğretmenleri açısından bu konular nitelikli bir eğitimin temelleri için önem arz etmektedir. Çünkü eğitimde yapay zekâ araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde etkili bir şekilde uygulanması, eğitimin teknolojiye entegre edilerek etkili öğrenmelerin sağlanması temel eğitimdeki sınıf öğretmenlerinin kaygılarının giderilmesine, yapay zekâyâ ilişkin bakış açılarının olumlu olması ile mümkündür. Yapay zekâ üzerine kaygısı olan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için gerekli becerileri edinmeleri de zorlaşacaktır. Bu bağlamda Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının incelenmesi, nitelikli bir temel eğitim için, eğitim-öğretim ile ilgili politikalarda eğitimin teknolojiye entegre edilmesi kapsamında bir bakış açısı sunacaktır.

Her birey için mümkün olan en iyi eğitim modelini oluşturmak için teknoloji ve akıllı yazılımların kullanılmasının çeşitli sonuçlara yol açabileceği giderek daha açık hale geldikçe, eğitimde yapay zekâ kullanımının çeşitli roller üstlenmesi beklenmektedir (Pehlivan, 2018). Yapay zekâ günümüz dünyasında insan zekâsı gibi görevleri yerine getirebilen algoritmalar olarak tanımlanmaktadır ve tartışmasız bir şekilde tüm alanlarda mevcut çağı yeniden şekillendirmede büyük rolü vardır (AlKanaan, 2022). Hızla yayılan Yapay zekâ uygulamaları ile, insanların günlük bağlantı kurma, iletişim kurma, yaşama, eğitim alma ve çalışma biçimleri değişmektedir (Chiu, 2021). Bu durum zaman zaman insanları kaygılandırabilmektedir. Çünkü hızlı bir şekilde gelişen teknolojinin gelecekteki ulaşacağı nokta öngörülemezdir. Olası bir tehdide karşı olumsuz bir duygu durumu olarak ifade edilen kaygının ise bilinmeyen bir tehdit karşısında artacağı öngörülmektedir (Rachman, 1998). Dolayısı ile devamlı gelişen bir teknolojinin gelecekteki rolü ve kontrolden çıkma ihtimalinden kaynaklı yapay zekâyâ yönelik bir kaygı oluşturması beklenen bir durumdur (Johnson ve Verdichhio, 2017). Ancak yine de bu kaygılar bilimsel araştırmalarla ortaya konulmalı, bilimsel verilere dayandırılmalıdır. Bu nedenle bu çalışma ile de sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeyleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları öğrenim düzeylerine (lisans, yüksek lisans vb.) göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları meslekî hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları günlük internet kullanma sürelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları yapay zekâ ile ilgili haberleri takip etme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yukarıda yer alan sorularla gerçekleştirilecek olan araştırma sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları üzerine bir fikir sunacaktır. Sınıf öğretmenlerinin teknolojiye entegrasyonunu artırma, sınıf öğretmenlerinin eğitimi, sınıf ortamında teknolojinin yerini fark etme, bu konulara karşı öğretmenlerin tutumu gibi konular araştırmacıların üzerinde yoğunlaştığı hususlardır. Hızla yayılan yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılıp kullanılmaması, eğitimcilerin bu noktadaki tutumu, yöneticilerin yaklaşımı gibi birçok hususla birlikte bu araştırmanın sonuçlarının ilgili araştırmacılara ve yetkililere bir veri sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan yapay zekâ kaygısının bir de sınıf öğretmenleri bakımından incelenmesi önemli görülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içinde olduğu gibi aktarılmaya çalışılır (Karasar, 2015, s. 77). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarını öğrenim düzeyi, hizmet süresi gibi değişkenlere göre tespit edebilmek için bu yöntem tercih edilmiştir. Bu tür araştırmalarda araştırma kapsamındaki örneklem grubunu oluşturan katılımcıların o konuya dair bilgileri, algıları, tutumları vs. belirlenmeye çalışılır (Tuncer, 2021). Tarama araştırmalarının en önemli avantajlarından birisi çok sayıda bireyden oluşan örneklemden birçok bilginin elde edilebilmesidir (Büyüköztürk vd., 2013).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen, Akkaya, Özkan ve Özkan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeğin orijinali 21 madde ve 4 faktörden oluşurken Türkçeye uyarlaması 16 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçek uyarlama süreci uyarlayıcılar tarafından Brislin geri çeviri prosedürü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve KMO 0.892, Barlett testi  $\chi^2$  değeri 2847.749 ( $p=.000$ ) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik iç tutarlık kat sayısı ise  $\alpha=.937$ 'dir. Ölçek; “Yapay zekâ tekniklerini / ürünlerini kullanmayı öğrenmek beni kaygılandırıyor”, “Bir yapay zekâ tekniği / ürünü ile potansiyel olarak ilişkili çeşitli sorunlardan endişe ediyorum” tarzında 16 madde içermektedir. Ölçekte yer alan her bir maddenin karşısına kaygı aralıklarını belirtmek için eşit aralıklı beş seçenek verilmiş olup bunlar en olumsuzdan en olumsuza doğru “Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum.” (5-1) şeklinde derecelendirilmiş olup ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının 0,935 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında da güvenilirlik katsayısı 0,935 çıkmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubuna yönelik bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Bazı Bilgiler

Özellik	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	188	60,65
Erkek	122	39,35
<i>Öğrenim düzeyi</i>		
Ön lisans	3	0,97%
Lisans	211	68,06%
Yüksek lisans	88	28,39%
Doktora	8	2,58%
<i>Hizmet süresi</i>		
1-3 yıl	17	5,48%
4-6 yıl	9	2,91%
7-9 yıl	36	11,61%
10 yıl ve üzeri	248	80,00%
Toplam	310	100%100

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapan 310 gönüllü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişilerden oluşturulabilir ve örneklem için ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd. 2013, s.91). Bu çalışmada ölçüt, Türkiye'nin çeşitli illerinde devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri olmuştur. Tablo 1'de yer alan ifadelerle göre katılımcıların %60,65'i (188) kadın, %39,35'i erkektir (122). Öğrenim düzeylerine göre bakıldığında sınıf öğretmenlerinden 3'ü ön lisans, 211'i lisans, 88'i yüksek lisans ve 8'i doktora mezundur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 17'sinin 1-3 yıl, 9'unun 4-6 yıl, 36'sının 7-9 yıl, 248'inin ise 10 yıl ve üzeri hizmet sürelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri kaynağı "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" olup veriler "Google Formlar" aracılığıyla oluşturulan form yolu ile toplanmıştır. Çalışmaya gönüllü 315 sınıf öğretmeni katılmış ancak 5 sınıf öğretmenin formu tam doldurmaması nedeni ile çalışma kapsamında değerlendirmeye alınmamıştır. Veriler 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Dolayısıyla çalışma 310 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgilerin de yar aldığı formda etik ilkelere dikkat edileceği, çalışma için izin alındığı gibi bilgiler katılımcılara iletilmiş ve toplanan verilerin yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacağı açıklanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan veriler, amaç ve alt problemlere göre, SPSS 23.00 programı ile analiz edilmiş ve bulgular sırası ile tablolar hâlinde sunulmuş yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında test edilecek hipotezler şunlardır: "Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları ile öğrenim düzeyleri (lisans, yüksek lisans vb.) arasında anlamlı bir farklılık vardır, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları ile meslekî hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları ile günlük internet kullanma süreleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları ile yapay zekâ ile ilgili haberleri takip etme durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır" şeklindedir. Verilerin analizinde kullanılacak bu hipotezleri test etmek üzere ulaşılan verilerin dağılımını incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda eğer verilerin dağılımı normal dağılım veya normal olasılık dağılım gösteriyor ise parametrik testler kullanılmalı, verilerin dağılımı normal dağılım göstermiyor ise parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir (Bayrakçı, 2018, s.84). Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile normallik analizi ile çarpıklık (-161) değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değerinin +1 ile -1 arasında olması da elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtir. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçekte bulunan aralık değerlerini aralık hesaplama yoluyla hesaplanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki formül uygulanmıştır (Büyüköztürk vd., 2013).

$$n = \frac{(n-1)}{n} \quad 0,80 = \frac{(5-1)}{5}$$

Formüle göre çıkan aralıklar Tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Ölçek Puan Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,00-1,79
Katılmıyorum	2	1,80-2,59
Kararsızım	3	2,60-3,39
Katılıyorum	4	3,40-4,19
Kesinlikle katılıyorum	5	4,20-5,00

Verilerin analizinde, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarına dair ortalamaların çözümlenmesinde cinsiyet durumu ve yapay zekâyâ yönelik haber takip etme değişkenlerinin etkisini test etmek üzere parametrik istatistik tekniklerinden Bağımsız Örneklem t testi kullanılırken meslekî hizmet ve internet kullanım süreleri değişkenlerinin etkisini test etmek için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 ( $p < 0,05$ ) olarak değerlendirilmiştir.

## Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırma için Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından, 06.10.2023 tarihli, E-82795991-020-157471 sayılı yazı ve 301 karar sayısı ile izin alınmıştır.

## Bulgular

Bu kısımda araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular sırası ile tablolar halinde sunulmuş, tablolar yorumlanmış ve açıklanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

## Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Maddeler	N	Ortalama 1-5 Aralığı	Std. Sapma
1. Bir yapay zekâ tekniği/ürünü ile ilgili tüm özel işlevleri anlamayı öğrenmek beni endişelendiriyor.		2,68	1,256
2. Yapay zekâ tekniklerini/ürünlerini kullanmayı öğrenmek beni kaygılandırıyor.		2,46	1,222
3. Bir yapay zekâ tekniğinin/ürününün belirli işlevlerini kullanmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.		2,34	1,203
4. Bir yapay zekâ tekniği/ürünü ile etkileşime girmeyi öğrenmek beni endişelendiriyor.		2,45	1,263
5. Bir yapay zekâ tekniğinin/ürününün insanların yerini alabileceğinden endişe ediyorum.		3,21	1,341
6. İnsansı robotların yaygın kullanımı, işleri insanlardan uzaklaştıracağından korkuyorum.		3,43	1,309
7. Yapay zekâ tekniklerini/ürünlerini kullanmaya başlarsam, onlara bağımlı hale geleceğim ve bazı muhakeme becerilerimi kaybedeceğimden korkuyorum.		3,00	1,296
8. Yapay zekâ tekniklerinin/ürünlerinin birilerinin mesleğini elinden almasından endişe ediyorum.	310	3,38	1,278
9. Bir yapay zekâ tekniğinin/ürününün kötüye kullanılabilceğinden endişe ediyorum.		4,11	1,199
10. Bir yapay zekâ tekniği/ürünü ile potansiyel olarak ilişkili çeşitli sorunlardan endişe ediyorum.		3,54	1,128
11. Bir yapay zekâ tekniğinin/ürününün kontrolden çıkmasından ve arızalanmasından endişe ediyorum.		3,57	1,201
12. Bir yapay zekâ tekniğinin/ürününün robot özerkliğine yol açabileceğinden endişe ediyorum.		3,35	1,277
13. İnsansı yapay zekâ tekniklerini/ürünlerini (örneğin İnsansı robotları) ürkütücü buluyorum.		3,31	1,344
14. insansı yapay zekâ tekniklerini/ürünlerini (örneğin insansı robotları) göz korkutucu buluyorum.		3,26	1,327
15. Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabilme konusunda kendime güvenirim.		3,71	1,097
16. Nedenini bilmiyorum ama insansı yapay zekâ teknikleri/ürünleri (örneğin İnsansı robotları) beni korkutuyor.		3,25	1,340
<i>Toplam</i>		3,190	,894

Tablo 3'te yer alan bilgilere göre, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı ortalamaları 3,190 düzeyindedir. Tablo 2'de verilen ölçek aralıklarına göre bu ortalama 'kararsızım'a karşılık gelmektedir. Tablo incelendiğinde ilk dört madde dışındaki diğer maddelerin ortalamasının 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Özellikle, ölçekteki "Yapay zekâ tekniklerini/ürünlerini kullanmaya başlarsam, onlara bağımlı hale geleceğim ve bazı muhakeme becerilerimi kaybedeceğimden korkuyorum" maddesinde tam kararsız oldukları görülmektedir. Bu maddeden hemen sonra gelen "Yapay zekâ tekniklerinin/ürünlerinin birilerinin mesleğini elinden almasından endişe

ediyorum” maddesinde ise ortalama 0,1 gibi küçük bir farkla kararsızıma denk gelmiştir. Yani neredeyse sınıf öğretmenleri yapay zekâ ürünlerinin birilerinin mesleğini elinden almasından endişe etme noktasına yaklaşmışlardır. Ancak sonuçta sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları noktasında kararsız oldukları ifade edilebilir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bulguları verilmiştir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni ile Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kadın	188	3,30	0,870	2,75	0,006
Erkek	122	3,01	0,907		

Tablo 4’e göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Her ne kadar ortalamalar birbirine yakın olsa da kadınların yapay zekâ kaygı düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Ortalamalar incelendiğinde kadınların ortalamasının (3,30) erkeklerinkinden (3,01) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin düzeyleri ile yapay zekâ kaygılarına ilişkin bulgular tablo 5’te sunulmuştur.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri ile Yapay Zekâ Kaygılarına Yönelik Bulgular

Öğrenim düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Ön lisans	3	3,229	0,563	,080	0,971
Lisans	211	3,206	0,887		
Yüksek lisans	88	3,153	0,951		
Doktora	8	3,148	0,562		
Toplam	310	3,190	0,894		

Tablo 5’te yer alan ifadelerle göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile ön lisans mezunu ile doktora mezunu bir sınıf öğretmenin yapay zekâ kaygısı anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarında öğrenim düzeylerinin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde öğrenim düzeylerine göre ortalamaların birbirlerine oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin meslekî hizmet süreleri ile yapay zekâ kaygılarına yönelik bulgular verilmiştir.

### Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Hizmet Süreleri ile Yapay Zekâ Kaygılarına Yönelik Bulgular

Hizmet süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
1-3 yıl	17	3,194	0,837	,134	0,940
4-6 yıl	9	3,062	0,894		
7-9 yıl	36	3,258	0,703		
10 yıl ve üzeri	248	3,184	0,926		
Toplam	310	3,190	0,894		

Tablo 6’ya göre, sınıf öğretmenlerinin meslekî hizmet süreleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında ise göreve yeni başlamış bir sınıf öğretmeni ile on yılının tamamlamış ya da daha fazla süre çalışmış sınıf öğretmeni arasında yapay zekâ kaygısı bakımından hemen hemen hiçbir fark olmadığı ifade edilebilir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarında hizmet sürelerinin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanma süreleri ile yapay zekâ kaygılarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.



## Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerinin Günlük İnternet Kullanma Süreleri ile Yapay Zekâ Kaygılarına Yönelik Bulgular

Günlük internet kullanma süresi	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
1-3 saat	129	3,279	0,850	1,419	0,237
3-5 saat	126	3,188	0,922		
5-7 saat	37	3,018	0,961		
7 saat üzeri	17	2,915	0,851		
Toplam	310	3,191	0,896		

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanma süreleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum; günlük internet kullanma sürelerinin sınıf öğretmenlerinin kaygılarına bir etkisi olmadığını, internette 1 saat zaman geçirme ile 7 saat zaman geçirme arasında sınıf öğretmenlerinin kaygılarını etkileme bakımından bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Ortalamalar incelendiğinde internette en az zaman geçirme ortalaması (3,279) ile en fazla zaman geçirme ortalaması (3,191) arasında 0,088 gibi çok küçük bir fark vardır. Dolayısı ile internet kullanma süresi sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememektedir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik haberleri takip etme durumları ile yapay zekâ kaygılarına yönelik bulgular tablo 8'de belirtilmiştir.

## Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

**Tablo 8.** Sınıf Öğretmenlerinin Yapay Zekâya Yönelik Haberleri Takip Etme Durumları ile Yapay Zekâ Kaygılarına Yönelik Bulgular

Yapay zekâ ile ilgili haberleri takip etme	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Evet	218	3,131	0,881	-1,779	0,076
Hayır	92	3,328	0,916	-1,750	

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik haber takip etme durumları ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin kaygıları yapay zekâya yönelik haberleri takip etme durumuna göre değişmemektedir. Ortalamalar karşılaştırıldığında yapay zekâ ile ilgili haberleri takip etmeyenler (3,328) ile takip edenler (3,131) arasında 0,197 kadar küçük bir fark söz konusudur. Bu durumda yapay zekâ ile ilgili haberleri takip eden bir sınıf öğretmeni ile takip etmeyen bir sınıf öğretmeni arasında kaygı bakımından bir fark olmadığı söylenebilir.

## Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeyleri 3,190 düzeyinde (kararsızım) olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yapay zekâ kaygıları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu ( $p < 0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin; öğrenim düzeyleri ile yapay zekâ kaygıları, meslekî hizmet süreleri ile yapay zekâ kaygıları, internette geçirdikleri süre ile yapay zekâ kaygıları ve yapay zekâya yönelik haberleri takip edip etmeme durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik yapılan bir çalışmada; eğitimde yapay zekâ temalı çalışmaların 2017'den 2021'e doğru makale bağlamında artarken tez bağlamında azaldığı, öğretmen ve öğrencilerle yapılan çalışmaların daha çok olduğu belirtilmiştir (Meço ve Coştu, 2022). Dolayısı ile sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu çalışmanın da bu noktada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin perspektifinden yapay zekâ anlayışı üzerine Fas'ta devlet okulunda çalışan 237 öğretmen ile gerçekleştirilen bir çalışmada; sınırlı yapay zekâ bilgisine sahip olmalarına rağmen, öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarında yapay zekâ araçlarına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri, öğretmenlerin yapay zekâ yeterliliği ile cinsiyet, yaş, öğretim yılı ve akademik düzey gibi temel demografik değişkenler arasında doğrudan bir ilişki olduğunun altı çizilmiş ve öğretmenlerin algıları ile akademik seviyeleri arasında güçlü bir ilişki olduğu

ortaya konmuştur. Ancak algı ile cinsiyet, yaş veya çalışma yılı gibi değişkenler arasında kayda değer bir bağlantı bulunmamıştır (Fakhar vd., 2024). Sağlık profesyonellerinin yapay zekâ kaygı durumları üzerine yapılan bir araştırmada ise sağlık profesyonellerinin yapay zekâ kaygı ortalaması ile sosyo-demografik değişkenlerden olan öğrenim durumu, kurumdaki görevi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fakat diğer sosyo-demografik değişkenler olan yaş, cinsiyet, medeni durum, kurum çalışma yılı ve kurumda yapay zekâ kullanım durumu ile anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sağlık profesyonellerinin yapay zekâ kaygı durumlarının da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Filiz, Güzel ve Şengül, 2022).

Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı ortalamaları 3,190 düzeyinde çıkmıştır. Ölçek aralıklarına göre ise bu ortalama 'kararsızım'a karşılık gelmektedir (Bknz. Tablo 2). Dolayısı ile sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygısı noktasında kararsız oldukları görülmektedir. Şen (2024), kamu çalışanlarının yapay zekâ kaygı düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada kamu çalışanlarının yapay zekâ kaygı durumlarının orta düzeyin üstünde olduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygıları üzerine yapılan bir çalışmada ise öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Eyüp ve Kayhan, 2023). Eğitim, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar, Hukuk, İletişim, Mühendislik ve Tıp Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin yapay zekâ kaygı durumları üzerine yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin kaygı seviyelerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Takıl, Erden ve Sarı Asıl, 2022). Dolayısı ile bu sonuç ve Eyüp ve Kayhan'ın (2023) araştırma sonuçları bu noktada benzerlik göstermekte iken Şen'in (2024) araştırma sonucu ile farklılaşmaktadır.

Araştırma kapsamında yapay zekâ kaygısı cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ( $p<0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar birbirine yakın olmasına rağmen kadın sınıf öğretmenlerin yapay zekâ kaygı düzeyleri erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin incelendiği bir araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Ayduğ ve Altınpulluk, 2023). Türkçe öğretmeni adayları üzerine olan bir çalışmada ise cinsiyet değişkeninin yapay zekâ kaygısında bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Eyüp ve Kayhan, 2023). Fen ve Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada ise kadınların yapay zekâ kaygı ortalaması erkeklere göre daha yüksek çıkmış ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (Sevimli Deniz, 2022).

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda yapay zekâ kaygısı öğrenim düzeylerine göre incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarında öğrenim düzeylerinin bir etkisi bulunmamaktadır. Şen'in (2024) yaptığı araştırmaya göre ise kamu çalışanlarının eğitim düzeyleri dikkate alındığında, yapay zekâ kaygı düzeyi için lise düzeyinde eğitim derecesine sahip olan grup ile lisans ve lisans üstü eğitim derecesine sahip gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, eğitim seviyesi arttıkça kamu çalışanlarının yapay zekâ uygulamaları veya ürünleri ile ilgili kaygı düzeylerinin de anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak buradaki örneklem grubunun Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile birlikte emniyet müdürlüğü, belediye gibi diğer kamu çalışanlarından oluştuğunu hatırlatmakta yarar vardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda yapay zekâ kaygısı hizmet süresi değişkenine göre incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin meslekî hizmet süreleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile henüz hizmetin başında olan bir sınıf öğretmeni ile hizmetin sonlarında olan bir sınıf öğretmeni arasında yapay zekâ kaygısı bakımından bir fark olmadığı söylenebilir. Kamu çalışanları ile gerçekleştirilen araştırmada da hizmet süresinin yapay zekâ kaygısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Şen, 2024). Üniversitede görev yapan hocalar üzerine yapılan bir çalışmada hocaların yapay zekâ kaygı düzeylerinde yıl bazında öğretmenlik deneyimlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Banerjee ve Banerjee, 2023).

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda yapay zekâ kaygısı günlük internet kullanım süresine göre incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanma süreleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum; internet günlük 1 saat internette zaman geçiren bir sınıf öğretmeni ile 7 saat zaman geçiren bir sınıf öğretmeni arasında yapay zekâ kaygıları bakımından bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Türkçe öğretmeni adayları ile yapılan bir araştırmada da internette geçirilen süre ile yapay zekâ kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Eyüp ve Kayhan, 2023).

Araştırmanın altıncı problemi doğrultusunda yapay zekâ kaygısı sınıf öğretmenlerinin yapay zekâyâ yönelik haber takip etme durumlarına göre incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin kaygıları yapay zekâyâ yönelik haberleri takip etme durumuna göre değişmemektedir. Yapay zekâ kaygısı dışındaki araştırmalar incelendiğinde bir araştırmada öğretmenlerin yapay zekanın eğitimde kullanılmasının yaratıcılığı öldürme, öğrencinin tembelleşmesi, veri ihlallerinin yaşanması, teknolojiye erişim imkanındaki farklılıklardan kaynaklı doğacak eşitsizlik gibi endişeler taşıdıkları ortaya koyulmuştur (Seyrek vd., 2024). Bu araştırma Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışan gönüllü 310 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır ve katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçlarından yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları üzerine nitel araştırmalar, farklı örneklerle ve değişkenlerle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ hakkında bilgi düzeylerini, yapay zekâyâ ilişkin bakış açılarını ve yapay zekâ kaygılarındaki nedenleri ortaya çıkaracak görüşmeler yolu ile nitel araştırmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra çeşitli hizmet içi eğitimlerde sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ üzerine farkındalıkların artırılacağı, endişelerinin giderileceği eğitimler verilmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Ahmad, I., Shahabuddin, S., Sauter, T., Harjula, E., Kumar, T., Meisel, M. & Ylianttila, M. (2020). The challenges of artificial intelligence in wireless networks for the internet of things: Exploring opportunities for growth. *IEEE Industrial Electronics Magazine*, 15(1), 16-29.
- Akkaya, B., Özkan, A., & Özkan, H. (2021). Yapay zekâ kaygı (YZK) ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 1125-1146.
- AlKanaan, H. M. N. (2022). Awareness regarding the implication of artificial intelligence in science education among pre-service science teachers. *International Journal of Instruction*, 15(3), 895-912.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Ayduğ, D., & Altınpulluk, H. (2023, Eylül). *Öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin araştırılması*. [Sözlü sunum]. 36. Asian Association of Open Universities Conference, Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Eskişehir.
- Banaz, E. & Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180.
- Banaz, E. & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 60. 1516-1529.
- Banerjee, S. & Banerjee, B. (2023). College teachers' anxiety towards artificial intelligence: a comparative study. *International Journal of Multidisciplinary* 8 (5). 36-43.
- Bhbosale, S., Pujari, V., & Multani, Z. (2020). Advantages and disadvantages of artificial intelligence. *International Interdisciplinary Research Journal*, 227-230.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi yayıncılık.
- Chiu, T. K. (2021). A holistic approach to the design of artificial intelligence (AI) education for K-12 schools. *TechTrends*, 65(5), 796-807. DOI:10.1007/s11528-021-00637-1
- Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. DOI: 10.26466/opus.911444.
- Doğan, A. (2002). *Yapay zekâ*. Kariyer Yayıncılık.
- Drigas, A.S. & Ionnaidou, R.E. (2012). Artificial intelligence in special education: A decade review. *International Journal of Engineering Education*, 28 (6), 1366.
- Eyüp, B. & Kayhan, S. (2023). Pre-service Turkish language teachers anxiety and attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Education & Literacy Studies* 11(4). 43-56. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.43>

- Fakhar, H., Lamrabet, M., Echantoufi, N., El Khattabi, K., & Ajana, L. (2024). Artificial intelligence from teachers' perspectives and understanding: Moroccan study. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(6).856-864.
- Filiz, E., Güzel, Ş. & Şengül, A. (2022). Sağlık profesyonellerinin yapay zekâ kaygı durumlarının incelenmesi. *Journal of Academic Value Studies*, 8(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.29228/javs.57808>
- Haug, C. J., & Drazen, J. M. (2023). Artificial intelligence and machine learning in clinical medicine, 2023. *New England Journal of Medicine*, 388(13), 1201-1208.
- Holmes, W., Chakroun, B., Miao, F., Mendes, V., Domiter, A., Fan, H., ... & Assouline, N. (2019). Artificial Intelligence for Sustainable Development Synthesis Report. Mobile Learning Week 2019.
- İncemen, S. & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education* 7(1). 27-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022>
- Johnson, D. G., & Verdicchio, M. (2017). AI anxiety. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2267-2270. <http://dx.doi.org/10.1002/asi.23867>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ. & Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekanın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71):4203-4209. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.74125>
- Meço, G. ve Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 171-193.
- Öztemel, E. (2012). *Yapay sinir ağları*. Papatya Yayıncılık.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel University, Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 22(15), 1741.
- Pehlivan, B. (2018). *Yapay Zekanın Eğitimdeki 10 Kullanım Alanı*. <http://www.socialbusinessstr.com/2018/03/15/yapay-zekanin-egitimdeki-10-kullanim-alani>
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. Psychology Press.
- Russell, S. J. & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson Education.
- Sevimli Deniz, S. (2022). Yapay zekâ kaygısının incelenmesine ilişkin bir araştırma. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(63): 1675-1677.
- Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A. & Türkmen, M.T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi* 11(106). 845-856.
- Şen, A. T. (2024). Kamu çalışanlarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Kastamonu örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 232-246. <http://doi.org/10.25287/obuüibf.1384425>.
- Takıl, N.B, Erden, N.K. & Sarı Arasıl, A. B. (2022). Farklı meslek grubu adaylarının yapay zekâ teknolojisine yönelik kaygı seviyesinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 25(48). 343-353. Doi: 10.31795/baunsobed.1165386
- Tuncer, M. (2021). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, & A. Çoban (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (s. 205-227). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 931-939. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005>
- Zulkarnain, NS, & Yunus, MM (2023). İlköğretim öğretmenlerinin ikinci dil olarak İngilizce öğretimi ve öğrenmesinde yapay zekâ teknolojisinin kullanımına ilişkin perspektifleri: Sistematik bir inceleme. *Uluslararası Akademik Araştırma Dergisi, İlerici Eğitim ve Kalkınma*, 12(2), 812-825.

## EXTENDED SUMMARY

Artificial intelligence is generally controlled by a computer or a computerized system, which are human qualities; It is expressed as the ability to perform mental activities such as reasoning, making sense, generalizing, and learning from past experiences (Öztemel, 2012). In another definition, it is explained as machines or systems that constantly improve themselves with the information they collect and thus imitate human intelligence (Russell and Norving, 2021). As it becomes increasingly clear that the use of technology and smart software to create the best possible educational model for each individual can lead to various outcomes, the use of artificial intelligence in education is expected to take on a variety of roles (Pehlivan, 2018). In today's world, artificial intelligence is defined as algorithms that can perform tasks like human intelligence, and it indisputably has a great role in reshaping the current era in all fields (AlKanaan, 2022). With the rapidly spreading applications of Artificial intelligence, the way people connect, communicate, live, study and work daily is changing (Chiu, 2021). This situation can make people anxious from time to time. Because the future reach of the rapidly developing technology cannot be predicted. It is predicted that anxiety, which is expressed as a negative emotional state against a possible threat, will increase in the face of an unknown threat (Rachman, 1998). Therefore, it is expected that a constantly evolving technology will create a concern for artificial intelligence due to its future role and the possibility of getting out of control (Johnson and Verdichhio, 2017). However, these concerns should still be revealed by scientific research and based on scientific data. For this reason, with this study, it is aimed to examine the artificial intelligence concerns of primary school teachers in terms of different variables.

In this study, in which the artificial intelligence concerns of primary school teachers were examined according to different variables, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The survey model is a research approach that aims to describe a situation that has existed in the past or present as it is (Karasar, 2015, p. 77). The data of the study were collected through the Artificial Intelligence Anxiety (IA) Scale developed by Wang and Wang (2019) and adapted to Turkish by Akkaya, Özkan and Özkan (2021). The study group of the research consists of 310 primary school teachers working in various parts of Turkey. The data source of the study is the "Artificial Intelligence Anxiety Scale" and the data were collected through the form created through "Google Forms". 315 volunteer primary school teachers participated in the study, but 5 primary school teachers were not evaluated within the scope of the study because they did not fill out the form completely. Therefore, the study was carried out with 310 participants. In order to test the hypotheses to be used in the analysis of the data, it is necessary to examine the distribution of the data obtained. If the distribution of the data shows a normal distribution or normal probability distribution, parametric tests should be used, and if the distribution of the data does not show a normal distribution, non-parametric tests should be used (Bayrakçı, 2018, p.84). In this context, in order to test whether the data collected from the primary school teachers participating in the study show a normal distribution, the skewness (-161) values were examined by normality analysis. The fact that the skewness value is between +1 and -1 indicates that the data obtained show a normal distribution (Büyüköztürk et al., 2013). In the analysis of the data, Independent Samples t-test, one of the parametric statistical techniques to test the effect of gender status and news following variables for artificial intelligence in the analysis of the averages of artificial intelligence concerns of primary school teachers, one-way t-test to test the effect of professional service and internet usage time variables analysis of variance (One Way Anova) was used. In the analysis of the data, the significance level was evaluated as 0.05 ( $p < 0.05$ ).

At the end of the research, the artificial intelligence anxiety averages of primary school teachers were at the level of 3,190. According to the scale ranges given in Table 2, this average corresponds to 'undecided'. Therefore, primary school teachers are indecisive about artificial intelligence concerns. Within the scope of the research, artificial intelligence anxiety was examined according to the gender variable and it was concluded that there was a significant difference between the gender of primary school teachers and artificial intelligence concerns ( $p < 0.05$ ). Although the averages are close to each other, the artificial intelligence anxiety levels of female primary school teachers are higher than those of men. In line with the third sub-problem of the research, artificial intelligence anxiety was examined according to education levels and it was determined that there was no significant difference between the education levels of primary school teachers and artificial intelligence concerns. In this case, the level of education has no effect on the artificial intelligence concerns of primary school teachers. In line with the fourth sub-problem of the research, artificial intelligence anxiety was examined according to the

service time variable and it was concluded that there was no significant difference between the professional service periods of primary school teachers and artificial intelligence concerns. Are. This situation; The internet reveals that there is no difference between a primary school teacher who spends 1 hour on the internet a day and a primary school teacher who spends 7 hours a day in terms of artificial intelligence concerns. In line with the sixth problem of the research, artificial intelligence anxiety was examined according to the news follow-up status of primary school teachers about artificial intelligence and it was determined that there was no significant difference. In other words, primary school teachers' concerns do not change according to the status of following the news about artificial intelligence. Based on the results of this research and other researches, qualitative research on primary school teachers' concerns about artificial intelligence, similar studies can be carried out with different samples and variables. In addition, it may be recommended to provide trainings to raise awareness on artificial intelligence with various in-service trainings.

**ÇOCUK EĞİTİMİ, UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİ ETKİNLİKLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TEMEL BECERİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**ANALYSIS OF CHILD EDUCATION, APPLICATION AND RESEARCH CENTERS ACTIVITIES IN TERMS OF BASIC SKILLS IN SOCIAL STUDIES COURSE CURRICULUM**

**Ayşen TÜKEL**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu  
Çocuk Bakım ve Gençlik Hizmetleri Bölümü  
aysentukel@nevsehir.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4525-3293

**Ali MEYDAN**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü  
meydan@nevsehir.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-1278-096X

**Mukaddes İpek BEKDİK**

BİST Zübeyde Hanım MTAL  
Çocuk Gelişimi Öğretmeni  
mukobatman@gmail.com  
ORCID: 0009-0002-3127-8040

**ÖZ**

**ABSTRACT**

**Geliş Tarihi:**

02.01.2024

**Kabul Tarihi:**

08.07.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Çocuk Eğitimi  
Uygulama ve  
Araştırma Merkezi,  
Çocuk Üniversitesi,  
Çocuk Eğitimi,  
Sosyal Bilgiler,  
Beceri.

**Keywords**

Child Education  
Application and  
Research Center,  
Children's  
University, Child  
Education,  
Social studies,  
Skill.

Günümüzde eğitimin küçük yaşta başlaması gerektiği herkesçe kabul gören bir durumdur. Bilimin merkezinde ise üniversiteler yer almaktadır. Hem küçük yaşta eğitim hem de üniversitelerin bilimsel düşüncenin yaygınlaşmasına olan etkisi bir araya getirilerek “Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri” doğmuştur. Merkezlerde sanat, kültür ve spor temalı pek çok etkinlik düzenlenmektedir. Araştırmada Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin yapmış olduğu faaliyetlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki hangi becerilerin kazandırılmasına katkı sağladığı incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde 2015 ile 2020 yılları arasındaki aktif olan ve faaliyetleri web sayfasında paylaşılan 27 üniversitenin Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle ortaya konulmuştur. Sosyal Bilgiler öğretim programı temel becerileri olan yirmi yedi beceri alanı ayrı ayrı listelenmiş yapılan faaliyetler hangi beceri alanına giriyorsa o alanda yer almıştır. Faaliyetler en yakın beceri alanına yazılmış ikinci bir beceri alanına kaydedilmemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programı temel becerilerinden en çok araştırma becerisini desteklediği, en az ise politik okuryazarlık, problem çözme, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme becerilerini desteklediği görülmüştür. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile empati kurma becerisine yönelik faaliyetlerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nowadays, it is widely accepted that education should start at a young age. By combining both young education and the impact of universities on the spread of scientific thought, “Child Education, Application and Research Centers” was born. The centers organize many events themed around art, culture and sports. In the research, it was examined which skills the activities carried out by Child Education, Application and Research Centers contributed to the acquisition of the Social Studies Course Curriculum. For this purpose, the Child Education, Application and Research Center working group of 27 universities, which were active between 2015 and 2020 and whose activities were shared on the website, was formed. Document review method, one of the qualitative research methods, was used. The data obtained was revealed through content analysis. Twenty-seven skill areas, which are the basic skills of the Social Studies curriculum, are listed separately and the activities are included in whatever skill area they fall into. Activities are not recorded in a second skill area written in the nearest skill area. According to the results of the study; It has been observed that the activities of Child Education, Application and Research Centers support the most research skills among the basic skills of the Social Studies curriculum, and at least support the skills of political literacy, problem solving, stereotyping and recognizing prejudice. It was concluded that activities aimed at the ability to perceive change and continuity and the ability to empathize are limited.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413586>

**Atf/Cite as:** Tükel, A., Meydan A., & Bekdik M. İ. (2024). Çocuk eğitimi, uygulama ve araştırma merkezleri etkinliklerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programı temel beceriler açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2406-2420.

<sup>1</sup> 22 - 24 Aralık 2023 tarihinde Ege 10. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

İnsanlığın içinden geçtiği büyük toplumsal dönüşüm süreci, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitime dair arayışların, toplumsal çözümlerinin merkezine yerleşmesine neden olmuştur. Toplumda hiç kimse eğitimle ilişkilendirilmeden hayatına devam edemez. Dolaylı veya doğrudan herkes eğitim sistemi bir şekilde etkilenmektedir. Dolayısıyla her dönem en iyi eğitim modelini, ortamını oluşturabilme çabası hep var olmuştur. Eğitimin küçük yaşta başlaması gerektiği herkesçe kabul gören bir durumdur. Bilimin merkezinde yer alan Üniversitelerde bu görevi üstlenmiş ve küçük yaşta eğitim ile üniversitelerin bilimsel düşüncenin yaygınlaşmasına olan etkisi bir araya getirilerek “Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri” doğmuştur. Bu araştırma merkezleri ile ilgili her üniversitede farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bazı üniversiteler aile, okul, çocuk ekseninde faaliyet alanı belirlerken bazı üniversiteler sadece çocuk ekseni eğitim vermektedir. Genel olarak çocuk uygulama ve araştırma merkezleri çocuklarda bilimsel düşüncenin temelini oluşturan eleştirel düşünme, sorun çözme, merak duygusunu uyandırma, sorgulama, yaratıcı olma ve bunun gibi yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Çocuklarda bilimin ve sanatın eğlenceli ve ilgi uyandırıcı yanlarını küçük yaşta keşfetmelerini sağlamaktadır. Bu süreçte üniversitedeki akademisyenlerin rehberliğinde çeşitli bilimsel etkinliklere katılmak çocukların ilerideki yaşantısında da meslek seçiminde ve kendini keşfetme yolculuğunda yardımcı olabilecektir.

Çocuk Üniversitelerinin ilk ortaya çıktığı ülke İngiltere’dir. Asıl adı Children’s University Trust’dur. İngiltere’de çocuk uygulama ve araştırma merkezlerinin kurulmasını, geliştirilmesini sağlayan bir kurumdur. Bu kurumlar doğrudan üniversitelere bağlı araştırma merkezi olarak kurulmakta olup okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlemektedirler. Bu etkinlikler yolu ile çocuklarda çevrelere karşı merak duygusu geliştirmelerini, çocukların öğrenmekten keyif almalarını ve özgüven kazanmalarını amaçlanmaktadır. Her yıl 100 000’in üzerinde çocuğun katılımının sağlandığı CU Trust’a bağlı 1000 okulla iş birliği içinde çalışan 80 çocuk üniversitesi vardır (CU Trust, 2020).

Çocuk Üniversitelerinin kısa bir süre içinde tüm Avrupa’ya hızla yayıldığı görülmüştür. Basel Çocuk Üniversitesi (İsviçre), Tübingen Çocuk Üniversitesi (Almanya), Bratislava Çocuk Üniversitesi (Slovakya), Strazburg Çocuk Üniversitesi (Fransa), Viyana Çocuk Üniversitesi (Avusturya) EUCU.Net’i oluşturmuşlardır. Bu merkezlerin işleyişi birbirinden farklı olmakla birlikte Çocuk Üniversitesi olarak çocuk gelişimine katkı sağlamaktadır (Dworsky vd. 2010). EUCU.NET Ağı Avrupa Birliği Yedinci Çerçeve Programı fonu ile konsorsiyum olarak 2008 – 2010 yılları arasında kurulmuştur. Kurum 40 çocuk üniversitesinin kurucu üyeliği ile bir derneğe dönüştürülmüştür. Dernek kar amacı gütmeyen etkinliklerini sürdürmektedir. Yapılan çalışmalar AB Çerçeve Programları Horizon 2020 kapsamında desteklenmektedir. EUCU.NET’e bağlı 65 üye çocuk üniversitesi bulunmaktadır. Bu üyelerden 6’sı Türkiye’de bulunan çocuk üniversiteleridir (Yeniay Üsküplü, 2019). Avrupa’da çocuk üniversiteleri kurulduktan bir süre sonra Türkiye’de çocuk üniversiteleri kurulmuştur. Bu konudaki ilk hamle Ankara Üniversitesinden gelmiştir. Ankara Üniversitesi bünyesinde 2009’da ilk Çocuk Üniversitesi hayata geçmiştir.

Türkiye’deki çocuk üniversiteleri faaliyet dönemleri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Örgün eğitime ara verilen yaz ve sömestre dönemlerinde yaz ve kış kursları olarak faaliyet göstermenin yanı sıra örgün eğitim saatlerinin dışında eğitimi destekleyici faaliyetlerde yer almaktadır. Bu faaliyetler sırasında üniversitenin derslik, bilgisayar laboratuvarı, konferans salonları vb. alanları çocukların hizmetine sunulmaktadır. Çocuk Üniversiteleri sadece çocuklara yönelik değil bazen ebeveynlere yönelik de faaliyet programları hazırlanmaktadır. Tüm bu etkinlikler konferans, seminer, atölye çalışmaları inceleme gezileri, tiyatro ve drama çalışmaları, şenlikler ve bilim fuarı şeklinde düzenlenebilmektedir.

Dünyada beceri kazanımı gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda atılganlık eğitimi, duyarlılık eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi, transactional analysis, T grupları, etkileşim analizi, akılcı duygusal terapi ve duyuşsal eğitim yaklaşımları da beceri kazanımı için uygulanan eğitim çalışmalarıdır. Bu çalışmaların temelinde sosyal beceriksizliği gidererek sosyal beceriyi artırmak ve sosyal anksiyeteyi gidermek hedeflenmektedir (Bacanlı, 2021). Tüm bu uygulamalar farklı ortam ve durumda birbirini destekleyerek kalıcı davranışa dönüşebilir. Örgün eğitim, devlet okulları gibi kurumsal çerçevede gerçekleşirken yaygın eğitim günlük deneyimler yoluyla yapılandırılmamış öğrenme yöntemi olarak tanımlanabilir. Temel olarak eğitim, normları ve kültürel değerleri öğretmek çocukları sosyalleştirir. Toplumu oluşturan bireyleri üretken olmaları için gereken becerilerle donatır (Wikipedia, 2024).



Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri bünyesinde sanat, fen, sosyal bilimler alanlarında etkinlik faaliyetleri yapılmaktadır. Sosyal bilimler alanlarındaki konular ilkokul 4. sınıf ile 7. sınıf arasında Sosyal Bilgiler dersinde verilmektedir. Sosyal bilgiler dersi ekonomi, sosyoloji, tarih, coğrafya, antropoloji, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Yerellik, güncellik, yansıtıcı sorgulama, disiplinler arası, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik gibi sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri küçük yaştan itibaren çocuklara kazandırılmalıdır. Örgün eğitim dışında hizmet veren çocuk üniversiteleri hayat boyu öğrenme kapsamında sosyal bilgiler programına destek olabilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Bu alanlar birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdan oluşmaktadır. Öğretim programının içeriği yedi öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir (MEB, 2019).

Birey ve Toplum öğrenme alanı bireyin kendini tanımasına ve toplum olmanın bilincine ulaşmada sosyal bilimlerden sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikolojiyi içine alan disiplinler arası bir yaklaşımla benimsenmiştir. Kültür ve Miras öğrenme alanı Türk kültürünün temel öğelerden hareketle millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler temelde coğrafya odaklı olan insan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanıdır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında öğrencilere bilimsel düşüncenin temelleri kazandırılarak teknolojideki gelişmelerin temeli bilen ve teknolojiyi kullanma becerisine sahip bireyler olmaları beklenmektedir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı temelinin öğrencilerin bilinçli tüketicisi olma sürecini oluşturmaktadır. Etkin Vatandaşlık alanı siyaset bilimi, sosyoloji ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaş olabilme yetkinliğine odaklanmaktadır. Küresel Bağlantılar alanında ise bireyin bulunduğu çevrenin dışında dünyayla iletişim ve temas halinde olduğunun bilincinde gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözümleyebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB 2019). Tüm bu öğrenme alanları çerçevesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bazı becerilerin kazandırılması da amaçlanmaktadır.

Beceri kazanımı çocukların okula hazır bulunuşlukları, okuldaki süreçleri ve gelecekteki ruh sağlığı için hayati önem taşımaktadır (Hinkley vd., 2018). Ayrıca okul döneminde özellikle erken yaşta kazanılan bu beceriler çocukların daha sonraki çocukluk döneminde sosyal, davranışsal ve akademik sonuçlarını da destekleyebilir. Günümüzde gençlerin tamamının en azından temel becerilere sahip olmalarını sağlamak, başlı başına bir temel kalkınma hedefidir; Gust vd. (2024) yaptığı araştırmada temel becerilerin edinim durumu dünya çapındaki dağılımı açısından şu şekilde ifade edilebilir; dünyadaki gençlerin en az üçte ikisi temel becerileri edinmiyor. Temel becerilere ulaşamayan çocukların oranı 101 ülkede yarıyı aşılıyor ve bu ülkelerin 36'sında yüzde 90'ın üzerine çıkıyor. Yüksek gelirli ülkelerde bile çocukların dörtte biri temel becerilerden yoksundur. Beceri açıkları Sahra Altı Afrika'da yüzde 94'e, Güney Asya'da yüzde 89'a ulaşırken, Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da yüzde 68'e, Latin Amerika'da ise yüzde 65'e ulaşmaktadır. Beceri boşlukları en çok ortaöğretime gitmeyen küresel gençlerin üçte birinde belirgin olsa da, dünyadaki ortaöğretim öğrencilerinin yüzde 63'ü temel becerilere ulaşmada başarısız olmaktadır (Gust vd. 2024). Bugün çocuklara okullarda kazandırılan beceriler yarın onların iş hayatında yer almaları ve sürekliliği sağlamaları açısından önemlidir. Tuşar ve Sooraksa (2023) 21. yüzyıl'ın çalışma hayatı beklentileri ve istihdam edilebilirlik becerilerini keşfetmeyi amaçladıkları araştırmada İngilizce olarak yayınlanan 30 yıllık araştırma makalelerini ve hükümet raporlarını ve sistematik literatür incelemeleri için bilimsel prosedürler ve gerekçeleri (SPAR-4-SLR) temel alan 25 çalışmayı değerlendirmişlerdir. Birbirinden bağımsız 87 beceri tanımlayarak üç farklı zamansal tema altında (1990'lar, 2000'ler ve 2010'lar) listelemişlerdir. Bunların içinde en sık bildirilen becerilerin problem çözme, iletişim, takım çalışması, uyum sağlama ve öğrenmeye istekliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca işverenlerin beklentileri ile mezunların sahip olduğu beceriler arasında bir uyumsuzluk olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bugün çocukların edineceği becerilerin onları yarın hayata ve iş dünyasına hazırlar nitelikte olmasının ehemmiyeti büyüktür. Sosyal bilgiler ders içerikleri çocukların geleceğe hazırlanması açısından önemlidir. Bu amaçla Sosyal bilgiler öğretim programında yirmi yedi temel beceri programda yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Temel Beceriler şöyledir;

No	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Temel Beceriler		
1	Araştırma	15	Kanıt kullanma
2	Çevre okuryazarlığı	16	Karar verme
3	Değişim ve sürekliliği algılama	17	Konum analizi
4	Dijital okuryazarlık	18	Medya okuryazarlığı
5	Eleştirel düşünme	19	Mekânı algılama
6	Empati	20	Öz denetim
7	Finansal okuryazarlık	21	Politik okuryazarlık
8	Girişimcilik	22	Problem çözme
9	Gözlem	23	Sosyal katılım
10	Harita okuryazarlığı	24	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11	Hukuk okuryazarlığı	25	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12	İletişim	26	Yenilikçi düşünme
13	İş birliği	27	Zaman ve kronolojiyi algılama
14	Kalp yargı ve önyargıyı fark etme		

Bu beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olup Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının kamu hizmeti sunma (sosyal) sorumluluğunu yerine getirmede önemli bir faktör olan çocuk üniversiteleri sadece çocuklara değil onlarla iletişim halinde olan ebeveynlere de birlikte aktivite yapma imkânı sunarak daha geniş kitlelere de ulaşabilmektedir.

Çalışmada öncelikle Türkiye'de çocuk eğitimi uygulama ve araştırma merkezi bulunan üniversitelerin listesi oluşturulmuştur. Liste Tablo 1' de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Türkiye'de Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Bulunan Üniversiteler

Numara	Üniversite Adı	Kuruluş Yılı
1	Altınbaş Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012
2	Anadolu Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011
3	Aksaray Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013
4	Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	2009
5	Atatürk Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	
6	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	-
7	Bartın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2018
8	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	-
9	Dokuz Eylül Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	-
10	Ege Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012
11	<u>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</u> Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011
12	Harran Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013

13	İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013
14	İstanbul Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010
15	İnönü Çocuk Üniversitesi	2011
16	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2018
17	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2018
18	Karatay Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2007
19	Kastomonu Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014
20	Kırıkkale Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2016
21	Maltepe Üniversitesi Çocuk Üniversitesi	-
22	Mersin Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011
23	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2018
24	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2014
25	Sinop Üniversitesi Çocuk Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	2012
26	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	-
27	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2018

Not. Veriler üniversitelerin internet sayfasından çocuk eğitimi uygulama ve araştırma merkezlerinin web sayfalarına ulaşılarak elde edilmiştir. Veri toplanılan süre içerisinde web sayfasında bilgiye ulaşılamayan çocuk eğitimi uygulama ve araştırma merkezlerine araştırmada yer verilmemiştir.

Tablo 1’de araştırmada web sayfası incelenen çocuk eğitimi uygulama ve araştırma merkezlerinin kuruluş yılı tarihleri verilerek yazılmış, kuruluş yılı ulaşılamayanlar boş bırakılmıştır.

Üniversitelere göre misyon ve vizyonu farklılık göstermekle birlikte çocukların bilime ve teknolojiye olan ilgilerini artırmak amacıyla bilimsel çalışmalara fırsat sunan, teknolojinin, bilimin, sanatın ve sporun eğlenceli yönleri ile tanıştırmak çocukların kendini tanımasına imkan veren çocuk üniversiteleri aynı zamanda çocukların gelecekteki mesleki tercihlerine yön verme açısından rehber niteliğinde çalışmalara yer vermektedir.

## **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, dahil edilme kriterleri, veri toplama aracı ve veri analizinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

### **Araştırmanın modeli**

Bu çalışma üniversitelerin bünyesinde bulunan araştırma merkezlerinden çocuk eğitimi uygulama ve araştırma merkezi etkinliklerinin incelendiği betimsel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Doküman analizi yöntemiyle toplanan veriler metin analiz edilme tekniği olarak ifade edilebilecek içerik analiziyle ortaya konulmuştur. Bu amaç çerçevesinde üniversitelerin web sayfasındaki araştırma merkezlerinden “Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin” web sayfasına girilmiş ve şu an aktif olan ve faaliyetleri sayfasında yer alan üniversiteler listelenmiştir.

### **Araştırmanın evreni ve örneklemi**

Türkiye'deki özel ve devlet üniversitelerinin Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri çalışmanın evrenini şu an aktif olup 2015 ile 2020 yılları arasındaki faaliyetlerini web tabanında paylaşan üniversiteler örneklemini oluşturmuşlardır. Üniversitelerin dört (4) tanesi özel onbeş (15) tanesi devlet üniversitesi olmak üzere toplamda 19 üniversitenin Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

### **Dahil edilme kriterleri**

Üniversitelerin araştırma merkezleri incelenirken farklı isimler altında çocuk ile ilgili araştırma merkezleri görülmüştür. Bu merkezlerin hedefleri vizyon ve misyonları incelendiğinde Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri ile benzer ve farklı hedefleri olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden araştırma da sadece Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi isimli araştırma merkezleri ile bu merkezin uluslararası karşılığı olan Çocuk Üniversitesi isimli merkezler araştırmaya dahil edilmiştir. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Türkiye'de konu ile ilgili açılan ilk araştırma merkezi olduğu için çalışmaya dahil edilmiştir.

### **Veri toplama aracı**

Çalışmada Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri bağlı oldukları üniversiteler ile alfabetik sıraya göre bir liste oluşturulmuştur. Daha sonra merkezlerin web sayfasından 2015 ile 2020 yılları arasında gerçekleştirdikleri faaliyetler yıllarına göre listelenerek doküman haline getirilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Çalışmada içerik analizi yapılırken doküman haline getirilen Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezleri faaliyetleri Sosyal Bilgiler öğretim programı temel becerileri olarak yer alan yirmi yedi beceri alanı ayrı ayrı listelenmiş ve yapılan faaliyetler hangi beceri alanına giriyorsa o alanda yer almıştır. Faaliyetler en yakın beceri alanına yazılmış ikinci bir beceri alanına kaydedilmemiştir. Bu işlem araştırmacı dışında bir uzman tarafından daha yapılmıştır. Aynı olan kodlar alınmış farklı kodlar üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Böylece araştırmanın tutarlılığının artırılması hedeflenmiştir. Bu işlem araştırmanın baştan sona tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymak için yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2015 ve 2020 yılları arasında üniversitelerin internet sayfasından Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin web sayfalarına ulaşarak elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

### **Bulgular**

Bu araştırma kapsamında toplamda 27 üniversitenin web sayfaları incelenerek Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezinin faaliyetleri listelenerek Sosyal Bilgiler Öğretim Programı temel becerilerine göre dağılımına bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Çocuk eğitimi, uygulama ve araştırma merkezi faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı temel becerilerine göre dağılımı

Temel Beceriler	Faaliyetler	f
1. Araştırma	Ankara Üniversitesi Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Gökbilim Okulu Astronomi ve Uzay Bilimleri Dünyamızı Kim Sarsıyor? Jeofizik Mühendiliği Ankara Üniversitesi -Altınbaş Üniversitesi -Matematik Oyunları Böcek Şenlik Okulu (Entomoloji Atölyesi, Bilişim Atölyesi Gökbilim Okulu (Astronomi ve Uzay Bilimleri) Dünyamızı Kim Sarsıyor? Jeofizik Mühendiliği Minik Dostların Böcekler (Bitki Koruma) Küçük Bahçevanlar(Bahçe Bitkileri) Toprak Bilim Okulu (Toprak) Su Okulu ve Mavi Gezegen (Biyoloji /Hidrobiyoloji) Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi Mblock İle Mbot Dokuz Eylöl Üniversitesi Deçem Ortaokul Matematik Olimpiyatı Stop- Motion Animasyon Film Atölyesi Ege Üniversitesi Akıl ve Zeka Oyunları Kodlama Öğreniyorum Eğlenceli Matematik Oyunlarla Bilgisayarsız Kodluyorum Bilgisayarda Çizim Oyunu Oynuyorum Stop Motion Animasyon Film Atölyesi Lego Boost İle Robotumu Tasarlıyorum Çilekten DNA Eldesi Astronomide Stem Uygulamaları Ondokuz Mayıs Üniversitesi- Robotik Kodlama Eğitimi Astronomi ve Uzay Bilimi İstanbul Aydın Üniversitesi-Matematik Atölyesi Akıl- Zekâ Oyunları İstanbul Aydın Üniversitesi Beyin ve İnsan Anatomisi İstanbul Üniversitesi Bitkilerin Gizemli Dünyası Minik Mucitler İş Başında Matematikle Zihnimizi Geliştirelim Adli Tıp Astronomi ve Uzay Bilimleri Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Robotik Kodlama Matematik Oyunları Fen Deneyleri Maltepe Üniversitesi Akıl Oyunları Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Artık Ben De Kodlama Yapabiliyorum Örüntü Oluştur Sinop Üniversitesi Çocuk Üniversitesinde Bilim Eğlencelidir II Ortaokul Öğrencileri için STEM Eğlencelidir	41
2.Çevre okuryazarlığı	Altınbaş Üniversitesi -Doğa ve Çevre Bilinci Okulu Sürdürülebilir Dünya Okulu Kısa Film ve Animasyon Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi Yenilenebilir Enerji	3
3. Değişim ve sürekliliği algılama	Altınbaş Üniversitesi -Çocuk Gözünden Büyük Şehir İstanbul Ege Üniversitesi Toprak Hayattır-	2
4.Dijital okuryazarlık	İstanbul Üniversitesi Web Sitesi Geliştirme Bilgisayar Programlıyorum Kastomonu Üniversitesi 3 Boyutlu Oyuncak Tasarımı Ve 3 Boyutlu Yazıcı İle Üretim: 9-12 Yaş Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Gerçekliğin Ötesinden Bakmak: Sanal Gerçeklik!	4

5.Eleştirel düşünme	İstanbul Üniversitesi Film Eleştirisi Karatay Üniversitesi Filmlerin Pedagojik İncelemesi Semineri Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yaratıcı Yazma-Eleştirel Düşünme	3
6. Empati	Karatay Üniversitesi Farklı Bakış Açlarıyla Eğitim Günleri Etkinliği	1
7.Finansal okuryazarlık	İstanbul Üniversitesi Çocuklar ve Finansal Okuryazarlık	1
8. Girişimcilik	Maltepe Üniversitesi-Girişimcilik Okulu (5. – 8. Sınıflar İçin)	1
9. Gözlem	Harran Üniversitesi -İnsansız Hava Aracı Gözlemi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Doğa-Kültürel Geziler Karatay Üniversitesi Tabiat Değerler Okuluna Teknik Gezi Harran Üniversitesi 12-14 Yaş Arası Öğrencilere Kazı Yapma Çalışması Tarihi Yerlere Gezi Kastomonu Üniversitesi Gökyüzünü Keşfediyoruz Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Gökyüzünü Keşfet Van Yüzüncü Yıl ÜniversitesiDoğa Okulu	7
10.Harita okuryazarlığı	Muğla Sıtkı Koçman ÜniversitesiGeometrik Şekillerle İle Alan Ölçümü,	1
11.Hukuk okuryazarlığı	Altınbaş Üniversitesi, Demokrasi, Birey Olma Özgürlüğü ve Farklılıklara Saygı, Gençlerle Hukuk: Demokrasi Nedir, Nasıl Sağlanır? Ankara Üniversitesi İnsan Hakları Tiyatrosu (Siyasal Bilgiler/ Uluslararası İlişkiler), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Mülteci Çocuk Olarak Haklarım Var! Projesi	3
12. İletişim	Altınbaş Üniversitesi İyi Arkadaşlık ve Akran Etkileşimi Atölyesi, Sosyal Uyum Atölyesi, Duygularla İletişim Atölyesi, Çatışmadan da Çözebiliriz	4
13. İş birliği	Ege Üniversitesi Yardımsever Kuklalar “Çocuk Eğitiminde Sektörler Arası İş birliği” Konulu Seminerler	2
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	Altınbaş Üniversitesi -Diyalog Müzesi ile Farkındalık Atölyesi Çalışması	1
15. Kanıt kullanma	İstanbul Aydın Üniversitesi Adli Kimya	1
16. Karar verme	Altınbaş Üniversitesi -Kendi Hikâyeni Kendin Yarat ve Canlandır Büyüyünce Ne Olacağım? Harran Üniversitesi Nasıl Karar Veririz İstanbul Aydın Üniversitesi Go ve Satranç	3
17. Konum analizi	Altınbaş Üniversitesi -Mimarlık Okulu Ege Üniversitesi-Oyunlarla Uzayı Öğreniyorum Ondokuz Mayıs Üniversitesi Oryantrink	3
18.Medya okuryazarlığı	Altınbaş Üniversitesi İnternet ve Sosyal Medya Araçlarının Etkin ve Güvenli Kullanımı İstanbul Üniversitesi -Yeni Medya Okuryazarlığı	3
19. Mekânı algılama	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Astronomi ve Uzay Bilimleri Harran Üniversitesi 12-14 Yaş Arası Öğrencilere Kazı Yapma Çalışması Tarihi Yerlere Gezi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Geometrik Şekillerle İle Alan Ölçümü,	3
20. Öz denetim	İstanbul Aydın Üniversitesi Bilinçaltına Yolculuk; Meditasyon Yaşam Koçluğu ve Farkındalık Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Üçüncü Ebeveyn; Teknoloji	3
21. Politik okuryazarlık	Ege Üniversitesi- Politik Okuryazar Vatandaş Olacağım	1
22. Problem çözme	Maltepe Üniversitesi- Duygusal ve Sosyal Beceri Eğitimi Programı (1.4. Sın.) - Liderlik (5.-8. Sın.).	2
23. Sosyal katılım	Aksaray Üniversitesi Drama Uygulamaları Çalıştayı Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Sosyal, Sportif Kültürel Gezi	14

	Ege Üniversitesi Egeçem Çocuk Şenliği Harran Çocuk Üniversitesi "Cake Art Show 2018" Etkinliği Harran Çocuk Üniversitesi Geleneksel Çocuk Oyunları Şenliği Etkinliği Karataş Üniversitesi -Meddah Etkinliği Dünya Çocuk Günü Defilesi Masal Anlatıcılığı ve Bebek Yapımı Kutlu Doğum Haftası Etkinliği 23 Nisan Çocuk Şöleni Etkinliği Mersin Üniversitesi -Uluslararası Mersin Bilim Şenliği I Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Geleneksel Oyun, Sinema Gösterimi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Nevü Çocuk Üniversitesi Çocuk Tiyatro Gösterisi	
24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	İstanbul Üniversitesi Matematik İle Geometrinin Gizli Dünyası	1
25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Altınbaş Üniversitesi-“Sonunu Sen Çiz”: Yaratıcı Düşünme ve Öykü Oluşturma, Çocuktan Al Haberi, İstanbul Aydın Üniversitesi Yaratıcı Yazarlık İstanbul Aydın Üniversitesi Yaratıcı Yazarlık Ve Mitoloji İstanbul Üniversitesi Kişisel Gelişim ve Kendini İfade Etme Maltepe Üniversitesi -Yaratıcı Yazarlık Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Hikaye Yazma Eğitimi	7
26. Yenilikçi düşünme	İstanbul Aydın Üniversitesi Düşünme Becerileri Düşünme Becerileri Programı Maltepe Üniversitesi Yaratıcı Düşünme Programı	3
27. Zaman ve kronolojiyi algılama	Altınbaş Üniversitesi -Zaman Yolcuları: Geçmişe Misafir Olmak İstanbul'da Zaman Yolculuğu, Harran Üniversitesi. Öğrencileri Ören Yerinde Kazı Yaptı. Arkeolojiyi Öğreniyorum, Yaşadığım Kenti Keşfediyorum... İstanbul Aydın Üniversitesi Arkeoloji Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Arkeolojik Çalışmalar	7
Toplam		121

Tabloda Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi faaliyetlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı temel becerilerine göre dağılımı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde çocuk eğitimi, uygulama ve araştırma merkezi faaliyetlerinin beceri alanlarına göre dağılımında araştırma becerisi f=41, sosyal katılım f=14, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ve gözlem f=7, dijital okuryazarlık ve iletişim f=4, çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, hukuk okuryazarlığı, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim ve yenilikçi düşünme f=3, değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, problem çözme f=2, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, politik okuryazarlık, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama f=1 olduğu görülmektedir.

### Tartışma

Beceri eğitimi ve kazanımı her geçen gün önem kazanmaktadır. Beceriler iç içe geçmiştir ve bir birleriyle iletişime geçtikçe ve etkileşim arttıkça davranışa yansiyabilmektedir. Gelişimine devam eden bireyler bu noktada yetişkinlerden destek almak durumundadırlar (Aslan, 2020). Bu bağlamda sadece örgün eğitim çerçevesinde değil farklı eğitim alanlarında da çocuklarda farklı aktivitelerle beceriyi desteklemek önem arz etmektedir. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri etkinlikleri Milli Eğitimin müfredat programını destekler niteliktedir. Çalışmada uluslararası platformdaki adı ile Çocuk Üniversiteleri faaliyetleri incelendiğinde

etkinliklerin en çok sırasıyla araştırma, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ve gözlem yapma becerisini desteklediği görülmüştür.

Yeniay Üsküplü, (2019) çocuk üniversiteleri ile ilgili yaptığı çalışmada; çocuk üniversitelerinin temel konular, bilişim – teknoloji becerileri, bilişsel beceriler ve sosyal duygusal gelişim / yaşam becerileri olmak üzere farklı beceri grubuna programlarında yer verdiğini belirterek bu programların süresi ve üniversitenin koşulları dahilinde her beceri grubunun alt becerilerinden bir kısmını öğrencilere kazandırma hedefi bulunduğunu belirtmiştir. Buna göre çocuk üniversitesi faaliyetlerinin sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerleri desteklediği ifade edilebilir. Bilimin sanat ve spor etkinlikleriyle desteklenmesi öğrencinin farklı dallarda kendilerinden beklenen becerileri kazanması çocukların duygularını anlamalarına ve sevgilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Eş ve Öztürk Geren, 2014).

Dworsky,e göre (2015) çocuk üniversiteleri örgün olan veya olmayan toplumdaki farklı kurumları birleştiren bir projedir. Bu proje kapsamında geleceğin büyükleri olan çocukların akademik becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünebilen bireyler olarak da gelişmeleri desteklenebilmektedir. Böylece çocuk üniversitesinde eğitim almış bireyler geleceğin küresel vatandaşları olmaya adaydır. Yükseköğretim kurumlarının üçüncü misyonu olan kamu hizmeti sunma (topluma hizmet uygulamaları) çerçevesinde çocuk üniversitelerinin rolü nü değerlendiren Gündel (2022) araştırmasında çocukların erken yaşta üniversiteyle tanışmaları ve bilimsel bilgi üretme süreçlerini yerinde, uygulamalarla tanımaları akademik başarıları kadar akademik benlik algılarını da geliştireceğine vurgu yaparak geleneksel ders işleyişinin dışında okul dışı zaman ve ortamlarda öğrenmenin eğlenceli doğasını keşfedilmesine vurgu yapmıştır. Böylece çocuklar ve onların ilişkide olduğu aileleri bilimsel kültürle tanışmanın yanı sıra yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler olma konusunda yol alabileceklerdir.

Beceri eğitimi için dünyada ve Türkiyede farklı eğitim programları oluşturulmuştur. Dünyada Ready to Learn, Strong Start Pre-K, I Can Problem Solve, Promoting Alternativ Thinking Strategies bunlardan bazılarıdır (Whitcomb ve Parisi Damico, 2013). Türkiye’de ise 5-6 yaş grubu aile katımlı sosyalleşme programı, aile katımlı sosyal beceri eğitimi programı, bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitim programı, oyun temelli sosyal beceri eğitim programı vb. programlar ile normal gelişim gösteren ve gelişimsel gereksinimleri olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye katkı sunması amaçlanmıştır. Çocuk üniversitelerinin spor, sanat ve bilim etkinlikleri yolu ile farklı yaş gruplarında olan, farklı kültürden gelen ve farklı gelişim gösteren çocukları ortak bir alanda buluşturması onların akademik, sosyal ve yaşamla ilgili becerilerine katkı sunmaktadır. Araştırmada yapılan incelemede Türkiye’deki Çocuk Üniversitelerinin etkinliklerinin çocuklarda sosyal katılımı sıklıkla desteklemesi bunu doğrular niteliktedir.

Viyana Çocuk Üniversitesi “Üniversitenin altını üstüne getiriyoruz” sloganıyla çocuklardaki merak duygusunun kritik düşünmeyi getirdiği, üniversitenin bölümlerini çocuklara küçük yaşta tanıttığı, birlikte yaşamın mutluluğunu paylaşarak küresel vatandaş olabilmeye vurgu yaparak çocuklardaki sosyal ve akademik beceriyi geliştirmeye katkı sağlamaktadır (<https://kinderuni.at/>). Bu bağlamda Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri hem yurtdışındaki uygulamalarıyla hem de Türkiye’deki uygulamalarıyla MEB programında yer alan temel becerileri desteklediği söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Çalışmada Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin yapmış oldukları faaliyetlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programı temel becerileri destekleyen yönlerinin bulunması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde Türkiye’deki mevcut Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin 2015- 2020 yılları arası yapmış oldukları faaliyetlerinin dökümü oluşturulup merkezlerin faaliyetleri sosyal bilgiler dersi öğretim programı temel beceriler kapsamında incelenip değerlendirilmiştir.

Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin faaliyetleri sosyal bilgiler dersi öğretim programı temel becerilerinden en çok araştırma becerisini desteklediği bunu sırasıyla sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ve gözlem olduğu görülmektedir. Sinop Üniversitesi Çocuk Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi TÜBİTAK tarafından 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları programı kapsamında desteklenen FeTeMM Eğitim Yaklaşımı ile gözlem yapma ve araştırma becerisine katkı sağlamıştır. Dijital okuryazarlık ve iletişim, çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, hukuk okuryazarlığı, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim ve yenilikçi düşünme, değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, problem çözme becerisi ise daha sınırlı desteklenirken empati, finansal



okuryazarlık, girişimcilik, harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, politik okuryazarlık, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama en az desteklenen beceriler olmuştur. Araştırma becerisini destekleyen etkinliklerin özellikle gökbilim, uzay, STEM uygulamaları, bitki tür ve bakımları DNA gibi konu başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Araştırma becerisinden sonra en çok desteklenen becerinin sosyal katılım olduğu belirlenmiştir. Özellikle çocuk üniversitelerinin bilim şenlikleri, tiyatro çalışmaları, geleneksel çocuk oyunları şenliği etkinliği, sinema gösterimi vb etkinlikler sosyal katılım becerisinin desteklenmesinde rol oynamıştır. Gözlem yapma temel becerisi de etkinlikler yoluyla sıklıkla desteklenen becerilerden olmuştur. İnsansız hava aracı gözlemi, doğa-kültürel geziler, teknik geziler, kazı yapma çalışması, tarihi yerlere gezi ve gökyüzü gözlemleri sosyal bilgiler programındaki gözlem becerisini desteklemektedir. Zaman kavramı çocuklarda en geç algılanan kavramlardandır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi çocuk üniversitelerinin düzenlediği geçmişe misafir olmak, İstanbul'da zaman yolculuğu, ören yerinde kazı yapma, arkeolojiyi öğreniyorum, yaşadığım kenti keşfediyorum gibi etkinliklerle desteklenmiştir. Ege üniversitesinin politik okuryazar vatandaş olacağım etkinliği birebir politik okuryazarlık becerisini kazandırmaya yönelik bir etkinlik olmuştur. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini ise matematik ve geometri alanında hazırlanan etkinlikler desteklemiştir. Karatay Üniversitesinin Farklı Bakış Açılıyla Eğitim Günleri Etkinliği empati becerisine yönelik hazırlanan tek etkinlik olmuştur. Maltepe Üniversitesinin etkinliği olan Girişimcilik Okulu girişimcilik becerisini doğrudan destekleyen sınırlı etkinliklerdendir. Demokrasi, Birey Olma Özgürlüğü ve Farklılıklara Saygı, Gençlerle Hukuk: Demokrasi Nedir, Nasıl Sağlanır? İnsan Hakları Tiyatrosu ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinin Mülteci Çocuk Olarak Haklarım Var! Projesi hukuk okuryazarlığı becerisini desteklemektedir.

Araştırmada her etkinlik bir beceriyi destekleyecek şekilde bulgularda yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan temel beceriler olan araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin doğrudan ve dolaylı olarak Çocuk Eğitimi, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin yapmış oldukları faaliyetlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan temel becerileri desteklediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu öneriler getirilebilir:

- Üniversite ile Milli Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler İl müdürlükleriyle çocuk üniversitelerinin faaliyetleri ile ilgili protokol oluşturulup ortak çalışmalar yürütülebilir.
- Çeşitli projelerle Çocuk Üniversitesi faaliyetleri desteklenerek örgün eğitimin örgün olmayan tabanda da desteklenmesi sağlanabilir.
- Çocuk Üniversitelerinde Empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, harita okuryazarlığı, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, politik okuryazarlık, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

### Kaynakça

Aksaray Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (20.05.2024). <https://cocukmerkezi.aksaray.edu.tr/>

Altınbaş Üniversitesi. (10.06.2020). <http://www.altinbas.edu.tr/tr/bilgi-merkezi/cocuk-universitesi>

Anadolu Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (20.05.2024). <https://www.anadolu.edu.tr/arastirma/merkezler/cocuk-egitimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi>.

Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Uygulama Merkezi (10.06.2020). <http://comucem.comu.edu.tr/>

Aslan D. (2020). *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi*. Cesur, E., Köksal Akyol, A. Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Gelişimi (1. Baskı). Ankara

- Atatürk Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (20.05.2024). <https://birimler.atauni.edu.tr/cocuk-ve-bilim-egitimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi/>
- Bacanlı H. (2021). *Sosyal beceri eğitimi* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Bandırma On yedi Eylül Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (10.06.2020). <https://cocuk.bandirma.edu.tr/>
- Bartın Üniversitesi, Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <https://bucem.bartın.edu.tr/>
- CU Trust, (2020). <https://www.avivacommunityfund.co.uk/childrens-university-online>
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. <https://comucem.comu.edu.tr/>
- Dokuz Eylül Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (10.06.2020). <http://decem.deu.edu.tr/>
- Dworsky, C. (2015). Çocuk üniversitesi nedir? Aysin Kaplan Sayı, Zuhal Topçu, T.Gizem Medet ve Çiğdem Özdemir (Ed.) Avrupa’da ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu içinde (ss. 15-17). İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- Dworsky, C., Gary, C., Iber, K., Vesela, T. ( 2010). “The Consortium”, The EUCU.NET White Book – A Reference Guide on Children’s Universities, Vienna University Children’s Office, Austria
- Ege Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <https://egecem.ege.edu.tr/>
- Eş, H., & Öztürk Geren, N. (2014). Öğrenci ve Velilerin Çocuk Üniversitesi Algısı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 94-105.
- Gust S., Hanushek E. A., Woessmann L. (2014). Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development. *Journal of Development Economics*, Volume 166, 2024, 103205, ISSN 0304-3878, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103205>.
- Günder, E., E. (2022). Yükseköğretim kurumlarının üçüncü misyonu açısından çocuk üniversitelerinin rolü, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 16(33), 237-250. <https://toplumbilimleri.com/?mod=tammetin&makaleadi=&key=66397>
- Harran Üniversitesi . Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.06.2020). <http://cocukuniversitesi.harran.edu.tr/>
- Hinkley, T., Brown, H. Carson, V. Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. 4;13(4): 0193700. doi: 10.1371/journal.pone.0193700. e-Koleksiyon 2018.PMID: 29617366
- İnönü Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (20.05.2024). <https://www.inonu.edu.tr/?search=cocuk-universitesi>
- İstanbul Aydın Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.06.2020). <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/arastirma/arastirmamerkezleri/cocuk>
- İstanbul Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <https://cocukuniversitesi.istanbul.edu.tr/tr/>
- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <http://ceuam.ksu.edu.tr/>
- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <https://www.kmu.edu.tr/Cocukuniversitesi>
- Karatay Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <https://karcem.karatay.edu.tr/>
- Kastamonu Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020). <http://cocuk.kastamonu.edu.tr>
- Kırıkkale Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (20.05.2024). <https://ceaum.kku.edu.tr/Idari/Sayfa/IdariPersonel>

- Kinderuni (2024). <https://kinderuni.at/>
- Maltepe Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020).  
<https://www.maltepe.edu.tr/cocukuniversitesi/>
- Mersin Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020).  
<http://www.mersin.edu.tr/akademik/cocuk-egitimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Ankara
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020).  
<http://mucem.mu.edu.tr/>
- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020).  
<https://cocuk.nevsehir.edu.tr/tr>
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (13.05.2020).  
<https://cocukuniversitesi.omu.edu.tr/Tr>
- Sinop Üniversitesi (20.05.2024). <https://sucu.sinop.edu.tr/faaliyet-raporlari/>
- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (10.06.2020).  
<https://cocuk.gop.edu.tr/Default.aspx?d=tr-TR>
- Tuşar H., Sooraksa N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon*, Volume 9, Issue 11, November 202. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e2102>
- Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. (10.06.2020 ).  
<https://www.yyu.edu.tr/Birimler/963>
- Whitcomb S. A., Parisi Damico D. M. (2013). Merrell's Strong Start—Pre-K A Social & Emotional Learning Curriculum. Paul H. Brookes Publishing. USA
- Wikipedia (4.07.2024). <https://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim>
- Yeniay Üsküplü, Z. D. (2019). *Eğitim Sosyolojisi Açısından 21. Yüzyıl Becerileri Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Modeli* (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi).
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Seçkin Yayınevi.

## EXTENDED SUMMARY

It is a situation accepted by everyone that education should be at a young age. Universities, which are the center of science, have undertaken this task, and "Child Education, Application and Research Centers" have been born by combining early education and the effect of universities on the dissemination of scientific ideas. There are different practices at the university regarding these research centers. While some universities determine their field of activity in family, school and child programs, some universities provide only child-centered education. In general, children's application and research centers aim to develop life skills such as the solution of scientific thoughts, critical thinking, problem solving, awakening curiosity, questioning, being creative and so on. It enables children to discover the fun and interesting aspects of science and art and their little curiosity. During this process, participating in various demonstration activities under the guidance of academics at the university can help children in their professional registration and self-discovery journey in later life.

This study is a descriptive research that examines the activities of child education application and research centers from research centers within universities. Document review includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or cases targeted to be investigated. The data collected by the document analysis method was revealed by content analysis, which can be described as a text analysis technique. For this purpose, the web page of "Child Education, Application and Research Centers", one of the research centers on the university's website, was accessed and the universities that are currently active and on their activities page were listed.

In the research, Child Education, Application and Research Centers of private and state universities in Turkey constituted the population of the study, and the sample of universities that are currently active and share their activities on the web between 2015 and 2020. Child Education, Application and Research Centers of a total of 19 universities, four (4) of which are private universities and fifteen (15) of which are state universities, constituted the study group of the research. The activities carried out by these centers between 2015 and 2020 have been documented by listing them on their website. The twenty-seven skill areas of the Child Education, Application and Research Center activities, which were documented as the basic skills of the Social Studies curriculum, were listed separately and the activities carried out were included in the skill area they fell into. Activities are not recorded in a second skill area written into the closest skill area. This process was carried out by an expert other than the researcher. The same codes were taken and evaluation was made on different codes.

It is seen that the activities of Child Education, Application and Research Centers support research skills the most among the basic skills of the social studies curriculum, followed by social participation, correct, beautiful and effective use of Turkish, perception of time and chronology and observation. While digital literacy and communication, environmental literacy, critical thinking, legal literacy, decision making, location analysis, media literacy, perception of space, self-control and innovative thinking, perception of change and continuity, cooperation and problem solving skills are supported to a lesser extent, empathy, financial literacy, entrepreneurship, map literacy, recognizing stereotypes and prejudice, using evidence, political literacy, drawing and interpreting tables, graphs and diagrams were the least supported skills. It is seen that activities that support research skills consist of topics such as astronomy, space, STEM applications, plant species and care, DNA. It was determined that the most supported skill after research skill was social participation. Especially science festivals of children's universities, theater activities, traditional children's games festival events, cinema screenings, etc. have played a role in supporting social participation skills. The basic skill of observation has also been one of the skills frequently supported through activities. Unmanned aerial vehicle observation, nature-cultural trips, technical trips, excavation work, trips to historical places and sky observations support the observation skills in the social studies program. The concept of time is one of the slowest concepts perceived in children. The ability to perceive time and chronology was supported by activities organized by children's universities, such as being a guest in the past, time travel in Istanbul, excavating in ruins, learning archeology, and exploring the city I live in. Ege University's "I will become a politically literate citizen" event was an event aimed at providing political literacy skills. Activities prepared in the field of mathematics and geometry supported the ability to draw and interpret tables, graphs and diagrams. Karatay University's Education Days with Different Perspectives Event was the only event prepared for

empathy skills. Entrepreneurship School, an activity of Maltepe University, is one of the limited activities that directly support entrepreneurial skills. Democracy, Freedom of Individuality and Respect for Differences, Law with Young People: What is Democracy and How is it Achieved? Human Rights Theater and Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, I Have Rights as a Refugee Child! The project supports legal literacy skills.

In the research, findings were included in a way that each activity supported a skill. The basic skills included in the social studies course curriculum are research, environmental literacy, perception of change and continuity, digital literacy, critical thinking, empathy, financial literacy, entrepreneurship, observation, map literacy, legal literacy, communication, cooperation, stereotypes and recognizing bias, using evidence, decision making, location analysis, media literacy, perception of space, self-control, political literacy, problem solving, social participation, drawing tables, graphs and diagrams, and It can be said that the skills of interpretation, using Turkish correctly, beautifully and effectively, innovative thinking, perceiving time and chronology, directly and indirectly support the basic skills included in the social studies course curriculum through the activities carried out by the Child Education, Application and Research Centers.

## OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA FARKLILIKLARA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİ: BETİMSSEL BİR ÇALIŞMA

### THE PERSPECTIVE OF PARENTS ON DIVERSITIES IN PRESCHOOL CLASSROOMS: A DESCRIPTIVE STUDY

Ayşe DURAN YILMAZ

Adıyaman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi / Temel  
Eğitim Bölümü

aduran@adiyaman.edu.tr

ORCID: 0000-0002-3815-596X

Serap AKTEMUR GÜRLER

Kafkas Üniversitesi /Sosyal Bilimler Meslek  
Yüksekokulu/ Çocuk Bakımı ve Hizmetleri

sgurur@kafkas.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1577-9403

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

03.04.2024

##### Kabul Tarihi:

07.10.2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi sınıflar,  
Ebeveyn,  
Farklılıklar

##### Keywords

Preschool classrooms,  
Parents,  
Diversities

Ebeveynlerin farklılıklara ilişkin görüşleri doğrudan çocuklarına yansımaktadır. Bu durum çocukların okullarında, sınıflarında ve yaşamlarında farklı kültürden, farklı özelliklere sahip çocuklara, bireylere karşı olumlu/olumsuz bir tutum içinde olmalarını belirleyecektir. Ebeveynlerin çocukların yaşamlarındaki belirleyici rolünden dolayı ebeveynlerin farklılıklara yönelik görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi sınıflarda farklılıklara ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel araştırma modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 güz döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-72 aylık çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 300 ebeveyn katılmıştır. Çalışmanın örnekleme oluşturulurken olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ebeveynlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırmanın amacı doğrultusunda 20 maddeden oluşan ankete ait maddeler yer almaktadır. Anketten elde edilen verilerin analizi sonucunda, ebeveynlerin cinsiyetleri ile okul öncesi sınıflarda yer alan farklılıklara ilişkin görüşleri arasında erkek ebeveynlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin yaşlarına ve çocuklarının cinsiyetine göre ebeveynlerin sınıflarda yer alan çeşitliliğe ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

#### ABSTRACT

Parents' views on diversity are directly reflected on their children. This situation will determine children's positive/negative attitudes towards children and individuals from different cultures and with different characteristics in their schools, classrooms, and lives. Due to the decisive role of parents in children's lives, it is important to determine parents' views on diversity. In this study, it was aimed to determine parents' views on diversity in preschool classrooms. This study was designed in a descriptive research model and the survey method, one of the quantitative research methods, was applied. The study group of the research consists of parents of preschool children aged 48-72 months attending preschool education institutions in the fall semester of 2023-2024. A total of 300 parents participated in the study. While forming the sample for the research, maximum diversity sampling method, which is one of the purposive sampling methods among non-probability-based sampling types, was used. In the study, a questionnaire form developed by the researchers was used as a data collection tool. This questionnaire consists of two parts. In the first part, there are questions about the demographic information of the parents, and in the second part, there are items belonging to the questionnaire form consisting of 20 items in line with the purpose of the study. As a result of the analysis of the data obtained from the questionnaire, a significant difference was found between the gender of the parents and their views on the differences in preschool classes in favor of male parents. In addition, it was determined that parents' views on diversity in classrooms differed according to the age of parents and gender of their children.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilin.1464641>

Atıf/Cite as: Duran Yılmaz, A. & Aktemur Gürler, S. (2024). Okul öncesi sınıflarda farklılıklara ilişkin ebeveynlerin görüşleri: betimsel bir çalışma. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2421-2434.

## Giriş

Eğitimde standartlara ve kaliteye daha fazla odaklanılmasına rağmen, okullar uygulama sürecinde eşit ve demokratik ortamlar oluşturma sürecini hayata geçirmiş durumda değildir. Yoksulluk, sosyo-ekonomik farklılıklar, ten rengi, kültürel farklılıklar ve engelli çocuklar gibi genellikle dışlanmış geçmişlere ve kimliklere sahip olan bazı çocuklar eşit eğitim fırsatlarından mahrum bırakılmakta ve bu da çocukların yaşamlarında öğrenme kayıplarına sebep olmaktadır (Aud, Fox & Kewal Ramani, 2010). Öğrenme ortamlarındaki bu öğrenci farklılıkları, çocuklar arasındaki çeşitlilikleri temsil etmekte; ırk, cinsiyet, bilişsel düzey, kişilik özellikleri, öğrenim düzeyi ve eğitim geçmişi gibi durumları kapsamaktadır (Paris, 2012). Farklılıkları ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim hakkından, eğitim süreci içinde eşit bir biçimde yararlanması önemli bir konudur (Şişman, 2006). Farklılık, toplumda oluşan ekonomik eşitsizlikler, mülteci akımı, cinsiyetçilik, ırkçılık, engellilerin dışlanması, yabancı düşmanlığı ve sınıf ayrımcılığı gibi durumları kapsayan bir olgudur (Apple, 2004). Salomon ve Schork'a (2003) göre, farklılık boyutlarını içsel boyutlar, dışsal boyutlar şeklinde gruplandırarak; içsel boyutları yaş, cinsiyet, etnik köken, fiziksel yeterlilik ve ırk; dışsal boyutları ise coğrafi bölge, hobiler, alışkanlıklar, ekonomik durum, iş/yaşam ailevi ve medeni durum farklılıkları olarak tanımlamıştır. Farklılıklar ile ilgili yapılan araştırmalarda önyargılar, kalıp yargılar, özel gereksinimli çocuklar, farklı aile yapıları ve çok kültürlülük gibi kavramların yer aldığı görülmektedir (Aktaş, 2020). Çocuklar kimliklerini ve tutumlarını bedenleriyle, sosyal çevreleriyle ve çevrelerindeki insanlarla etkileşime girerek oluştururlar (Hong, 2017). Çocuklar okul öncesi dönemde cinsiyet, ten rengi, saç rengi, dildeki farklılıklar gibi etrafındaki çeşitliliği fark etmeye başlayarak bu farklılıkların nedenlerini merak ederler (Topcubaşı, 2015). Ebeveynlerin bu çeşitliliğe yönelik olumlu yaklaşımlar sergilemeleri, çocukların farklılıklara bakış açılarını daha da güçlendirmektedir. Derman-Sparks'a (1990)'a göre çocuk etrafındaki yetişkinlerin farklılıklara karşı göstermiş olduğu tepkilerden etkilenir ve bu tepkiler çocuk tarafından örnek alınır. Çocuklar kendilerine benzeyenleri severken kendilerine benzemeyenleri sevmemeyi de küçük yaşta ebeveynlerinden öğrenirler (Topcubaşı, 2015). Aile, eğitimin temelini atarak çocuğun okul hayatına dahil olmasını sağlar. Böylece çocuklar yaşama ilgili ilk deneyimlerini ailede kazanarak ilk iletişimlerini evde ebeveynleriyle gerçekleştirirler (Çullu & Samancı, 2016). Hong'a (2017) göre çocuklar cinsiyet, ırk, etnik köken ve engellilik konularının farkındadır ve ebeveynleri aracılığıyla kimliğin bu yönlerine eklenen olumlu ve olumsuz kavramları özümsemeye başlarlar. Ailenin çocuğun gelişimi ve eğitiminde çok önemli bir yere sahip olduğu ve kurumsal olarak okul öncesi eğitime başlayana kadar ailede geliştiği göz ardı edilmemelidir (Polat & Özkabak-Yıldız,2018).

Ebeveynlerin bakış açıları, okullar ve eğitimciler için önemli bir geri bildirim kaynağı olmakla birlikte ebeveynlerin öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerini araştırmak, eğitim kurumları açısından eğitimin güçlü yönlerini ve iyileştirilmesi gereken alanları belirleme konusunda yardımcı olmaktadır (Buldu & Güner Pekacar, 2023). Dolayısıyla, ebeveynlerin okul öncesinde kurum seçimi tesadüfi olmadığı, bilinçli bir şekilde yapılan bir seçim olduğu, çocuğunun bu kuruma devam edip etmeme kararı da ebeveynlerin beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik cevap alma veya almama durumuna göre değişiklik gösterdiği ifade edilebilir (Huston, Chang & Gennetian, 2002). Polat ve Özkabak-Yıldız (2018), erken dönemde çocukların farklılıklara sahip bireylere saygı duymalarını geliştirerek desteklemek amacıyla ailelerin de sürecin içerisinde yer almasının uygulanan eğitim programının etkililiği bakımından son derece önemli olduğunu belirtmektedirler. Ebeveynler çocuklarının eğitimi için beklentilerine uygun okul öncesi eğitim kurumunu belirlerken, karşısına çıkan ilk kuruma çocuklarını göndermeyip, çeşitli faktörleri dikkate alarak okulları belirlemektedir (Huston, Chang & Gennetian, 2002). Alan yazın incelendiğinde farklılıklara ilişkin ilkökul ve okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ve ebeveynlerin farklılıklara karşı tutumlarını belirleyen çalışmalardan sadece bir araştırmaya ulaşılmıştır (Dessel, 2010). Bu bilgiler ışığında ebeveynlerin farklılıklara ilişkin görüşleri doğrudan çocuklarına yansımaktadır. Bu durum çocukların okullarında, sınıflarında ve yaşamlarında farklı kültürden, farklı özelliklere sahip çocuklara, bireylere karşı olumlu/olumsuz bir tutum içinde olmalarını belirleyecektir. Ebeveynlerin çocukların yaşamlarındaki belirleyici rolünden dolayı ebeveynlerin farklılıklara yönelik görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda farklılıklara ilişkin ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi ve dolayısıyla bu konuda yapılacak araştırmalar, gelecek uygulamaların daha sağlıklı yürütmesine katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi sınıflarda farklılıklara yönelik ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesidir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen bir yaklaşımdır (Karasar, 2011). Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2008) göre bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde XXX il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 48-72 aylık çocuğu olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 300 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubu okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynlerinden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Ebeveynlere Ait Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	168	56.0
Erkek	132	44.0
<b>Yaş</b>		
20-25 arası	8	2.7
36-31 arası	53	17.7
32-37 arası	133	44.3
38 ve üstü	106	35.3
<b>Öğrenim Düzeyi</b>		
İlkokul	13	4.3
Ortaokul	28	9.3
Lise	44	14.7
Üniversite	177	59.0
Lisansüstü	38	12.7
<b>Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Cinsiyeti</b>		
Kız	156	52.0
Erkek	144	48.0

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin %56,0'sı kadın ve %44,0'u erkektir. Ebeveynlerin yaş aralığı incelendiğinde ise, %2,7'si 20-25 yaş arası, %17,7'si 36-31 yaş arası, %44,3'ü 32-37 yaş arası, %35,3'ü 38 ve üstü yaş aralığındadır. Öğrenim düzeyine bakıldığında, ebeveynlerin %4,3'ü ilkokul mezunu, %9,3'ü ortaokul mezunu, %14,7'si lise mezunu, %59'u üniversite mezunu ve %12,7'si lisansüstü mezunudur. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimi alan çocuklarının cinsiyetine ilişkin bilgiye bakıldığında, %52'si kız ve %48'i ise erkektir.



## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket form kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ebeveynlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise araştırmanın amacı doğrultusunda 20 maddeden oluşan anket formuna ait maddeler yer almaktadır. Anketin oluşturma sürecinde Anderson'un (1990) önerdiği alt aşama dikkate alınmıştır. Bu aşamalar; genel araştırma sorularının belirlenmesi, alt sorunların listelenmesi, maddelerin tasarlanması, maddelerin sıralanması, anketin düzenlenmesi ve anketin ön uygulamasının yapılması. Bu doğrultuda hazırlanan anketteki soruların puanlaması 'katılmıyorum- kararsızım- katılıyorum' olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu anket formu bir Türkçe eğitim uzmanı, üç alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Anketin kapsam geçerliliği için uzman değerlendirme formu oluşturulmuş ve uzmanlara ulaştırılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında, uzmanlar arası her bir madde için uyuma oranı hesaplanmıştır. Bu oranlar 18 maddede %95-100 arasında ve iki madde de %75 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2005), madde geçerliliği için uzmanlar arası uyum düzeylerinin %90-100 olması gerektiğini ve %70-80 oranında uyum gösterilen maddelerin ise eleştirilere göre düzeltilerek ankette yer alabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda iki madde gelen dönütler doğrultusunda düzeltilerek ifade değişikliğine gidilmiştir. Anket formunun son haline karar verilerek 13 ebeveyne ön uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamalar herhangi bir problemin olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, anket formu anaokulları ve ilkokullar ziyaret ederek öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve daha sonra öğretmenlerin desteği ile velilere dağıtılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Bu araştırma için XXX Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 09/08/2023-442 sayılı etik kurul kararına göre çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair karar verilmiştir. Ayrıca aysemeb.gov.tr adresi üzerinden okullarda çalışabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 25 (Armonk, NY: ABD) istatistik paket programı kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri için frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen anket formu ile elde edilen verilerin ise ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde anket ile elde edilen verilere ait sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Ebeveynlerin Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Toplam Puan Ortalamaları Arasında Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kadın	168	2,4036	,25	298	-2,043	,042
Erkek	132	2,4617	,22			

$p < 0,05$  anlamlı

Yapılan analizler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $t = -2,043$ ;  $p < 0,05$ ). Buna göre grupların toplam puan ortalamaları incelendiğinde erkeklerin ( $\bar{x} = 2,4617$ ), kadınlara göre ( $\bar{x} = 2,4036$ ) farklılıklara daha olumlu oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
20-25	8	2,42	Gruplar arası	,728	3	,243	4,136	,007	26-31-38 ve üstü*
26-31	53	2,38							
32-37	133	2,39	Gruplar içi	17,379	296	,059			32-37-38 ve üstü*
38 ve üstü	106	2,49							

Yapılan analizlere göre, ebeveynlerin yaşlarına göre farklılıklara ilişkin görüşleri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [F (3-296) =4.136, p<.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi (Tukey HSD) yapılmıştır. Anlamlı farklılığa neden olan grup (\*) ile gösterilmiştir. Buna göre, 38 ve üstü yaş grubunda bulunanların puan ortalamalarının ( $\bar{x}$ =2,49), 26-31 yaş grubunda bulunanların puan ortalamalarından ( $\bar{x}$  = 2,38) ve 32-37 yaş grubunda bulunanların puan ortalamalarından ( $\bar{x}$  = 2,39) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.** Ebeveynlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Farklılıklara İlişkin Görüşlerinin Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	13	2,25	Gruplar arası	,502	4	,126	2,104	,080
Ortaokul	28	2,44						
Lise	44	2,43	Gruplar içi	17,605	295	,060		
Üniversite	177	2,42						
Lisansüstü	38	2,47						

Tablo 4'de yer alan bilgilere göre, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ile farklılıklara ilişkin görüşleri toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır [F (4-295) =2,104, p>.05].

**Tablo 5.** Ebeveynlerin Farklılıklara İlişkin Görüşleri Toplam Puanlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyetine Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kız	156	2,4631	,23	298	2,511	,013
Erkek	144	2,3924	,24			

p<0,05 anlamlı

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, ebeveynlerin farklılıklara ilişkin görüşleri toplam puanları ile çocuklarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığı olduğu görülmektedir ( $t= 2,511$ ;  $p<0,05$ ). Buna göre ebeveynlerin farklılıklara ilişkin toplam puanları incelendiğinde, kız çocuklarına sahip ebeveynlerin ( $\bar{x} = 2,4631$ ) puan ortalamalarının, erkek çocuklarına sahip ebeveynlerin ( $\bar{x} = 2,3924$ ) puan ortalamalarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 6: Ebeveynlerin Farklılıklara İlişkin Algıları**

No	Madde	$\bar{X}$	Ss	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
				N	%	N	%	N	%
1	Çocuğumun öğretmeninin cinsiyetinin kadın olmasını isterim	2,12	,937	115	38,3	33	11,0	152	50,7
2	Çocuğumun öğretmenin benimle aynı değerleri paylaşmasını isterim	2,55	,789	56	18,7	24	8,0	220	73,3
3	Çocuğumu değerlerime uygun olan bir okula göndermek isterim	2,80	,559	23	7,7	13	4,3	264	88,0
4	Çocuğumun sınıfında farklı etnik kimliğe sahip çocukların olmasını isterim	2,48	,752	47	15,7	61	20,3	192	64,0
5	Çocuğumun sınıfında anadili farklı olan çocuk olmasını isterim	2,51	,743	45	15,0	57	19,0	198	66,0
6	Çocuğumun sınıfındakilerin aynı ekonomik düzeydeki ailelerden gelmelerini isterim	1,86	,947	158	52,7	26	8,7	116	38,7
7	Çocuğumun sınıfında mülteci çocuk olmasını isterim	2,04	,886	112	37,3	65	21,7	123	41,0
8	Çocuğumun sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını isterim	2,43	,796	58	19,3	54	18,0	188	62,7
9	Çocuğumun sınıfında yabancı dil öğretmeni (İngilizce) olmasını isterim	2,57	,805	60	20,0	9	3,0	231	77,0
10	Çocuğumun sınıfında değerler eğitiminin verilmesini isterim	2,93	,349	8	2,7	6	2,0	286	95,3
11	Çocuğumun sınıfında farklı kültürlerin tanıtılmasını isterim	2,91	,383	10	3,3	6	2,0	284	94,7
12	Çocuğumu ekonomik düzeyime uygun bir okula göndermek benim için önemlidir	2,77	,611	29	9,7	12	4,0	259	86,3
13	Çocuğumun sınıfında kız ve erkek çocuk sayısının eşit olmasını isterim	1,95	,968	148	49,3	19	6,3	133	44,3
14	Çocuğumun sınıfında yabancı ülkeden gelen çocuk olmasını isterim	2,37	,810	63	21,0	62	20,7	175	58,3

15	Çocuğumun sınıfındakilerin aynı dini değerlere sahip ailelerden gelmelerini isterim	2,24	,937	104	34,7	20	6,7	176	58,7
16	Çocuğumun sınıfında kültürel değerlerime uygun etkinliklerin yapılmasını isterim	2,83	,518	19	6,3	13	4,3	268	89,3
17	Çocuğumun sınıfındakilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin benimle aynı olmasını isterim	1,90	,950	152	50,7	27	9,0	121	40,3
18	Çocuğumun gittiği okulda çok kültürlü eğitim anlayışının olmasını isterim	2,74	,607	26	8,7	27	9,0	247	82,3
19	Çocuğumun sınıfındaki tüm çocukların aynı kültürden olmasını isterim	1,98	,945	136	45,3	33	11,0	131	43,7
20	Çocuğumun sınıfında farklı ten renginden (siyahi) çocuk olmasını isterim	2,60	,699	37	12,3	46	15,3	217	72,3

$\bar{X}$  = Ortalama, Ss: Standart Sapma,

\*Katılmıyorum, Kararsızım ve Katılıyorum kapsamında sunulan istatistikî değerler katılımcıların o maddelere verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelerini göstermektedir

Tablo 6'da ebeveynlerin farklılıklar ilişkin algılarına yönelik maddelere ait sonuçlar yer almaktadır. Buna göre, 'çocuğumun öğretmeninin cinsiyetinin kadın olmasını istiyorum' maddesi için ebeveynlerin %50,7'si katıldıklarını, %38,3'ü katılmadıklarını ve %11'i ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, katılımcıların yarısı çocuğunun öğretmeninin kadın olmasını istemektedir. 'Çocuğumun öğretmenin benimle aynı değerleri paylaşmasını isterim' maddesi için ebeveynlerin %73,3'ünün katıldıkları, %18,7'sinin katılmadıkları ve %8'inin kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuğunun öğretmeninin kendisi ile aynı değerlere sahip olmasını istedikleri söylenebilir. 'Çocuğumu değerlerime uygun olan bir okula göndermek isterim' maddesi incelendiğinde, ebeveynlerin %88'i katıldıklarını, %7,7'si katılmadıklarını ve %4,3'ü ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuğunu değerlerine uygun bir okula göndermek istedikleri söylenebilir. 'Çocuğumun sınıfında farklı etnik kimliğe sahip çocukların olmasını isterim' maddesine göre, ebeveynlerin %64'ü katıldıklarını, %20,3'ü kararsız kaldıklarını ve %15,7'sinin ise katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının sınıfında farklı etnik kimliğe sahip çocuklarla birlikte eğitim almasını destekledikleri ifade edilebilir. 'Çocuğumun sınıfında anadili farklı olan çocuk olmasını isterim' maddesine bakıldığında, ebeveynlerin %66'ı katıldıklarını, %19'unun kararsız kaldıkları ve %15'inin ise katılmadıkları görülmektedir. Buna göre, ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuğunun sınıfında anadili farklı olan çocuk olmasını istedikleri söylenebilir. 'Çocuğumun sınıfındakilerin aynı ekonomik düzeydeki ailelerden gelmelerini isterim' maddesinde yer alan sonuçlara göre, ebeveynlerin %52,7'si katılmadıklarını, %38,7'si katıldıklarını ve %8,7'si ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının sınıfındakilerin aynı ekonomik düzeydeki ailelerden gelmelerine önem vermediklerini gösterir. 'Çocuğumun sınıfında mülteci çocuk olmasını isterim' maddesine göre, ebeveynlerin %41'i katıldıklarını, %37,3'ü katılmadıklarını ve %21,7'sinin ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Buna göre, ebeveynlerin çocuklarının sınıflarında mülteci çocuk olması konusunda birbirine yakın oranda fikir sahibi oldukları söylenebilir. 'Çocuğumun sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını isterim' maddesine göre, ebeveynlerin %62,7'si katıldıklarını, %19,3'ü katılmadıklarını ve %18'si ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarının sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasını istedikleri ifade edilebilir. 'Çocuğumun sınıfında yabancı dil öğretmeni (İngilizce) olmasını isterim' maddesine göre, ebeveynlerin %77'si katıldıklarını, %20'si katılmadıklarını ve %3'ü ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının sınıfında yabancı dil öğretmeni istedikleri söylenebilir. 'Çocuğumun sınıfında değerler eğitiminin verilmesini isterim' maddesi incelendiğinde, ebeveynlerin %95,3'ünün katıldıkları, %2,7'sinin katılmadıkları ve %2'sinin ise kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre ebeveynlerin hemen hepsinin çocuklarının sınıfında değerler eğitiminin verilmesini istedikleri görülmektedir. 'Çocuğumun sınıfında farklı kültürlerin tanıtılmasını isterim' maddesine göre, ebeveynlerin %94,7'sinin katıldıkları, %3,3'ünün

katılmadıkları ve %2'inin ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Bu durumda, katılımcı ebeveynlerin tamamına yakınının çocukların sınıfında farklı kültürlerin tanıtılmasını istedikleri söylenebilir. *'Çocuğumu ekonomik düzeyime uygun bir okula göndermek benim için önemlidir'* maddesine, ebeveynlerin %86,3 katıldıklarını, %9,7'si katılmadıklarını ve %4'ü ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynler açısından çocuklarını ekonomik düzeylerine uygun bir okula göndermenin önemli olduğu söylenebilir. *'Çocuğumun sınıfında kız ve erkek çocuk sayısının eşit olmasını isterim'* maddesine ebeveynlerin %49,3'ü katılmadıklarını, %44,3'ü katıldıklarını ve %6,3'ü ise kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin yarısına yakının çocuklarının sınıflarında kız ve erkek çocuk sayısının eşit olmamasını istedikleri söylenebilir. *'Çocuğumun sınıfında yabancı ülkeden gelen çocuk olmasını isterim'* maddesine göre ebeveynlerin %58,3'ü katıldıklarını, %21,0'i katılmadıklarını ve %20,7'si ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Buna göre katılımcı ebeveynlerin yarısından fazlası çocuklarının sınıfında yabancı ülkeden gelen çocuk olmasını istedikleri görülmektedir. *'Çocuğumun sınıfındakilerin aynı dini değerlere sahip ailelerden gelmelerini isterim'* maddesine ebeveynlerin %58,7 katıldıklarını, %34,7'i katılmadıklarını ve %6,7'si ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre ebeveynlerin çocuklarının sınıfındakilerin aynı dini değerlere sahipten ailelerden gelmelerini önemsedikleri söylenebilir. *'Çocuğumun sınıfında kültürel değerlerime uygun etkinliklerin yapılmasını isterim'* maddesine ebeveynlerin %89,3'i katıldıklarını, %6,3'ü katılmadıklarını ve %4,3'ü kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırma katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının sınıfında kültürel değerlerine uygun etkinliklerin yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. *'Çocuğumun sınıfındakilerin ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin benimle aynı olmasını isterim'* maddesine, ebeveynlerin %50,7'si katılmadıklarını, %40,3'ü katıldıklarını ve %9,0'u kararsız olduklarını dile getirmişlerdir. Ebeveynlerin yarısının çocuğunun sınıfındaki ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin kendileri ile aynı olmasını istedikleri söylenebilir. *'Çocuğumun gittiği okulda çok kültürlü eğitim anlayışının olmasını isterim'* maddesine, ebeveynlerin %82,3'i katıldıklarını, %9,0'u kararsız olduklarını ve %8,7'si ise katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma göre, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okulda çok kültürlü eğitimin olmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. *'Çocuğumun sınıfındaki tüm çocukların aynı kültürden olmasını isterim'* maddesine ebeveynlerin %45,3'ü katılmadıklarını, %43,7'si katıldıklarını ve %11,0'i ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin bu konuda farklı görüşlerde oldukları söylenebilir. *'Çocuğumun sınıfında farklı ten renginden (siyahı) çocuk olmasını isterim'* maddesine ebeveynlerin %72,3'ü katıldıklarını, %15,3'i kararsız kaldıklarını ve %12,3'si ise katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının sınıfında farklı ten renginde çocuk olmasını istediklerini göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul öncesi sınıflarda farklılıklara ilişkin ebeveynlerin görüşleri i incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin cinsiyetleri ile farklılıklara ilişkin görüşleri arasında erkek ebeveynlerin lehine ( $\bar{x}$  =2,4617;  $p<0,05$ ), anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çocuklarının cinsiyetine göre ise ebeveynlerin farklılıklara ilişkin görüşlerinin de kız çocuğuna sahip ebeveynlerin farklılıklara ilişkin ortalamalarının ( $\bar{X}$ =2,4631;  $p<0,05$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin yaşlarına göre farklılıklara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farkın 38 ve üstü yaş grubu ile 26-31 yaş grubu arasında ve 38 ve üstü yaş grubu ve 32-37 yaş grubu arasında, 38 ve üstü yaş grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine göre farklılıklara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin farklılıklara ilişkin algıları incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarının öğretmenlerinin kadın olmasını istediklerini belirtmiştir. OECD ülkelerinde okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır (OECD, 2015). Yapılan araştırma sonuçlarına göre ailelerin okul öncesi eğitimde çocuk bakımı ve beslenmesi, çocuklarla ilgilenme yönünden kadınların daha güvenilir olduklarını ve bu nedenlerden dolayı kadınların okul öncesi öğretmenliği yapmaya daha uygun olduklarına inandıkları belirlenmiştir (Cameron, 2001; Olive & Obenchain, 2003; Sumsion, 2000; Wiest ve diğerleri, 2003; Wilson, 2011). Akman ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmaya katılan ailelerin okul öncesi eğitimini kadın işi olarak gördüğü, bu algının kalıplaşmış ve geleneksel cinsiyet rollerinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Yapılan bu araştırmada ise ebeveynlerin öğretmenin cinsiyetini kadın olarak görmek istedikleri belirlenmiştir. Buna göre, katılımcı ebeveynlerin geleneksel olarak okul öncesi eğitimden beklentilerinin kadınlara daha uygun olduğu yönündeki görüşlerden dolayı bu durumu tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmada katılımcı ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi öğretmeninin kendisi ile aynı değerlere sahip olmasını istediği ve çocuğunu da kendi değerlerine uygun bir okula göndermek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin hemen hepsinin çocuklarının sınıfında değerler eğitiminin verilmesini istedikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber, katılımcıların büyük çoğunluğu çocuklarının sınıfında kültürel değerlerine uygun etkinliklerin yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırmada ebeveynlerin okulda verilen değerler eğitimi önemli ve etkili gördükleri belirlenmiştir (Sezer & Yalman, 2022). Ebeveynlerin kendi değerlerine önem verdikleri ve bu değerleri doğrultusunda okul seçtikleri ifade edilebilir.

Katılımcı ebeveynlerin yarısından fazlasının çocuklarının sınıfında farklı kökende, farklı ana dile sahip, farklı ekonomik düzeyden gelme ve farklı ten rengine sahip çocukların ve kaynaştırma çocuğunun olmasını olumlu karşıladıkları belirlenmiştir. Buna göre katılımcı ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının sınıfında farklılıklara ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Ancak ebeveynlerin, çocuklarının sınıfında mülteci çocuk olması konusunda farklı görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %41'i çocuğunun sınıfında mülteci çocuk bulunmasını istediklerini belirtirken ebeveynlerin %37,3'ü mülteci çocuk istemedikleri görülmektedir. Tayınmak ve Furtuna (2022) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarının anadili ve etnik kökeni farklı olan akranlarıyla arkadaşlık kurma arzularının ve çocuklarını bu yönde teşvik etme düzeyleri yüksek bulunurken, mülteci çocukla arkadaş olmasından memnuniyet düzeyleri düşük bulunmuştur. Ebeveynler için farklı etnik kimlik, dil, ten rengi, kültür konusunda olumlu görüş bildirmelerine rağmen söz konusu mülteci olduğunda farklı görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin mültecilere bakış açılarının kültürel farklılıklar bazında olmadığı da görülmektedir.

Ebeveynler çocuklarını ekonomik düzeylerine uygun bir okula göndermenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ebeveynlerin yarısı diğer ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin kendileri ile aynı düzeyde olmasını istedikleri ifade etmişlerdir. Leslie vd. (2000) ailelerin okul öncesi kurumlarını seçerken dikkat ettiklerini özelliklerin, ebeveynlerin demografik yapısına göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Beyaz orta sınıf ailelerin çocukların eğitimi için kendi sosyal ve ırksal yapılarına benzer okullar seçtikleri belirlenmiştir (Ball, 2003; Holme, 2002). Bu durumda, anne-babaların okul öncesi eğitim kurumunu seçerken ekonomik ve öğrenim düzeylerine uygunluğa dikkat ettikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre anne-babaların büyük bir çoğunluğunun çocuklarının sınıfında yabancı dil öğrenmelerini istedikleri belirlenmiştir. Özdemir & Şallı (2022) yapmış oldukları araştırmada da ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurum seçimi için belirledikleri kriterlerden biri de yabancı dil eğitiminin olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, okul öncesi eğitimde yabancı dil eğitiminin aileler için önemli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının sınıfında farklı kültürlerin tanıtılmasını ve okulda çok kültürlü eğitimin olmasını istedikleri belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların olması ve bu farklılıklara çocukların saygı duyması ve hoşgörü geliştirmesi açısından son derece önemli olmaktadır. Bu farklılıkların çocuklara kazanımları ise; farklı kültürlerle olumlu bakış açısı geliştirme, iletişimsel ve sosyal becerilerin kazanılması, gerçek hayat deneyimini yaşama olanağına sahip olma ve çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesi olarak belirtilmiştir (Crozier ve diğerleri, 2011; Freidus, 2016; Levine-Rasky 2008; Kimelberg & Billingham 2012; Oría ve diğerleri, 2007; Raveaud & Van Zanten, 2007; Byrne & De Tona, 2014; Hollingworth & Williams 2010; Olmedo & Santa Cruz 2011; Reay, 2008). Ayrıca öğrenme ortamlarındaki farklılıkların, çocukların sahip oldukları avantajları fark etmelerine ve günlük yaşamda karşılaşılan eşitsizlikler konusunda daha bilinçli olmalarını desteklediği görülmektedir (Kimelberg & Billingham, 2012).

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

- Ebeveynlere yönelik farklılıklara saygı eğitimi destek programları geliştirilebilir.
- Aile katılım çalışmalarında farklılıklara yer verilerek ebeveynler bu konuda desteklenerek çocukların da bu konuda farklılıklara karşı daha duyarlı ve olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.
- Aile katılım çalışmalarında ebeveynlerin farklı kültürleri tanıtmaları istenebilir.
- Bu çalışmada sadece anket form kullanılmıştır, bundan sonraki çalışmalarda ebeveyn görüşlerine başvurularak, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

- Ayrıca, bu çalışmada sadece velilerden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin de katılımcı olarak bulunduğu bir araştırma yürütülebilir.

### Kaynakça

- Aktaş, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocukların benlik alguları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Akman, B., Taskin, N., Ozden, Z., Okyay, O., & Cortu, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.847009>
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. Bristol: The Falmer Press.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational policy*, 18(1), 12-44. <https://doi.org/10.1177/0895904803260022>
- Aud, S., Fox, M. A., & KewalRamani, A. (2010). Status and trends in the education of racial and ethnic groups. NCES 2010-015. *National Center for Education Statistics*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510909.pdf>
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.
- Buldu, M., & Pekacar, R. G. (2023). İdeal bir okul öncesi eğitim ortamı: ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 625-643. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1285749>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. [https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275190#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275190#article_cite)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Byrne, B., & De Tona, C. (2014). Multicultural desires? Parental negotiation of multiculturalism and difference in choosing secondary schools for their children. *Sociological Review*, 62(3), 475-493. <https://doi.org/10.1111/1467-954x.12076>
- Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work & Organization*, 8(4), 430-453. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00140>
- Crozier, G., Reay, D., & James, D. (2011). Making it work for their children: White middle-class parents and working-class schools. *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), 199-216. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.616343>
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., et al. (2008). White middle class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272. <https://doi.org/10.1080/01425690801966295>
- Çullu, M. S. & Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 79-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/225292>
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>
- Derman-Sparks, L. (1990). Understanding diversity: What young children want and need to know. *Pre-K To-day*, 44-50.
- Freidus, A. (2016). "A great school benefits us all": Advantaged parents and the gentrification of an urban public school. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/0042085916636656>.
- Hollingworth, S., & Williams, K. (2010). Multicultural mixing or middle-class reproduction? The white middle classes in London comprehensive schools. *Space and Polity*, 14(1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/13562571003737767>

- Holme, J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, 72(2), 177–205. [https://doi.org/10.17763/haer.72.2.u6272\\_x676823788r](https://doi.org/10.17763/haer.72.2.u6272_x676823788r)
- Hong, Y. (2017). Facing diversity in early childhood education: teachers' perceptions, beliefs, and teaching practices of anti-bias education in Korea, [ Unpublished master thesis], Missouri State University
- Huston, A. C., Chang, Y. E., & Gennetian, L. (2002). Family and individual predictors of child care use by low-income families in different policy contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 441-469. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00185-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00185-0)
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi, (11. baskı) Ankara. *Nobel Yayınevi*.
- Keleş, M. B., & Keleş, P. U. (2023). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erkek okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(2), 78-92. DOI: 10.47714/uebt.1149576
- Kimelberg, S. M., & Billingham, C. (2012). Attitudes toward diversity and the school choice process: Middle-class parents in a segregated urban public school district. *Urban Education*, 48(2), 198–231. <https://doi.org/10.1177/0042085912449629>.
- Leslie, L.A., Ettenson, R. & Cumsille, P. (2000). Selecting a child care center: What really matters to parents? *Child & Youth Care Forum* 29, 299–322. <https://doi.org/10.1023/A:1016609927849>
- Levine-Rasky, C. (2008). Middle-classness and whiteness in parents' responses to multiculturalism: A study of one school. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 459–490. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797200.pdf>
- Salomon, M. F., & Schork, J. M. (2003). Turn diversity to your advantage. *Research Technology Management*, 46(4), 37-44. <https://doi.org/10.1080/08956308.2003.11671575>
- OECD. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği. Eğitime Yön Veren Eğilimler, 7, 1-12.
- Olmedo, A., & Santa Cruz, L. E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. *El papel del orden expresivo en la búsqueda de la "distinción"*. *Papers*, 96(6), 515–537. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n2.150>.
- Oría, A., Cardini, A., Ball, S., Stamou, E., Kolokitcha, M., Vertigan, S., et al. (2007). Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy*, 22(1), 91–105. <https://doi.org/10.1080/02680930601065791>
- Özdemir, A., & Şallı, D. (2022). Ebeveynlerin özel okul öncesi kurum seçimlerine ilişkin tercihlerinin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1240-1257. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-656181>
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Polat, Ö., & Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. <https://doi.org/10.17244/eku.466812>
- Raveaud, M., & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/02680930601065817>
- Reay, D. (2008). Psychosocial aspects of white middle-class identities: Desiring and defending against the class and ethnic 'other' in urban multi-ethnic schooling. *Sociology*, 42(6), 1072–1088. <https://doi.org/10.1177/0038038508096934>
- Reay, D. (2014). White middle-class families and urban comprehensives: the struggle for social solidarity in an era of amoral familism. *Families, Relationships and Societies*, 3(2), 235-249. <https://doi.org/10.1332/204674314X14008565988654>
- Sezer, H. N., & Yalman, D. (2022). Okul öncesinde değerler eğitimi ile ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-214. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1188835>



- Sumsion, J. (2000). Negotiating otherness: A male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 129-140. <https://doi.org/10.1080/09669760050046174>
- Şahin, F. & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1), 39-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsh/issue/48458/613785>
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 4-5 Kasım, Ankara, 291-305.
- Tayınmak, İ., & Furtuna, S. (2022). Ebeveynlerin Suriyeli göçmenlere yönelik tutumları: Mersin ili örneği. *Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 64-87. DOI: 10.7596/abbad.31122022.004
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kocaeli Üniversitesi.
- Wiest, L. R., Olive, M. L., & Obenchain, K. M. (2003). Men's perceptions of their experiences as K-2 teachers. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 82-95. <https://doi.org/10.1080/10665680303504>
- Wilson, E.A. L. (2011). Where have all the men gone? A look into men in early childhood education. A Thesis Presented to The Faculty of Humboldt State University, In Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree Master of Arts In Educaiton.

## EXTENDED SUMMARY

Diversity is a phenomenon that includes situations such as economic inequalities in society, refugee flows, sexism, racism, exclusion of disabled people, xenophobia and class discrimination. (Apple, 2004). According to Brinson (2012), children's attitudes toward diversity improve as a result of the program's practices and teaching methods, which include having students in the same classroom as students with different features. Preschoolers start to observe the diversity in their environment, including gender, skin tone, hair color, and language, and they start to ask why these disparities exist (Topcubaşı, 2015). Children's views on differences are further reinforced by parents' favorable attitudes toward this diversity. Derman-Sparks (1990) asserts that children are influenced by the adults in their immediate environment's responses to differences, and they take these responses as role models. Early on, parents teach their children to prefer people who are similar to them and to dislike people who are different from them (Topcubaşı, 2015). Even though parents' opinions are a valuable source of feedback for educators and schools, finding out what parents think about the learning environment aids in identifying both the areas where education is strong and needs to be improved (Buldu & Güner Pekacar, 2023). Thus, it can be concluded that parents choose a pre-school establishment consciously and that their decision about whether or not to enroll their child in this establishment depends on whether or not they feel that their needs and expectations are being met (Huston, Chang & Gennetian, 2002).

Given the significant influence that parents have on the lives of their children, it is important to ascertain the views of parents regarding differences. Research on this topic may help to promote healthier practices in the future. The purpose of this study is to ascertain the opinions of parents regarding differences in preschool classes. Parents' perspectives on differences are directly reflected in their children, and this situation will determine whether children will have a positive or negative attitude toward children and individuals from different cultures and with different characteristics in their schools, classes, and lives.

The study group for this research consists of 300 parents who voluntarily agreed to participate in the research and who have 48–72-month-old children attending pre-school education institutions in xxx city center in the fall semester of the 2023–2024 academic year. The research was designed in a descriptive research model, and one of the quantitative research methods, the survey method, was used. The study employed a survey form that was created by the researchers as a means of gathering data; it is divided into two sections: the first asks questions concerning the parents' demographic data, and the second section contains items from the survey form that total twenty and are relevant to the research goal. The statistical package program IBM SPSS 25 (Armonk, NY: USA) was utilized to analyze the data obtained within the research scope. The mean, standard deviation, frequency, and percentage values of the data obtained with the survey form developed within the scope of the research were examined, as well as the frequency and percentage values for the participating teachers' demographic information.

The research findings indicate that there was a statistically significant difference in the mean scores of the male and female participants. Additionally, there was no significant correlation found between the parents' age and their opinions regarding differences in their overall scores. Lastly, there was no statistically significant correlation found between the parents' educational attainment and their opinions regarding differences in their overall scores. Lastly, half of the parents who took part in the study expressed a desire for female teachers for their children.

Most parents who participated in the current study said that they wanted their preschool teacher to share their values and that they wanted to send their child to a school that aligns with their values. Nearly all parents also said that they wanted values education to be taught in their children's classrooms. More than half of the participating parents stated that they welcomed having children of different origins, different mother tongues, children from different economic levels and skin colors, and inclusion children in their children's classrooms. However, the majority of participants stated that they wanted activities in line with their cultural values to be held in their children's classrooms. As a result, over 50% of the parents who took part in the survey expressed a desire for their children to attend school with children from other countries. Moreover, it was found that parents differed in their views regarding the fact that all of the students in their child's class belong to the same culture; approximately 50% of them disagreed and the remaining parents agreed. Though nearly half of the participating parents said they did not mind this situation, it was concluded that the other participating parents did not want refugee children in the classroom. Nevertheless, it was found that parents had different opinions

about having refugee children in their children's classroom. The majority of parents wanted their children to learn a foreign language in the classroom, according to the research's findings, and they also wanted multicultural education and the introduction of different cultures to their children's classrooms. Parents also expressed the importance of sending their children to a school that is appropriate for their economic status, and half of the parents said that they wanted other parents to have the same level of education as their own.

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERLE  
GERÇEKLEŞTİRDİĞİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI HAKKINDA GÖRÜŞLER**  
**OPINIONS ABOUT THE TEACHING PRACTICE OF PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATION  
TEACHERS WITH STUDENTS WITH HEARING LOSS**

**Duygu BÜYÜKKÖSE**  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
dbuyukkose@anadolu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-9082-0656

**Zerrin TURAN**  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
zturan@anadolu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-3956-9320

**Ezgi TOZAK**  
Ordu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
ezgitozak@odu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4916-6525

**ÖZ**

**Geliş Tarihi:**

25.07.2024

**Kabul Tarihi:**

25.09.2024

**Yayın Tarihi:**

29.12.2024

**Anahtar Kelimeler**

Öğretmenlik  
uygulaması,  
Özel Eğitim  
Öğretmenliği,  
İşitme kayıplı  
öğrenciler

**Keywords**

Teaching practice,  
Special Education  
Teaching,  
Students with  
hearing loss

Araştırma, öğretmenlik uygulamasını işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştiren özel eğitim öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin görüşlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bir işitme engelliler ilkokulunda uygulama yapan özel eğitim öğretmen adayları, aynı okulda görev yapan ve öğretmen adaylarından sorumlu işitme engelliler sınıf öğretmenleri ve yine bu öğretmen adaylarından sorumlu özel eğitim alanında çalışan öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ders planları ve materyalleri de değerlendirilmiştir. Öğretmenlik uygulamasında aday öğretmenlerin ders gözlemi, ders anlatmaya hazırlık, ders anlatma, öz değerlendirme yapma, geri bildirimleri uygulama gibi sorumlulukları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına ders planı yazma, materyal hazırlama, öğrencilerle iletişim kurma, işaret dili öğrenme konularında katkılar sağladığı görülmüştür. Öğretmenlik uygulama sürecinin bu katkılarına karşın öğretmen adaylarının ders planı ve materyali geliştirme, öz değerlendirme yapma ve geri bildirimleri uygulama, işaret dili kullanımı gibi konularda çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları öğretmenlik uygulamasında ortaya çıkan sorunların nedenleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında görüşler ortaya koymuştur. Bulgular alanyazın çerçevesinde ele alınmıştır.

**ABSTRACT**

The study aimed to investigate the viewpoints of pre-service special education teachers who conducted their teaching practice with students with hearing loss regarding the implementation process. To achieve this, semi-structured interviews were carried out with pre-service special education teachers practicing in a primary school for the hearing impaired, classroom teachers, and a lecturer responsible for the pre-service teachers. Additionally, the lesson plans and materials of the prospective teachers were evaluated. The teaching practice revealed that prospective teachers had responsibilities including observing lessons, preparing for teaching, teaching, self-evaluation, and implementing feedback. It was observed that the teaching practice contributed to developing prospective teachers' skills in writing lesson plans, preparing materials, communicating with students, and learning sign language. However, despite these contributions, the study found that pre-service teachers encountered difficulties developing lesson plans and materials, conducting self-evaluation and applying feedback, and using sign language. The study participants provided insights into the reasons for these challenges and offered suggestions for addressing them. The findings were thoroughly discussed in the context of existing literature.

**DOI:** <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1522409>

**Atıf/Cite as:** Büyükköse, D., Turan, Z., & Tozak, E. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirdiği öğretmenlik uygulaması hakkında görüşler. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2435-2455.

## Giriş

Öğretmen yetiştirme, genel eğitimin her kademesinde olduğu gibi özel eğitim alanında da önemli bir konudur. Türkiye’de üniversitelerde özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme süreci geçmiş yıllarda Zihinsel Engelliler, Görme Engelliler, Üstün Zekâlılar ve İşitme Engelliler Öğretmenliği olarak ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. 2016 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) öğretmen atama politikasına uyum sağlama ve farklı ülkelerdeki programlar gerekçe gösterilerek özel eğitim lisans programları “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı” olarak birleştirilmiştir. (Büyükalın-Filiz, vd., 2018). 2016 yılından bu yana program, 2018’deki birtakım değişiklikler ile uygulanmaya devam etmektedir [Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2016; 2018]. Özel Eğitim Öğretmenliği Programını başarıyla tamamlayabilmek için öğretmen adaylarından genel kültür, meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerini başarıyla tamamlamaları ve bunun yanı sıra bir uzmanlık alanı seçerek bu alanda yedi, diğer alanlarda beş seçmeli ders almaları beklenmektedir. YÖK’ün (2018) kılavuzunda yer alan seçmeli derslere baktığımızda işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmak isteyen öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öncesinde (a) işitme kayıplı çocukların dil, iletişim ve akademik özellikleri, (b) işitmeye yardımcı teknolojiler, (c) değerlendirme teknikleri, (d) bireyselleştirilmiş eğitim planı, (e) özel öğretim yöntemleri, (f) kanıt temelli uygulamalar, (g) teknoloji kullanımı, (h) paydaşlarla ekip çalışması ve işbirliği konularında dersler almış olmaları ve bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik uygulamasının amacı öğretmen adaylarına kuramsal ve uygulamalı çalışmalar aracılığıyla öğretmen yeterliliklerinin kazandırılmasıdır. Öğretmen yeterliliklerine ilişkin MEB (2017a) tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” raporu yayımlanmıştır. Bu raporda mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlilik alanı ile birlikte 11 alt yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına ilişkin 65 gösterge bulunmaktadır. Tek bir yeterlilik raporu ile tüm branşları kapsayacak bütünsel bir metin oluşturulması amaçlanmıştır (MEB, 2017a). Öğretmen adaylarının bu yeterlilikleri edinebilmelerinde öğretmenlik uygulamasında başlıca olarak sınıf içi gözlemler yapma, materyaller geliştirme, dersleri planlama ve anlatma önemlidir (Aslan ve Sağlam, 2018; Cengiz, 2021; Vuran vd., 2014). Bu kapsamda öğretmenlik uygulaması 12 hafta güz, 12 hafta bahar dönemi olmak üzere haftada altı ders saati gerçekleştirilecek şekilde planlanmıştır (MEB, 2021). Öğretmen adayı, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmayı tercih ettiğinde öğretmenlik uygulamalarını bu alanda MEB’e bağlı bir kurumda yapabilmektedirler.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları birbirinden farklılaşmaktadır (Farrell, 2009). İşitme kayıplı öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının genel yeterlilikler ile birlikte birtakım özel alan yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler (a) işitme kayıplı bireylerin genel gelişim ve dil, iletişim, akademik özellikleri, (b) işitme kaybının tanısı ve işitme teknolojileri (c) iletişim yaklaşımları ve eğitim ortamları, (d) eğitim ortamını ve sürecini uyarlama, (e) bireyselleştirilmiş eğitim programı, (f) eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretimsel teknolojileri, (g) bireylerin dil ve akademik becerilerini değerlendirme, (h) sürecin tamamında uzman ve kurumlarla işbirliği kurabilme gibi konularda bilgi ve becerilere sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Council on Education of the Deaf, 2018; MEB, 2017b; The National Association of Australian Teachers of the Deaf, 2009). Araştırmalar işitme engelliler öğretmen adaylarının iletişim yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgilerinin sınırlı olduğuna; eğitim ortamını düzenleme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ile konu öğretiminde kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarına, sınıf ve davranış yönetiminin yanı sıra derslerde farklı öğretim tekniklerini uygulamakta zorlandıklarına işaret etmektedir (Cawthon, 2009; Dood ve Scheetz, 2003; Engler ve MacGregor, 2018; Kelly vd., 2020; Luckner ve Howel, 2002; Luft vd., 2022). Araştırmalarda bu güçlüklerin giderilmesine ilişkin öğretmen eğitimi programlarında genel müfredatın daha iyi anlaşılması, hem işitsel sözel hem işarete dayalı yöntem ve tekniklerin bilinmesine yönelik çeşitli düzenlemeler yapılması; tüm bunlara ek olarak öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarında ve farklı özellikteki işitme kayıplı öğrencilerle çalışma deneyimi edinmeleri ile öğretmenlik uygulamasının yetkin öğretmenlerin mentörlüğü ile desteklenmesi önerileri verilmiştir (Akay ve Gürgür, 2018; Aslan ve Bağcı, 2024; Cawthon, 2009; Dood ve Scheetz, 2003; Engler ve MacGregor, 2018; Winn, 2007). Öğretmen adaylarının bahsedilen yeterlilikleri kazanmasında kuramsal bilginin yanında öğretmenlik uygulaması süreci önem taşımaktadır (Kelly vd., 2020).

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının kuramsal derslerden öğrendikleri bilgileri gerçek ortamlarda uygulamalarının yoludur (Loughran ve Menter, 2018). Öğretmenlik uygulamasının başarısı, öğretmen yetiştiren programların özellikleri kadar uygulama sınıf öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının bilgileri ve sahip

oldukları yeterlikler ile eğitsel deneyimlerine bağlıdır (Clark ve Newberry, 2018; Loughran ve Menter, 2018; Osamwonyi, 2016). Uygulama sınıf öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına model olma ve rehberlik etme anlamında önemli paydaşlardır. Yine uygulama sınıf öğretmeni ve öğretim elemanı, öğretmen adaylarına okuldaki yöneticiler, öğretmenler, diğer personel veya uzmanlarla iş birliği kurmakta gösterdiği davranışlarla model olmaktadır. Ayrıca uygulama sınıf öğretmeni ve öğretim elemanı, öğretmen adaylarına öğrencilerin dil, iletişim, davranış ve akademik özellikleri ve ihtiyaçlarını değerlendirme, öğrencilerin düzey ve ihtiyaçlarına göre etkinlikleri planlama ve uygulama sürecinde rehberlik etmektedirler (Luckner, 2010; Luckner ve Ayantoye, 2013; Luft vd., 2022). Bu bağlamda araştırma konusu ile ilgili görüşleri alınmak üzere öğretmen adaylarının yanı sıra uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanı da araştırmaya katılımcı olarak dahil edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğrenim görüp işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmayı seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğrenim görüp öğretmenlik uygulamasını özel eğitim uygulama ve meslek yüksek okulunda gerçekleştiren öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin bir çalışma bulunmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını 12 öğretmen adayı ile sekiz uygulama öğretim elemanı oluşturmuştur. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına farklı okul ve yetersizlik gruplarını tanıma ile farklı konu ve becerilerin öğretiminde deneyim edinmeleri hususlarında katkıda bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlik uygulamasında bir uygulama öğretmenine düşen öğretmen adayı sayısının fazla olması, öğretmen adaylarının öğretim becerilerinin sınırlı olması, öğretmen adaylarının öğretim derslerine hazırlıklı gelmemeleri, hazırladıkları ders materyallerinin yetersiz olması, planlama ve öğretim programlarına ilişkin eksikliklerinin olması, okuldaki öğrenciler ile iletişim kuramamaları gibi sorunlar belirlenmiştir (Aktan, 2023a). Farklı paydaşların görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar da Özel Eğitim Öğretmenliği Programının atama ve müfredat konularında eksiklikleri giderse de özel eğitimin tüm alanlarında uzmanlaşma konusunda mevcut koşullarda yeterli olamayabileceği ifade edilmiştir (Aydın ve Şentürk, 2021; Büyükalın-Filiz, vd., 2018). Bu araştırmanın işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasının mevcut durumunu ortaya koymak, uygulamada yaşanan sorunları belirleyerek çözüm önerileri sunmak noktasında alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaçla ilişkili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirdikleri uygulamadaki sorumluluklarına, öğretmenlik uygulamasının kendilerine olan katkılarına ve süreçte yaşadıkları güçlüklerle yönelik görüşleri nelerdir?
- Uygulama sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarının uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının, uygulama sınıf öğretmenlerinin ve öğretim elemanının öğretmenlik uygulamasının niteliğini artırmaya yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, Özel Eğitim Öğretmenliği Programında işitme kayıplı çocuklarla öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması, durum veya durumların derinlemesine incelenerek betimlenmesi olarak ifade edilmektedir (Merriam, 2009). Durum çalışmasında durum, çeşitli veri toplama teknikleriyle detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak ortaya konmaktadır. Böylece durum hakkında elde edilen bilgiler, uygulama ortamlarının düzenlenmesi ve araştırmaların planlanmasına yol göstermektedir (Creswell, 2009; Yin, 2009). Bu

araştırma, işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasını sürecin paydaşları olan öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanının görüşlerine göre incelenmeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir işitme engelliler ilkokulunda uygulama yapan üç öğretmen adayı, bu adaylardan sorumlu üç uygulama sınıf öğretmeni ve bir uygulama öğretim elemanıdır. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılında işitme engelliler okulunda üç özel eğitim öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması yapmışlar ve bu araştırmaya katılmışlardır. Araştırma etiği çerçevesinde öğretmen adayları “ÖA1, ÖA2, ÖA3”, uygulama sınıf öğretmenleri “USÖ1, USÖ2”, uygulama öğretim elemanı “UÖE” şeklinde isimlendirilmiştir. Güz döneminde ÖA1 dördüncü sınıfta, ÖA2 ve ÖA3 üçüncü sınıfta öğretmenlik uygulaması yapmıştır. Bahar döneminde ise döneminde ÖA1 üçüncü sınıfta, ÖA2 ve ÖA3 dördüncü sınıfta uygulama gerçekleştirmiştir yani öğretmen adayları iki dönem arasında sınıf değiştirmiştir. Aşağıda katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir.

*Öğretmen adayları:* Öğretmen adayları Özel Eğitim Öğretmenliği programında son sınıfta lisans öğrenimine devam etmektedirler. Öğretmen adaylarından ÖA1, 23 yaşındadır. Diğer öğretmen adayı ÖA2, 42 yaşındadır. ÖA2, MEB'e bağlı okullarda 20 yıldır sınıf öğretmeni olarak çalıştıktan sonra Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında eğitim almaya başlamıştır. ÖA2, işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında uzmanlaşmak istediği için özel eğitim öğretmenliği alanında ikinci lisans öğrenimine devam etmektedir. Bir diğer öğretmen adayı ÖA3, 21 yaşındadır.

*Uygulama sınıf öğretmenleri:* Araştırmanın katılımcılarından USÖ1, 54 yaşındadır. İşitme Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olan USÖ1, 32 yıldır işitme engelliler öğretmeni olarak çalışmaktadır. USÖ1, araştırmanın yapıldığı dönemde üçüncü sınıf düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilere eğitim ve öğretim vermektedir.

Diğer katılımcı USÖ2, 46 yaşındadır. USÖ2 de İşitme Engelliler Öğretmenliği Programını tamamlamıştır. Bir süre özel eğitim okullarında çalışan USÖ2, 17 yıldır işitme engelliler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. USÖ2, araştırmanın yapıldığı dönemde dördüncü sınıf düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilere eğitim ve öğretim vermektedir.

*Uygulama öğretim elemanı:* Araştırmanın diğer katılımcısı UÖE, 33 yaşında olup işitme engelliler öğretmenliği lisans, yüksek lisans ve doktora programını tamamlamıştır. UÖE, doktora eğitimi esnasında Özel Eğitim Öğretmenliği Programında öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretim elemanı olarak görev almıştır.

### **Veri Toplama Teknikleri**

Bu araştırmanın veri toplama teknikleri; görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğüdür.

### **Görüşmeler**

Görüşme tekniği olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmada araştırmacılara etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme avantajları sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2013). Bu araştırmada katılımcılarla birebir görüşmeler yoluyla öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik bakış açılarını derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorular şeklinde oluşturulmuştur (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmanın yazarları öğretmen adayları, işitme engelliler sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanına sorulacak soruları oluşturmuşlardır. Daha sonra işitme engelliler eğitimi alanında çalışan iki öğretim elemanından uzman görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler yarı-yapılandırılmış görüşme biçiminde ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarına yönelik sorular

Soru numarası	Sorular
1	Özel Eğitim Öğretmenliği Programında işitme kayıplı çocukların eğitimi alanını neden seçtiniz?
2	İşitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik hangi dersleri aldınız? Bu dersler hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3	Öğretmenlik uygulamasındaki sorumluluklarınız nelerdir?
4	Öğretmenlik uygulamasında anlatacağınız konuların seçimi nasıl gerçekleşiyor?
5	Ders planı ve materyalini nasıl yapıyorsunuz?
6	Uygulama sonrası dersin değerlendirilmesi nasıl gerçekleşiyor?
7	Öğretmenlik uygulaması sürecinin size katkıları neler oldu?
8	Öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir? Bu sorunları nasıl çözdünüz?
9	Siz yetkili bir konumda olsaydınız işitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik öğretmenlik uygulaması sürecini nasıl gerçekleştirirdiniz?

**Tablo 2.** Uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanına yönelik sorular

Soru numarası	Sorular
1	Güz ve bahar döneminde sınıfınızda/sorumluluğunuzda kaç öğretmen adayı uygulama yaptı? Adayların uygulama esnasında sorumlulukları nelerdir?
2	Öğretmen adayları haftalık ders anlatımlarına nasıl hazırlandılar?
3	Öğretmen adaylarını nasıl değerlendirdiniz?
4	Öğretmen adaylarının uygulama açısından başarılı ve başarısız bulduğunuz yönleri nelerdir?
5	Öğretmenlik uygulamasının başarılı yönleri nelerdir?
6	Öğretmenlik uygulaması esnasında ortaya çıkan sorunlar nelerdir? Bu sorunları nasıl çözdünüz?
7	Sizce ilerleyen dönemlerde öğretmenlik uygulaması nasıl gelişmelidir?

Bu kapsamda araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerin yeri ve süresine ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanına yönelik sorular

Katılımcı	Görüşme yeri	Görüşme süresi
USÖ1	İşitme engelliler okulu	28'
USÖ2	Üniversite dersliği	32'58"
UÖE	Öğretim elemanı odası	40'57"
ÖA1	Üniversite dersliği	31'41'"
ÖA2	Üniversite dersliği	39'03"
ÖA3	Üniversite dersliği	36'36"

Tablo 3'te görüldüğü üzere görüşmeler işitme engelliler okulu, üniversite dersliği ve araştırmacının ilk yazarı olan öğretim elemanının odasında gerçekleşmiştir. Toplam görüşme süresi ortalama 209 dakikadır.

### ***Doküman analizi***

Döküman analizi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu araştırmada öğretmen adaylarının bahar döneminde öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları uygulama dosyalarında bulunan plan ve materyaller incelenmiştir. Dosyalarda yer alan ders planlarını ve materyallerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından ders planı ve materyali kontrol listesi oluşturulmuştur. Ders planı ve materyali kontrol listesi, araştırmacıların dışında üç alan uzmanı tarafından değerlendirilerek sonra son hali verilmiştir. Öğretmen adaylarının bahar dönemi boyunca yazdıkları planları ve materyalleri incelemek için bu liste kullanılmıştır. Ders planı kontrol listesi, derse ilişkin



bilgiler, materyaller, amaçlar, yöntem ve öz değerlendirme ana başlıkları altında maddelerin yer aldığı bir listedir. Listede toplamda 36 madde vardır. Maddeler evet (2), hayır (0), kısmen (1) şeklinde puanlanmaktadır. Öğretmen adayı, planda tüm maddelerde başarılı olursa 72 tam puan almaktadır.

### **Araştırmacı günlüğü**

Günlük, ilk yazar olan araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının uygulamaları ve gerçekleştirilen görüşmeler hakkında gözlemlerini, yorumlarını ve duygularını yansıtmak amacıyla tutulmuştur (Merriam, 2009). Araştırmacı günlüğü toplamda 52 sayfadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırma kapsamında görüşmeler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bittikten sonra öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanı ile 27.06.2022-08.06.2022 tarihleri arasında birebir ve yüz yüze olarak ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı doğrultusunda ses kaydı ile kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının bahar dönemi boyunca gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik materyal ve planlarını içeren dosyalar da doküman analizinde kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme verileri toplandıktan sonra ilk yazar tarafından dökümler gerçekleştirilmiş ve üçüncü yazar tarafından dökümlerin doğruluğu kontrol edilmiştir. Dökümlerin toplamda 65 sayfa olduğu belirlenmiştir. Dökümlerin doğruluğu kontrol edildikten sonra içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçiminde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın birinci ve üçüncü yazarı görüşme dökümlerinden elde edilen verileri ayrı ayrı kodlamış ve geçici temalara ulaşmıştır. Daha sonra makalenin yazarları tarafından temalara son halini verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen dokümanlar, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ve materyalleridir. Bahar dönemi boyunca öğretmen adayları ilk iki hafta gözlem yaptıktan sonra on hafta boyunca ders anlatımı gerçekleştirmişlerdir. Her öğretmen adayının anlattığı on dersin planı ve materyali, kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tüm planları ayrı ayrı kontrol edilerek puanlanmış ve planların toplam puanları ders plan sayısına bölünerek ortalama başarı puanlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk yazarı ders materyallerini ve planlarını değerlendirmiştir. Ders planlarının puanlamasını da gerçekleştirmiştir. Üçüncü yazar puanlamayı kontrol etmiştir. Daha sonra birinci yazar ve üçüncü yazar puanlamalar üzerinde uzlaşarak son halini vermişlerdir.

### **Araştırmanın İnanırcılığı**

Ses kayıtlarının dökümünün doğrulaması üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiş olup araştırmanın bulgularında katılımcıların doğrudan ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın inanırcılığı kapsamında doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü, görüşme veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır (Merriam, 2009). Araştırmada öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilerek katılımcı çeşitlenmesi yapılmıştır. Bu sayede süreçte yer alan farklı özellikteki katılımcılara ulaşarak görüşleri alınmıştır (Patton, 2014).

Makalenin ilk yazarı ve üçüncü yazarı temalar konusunda %92 görüş birliğine varmıştır. Güvenirlik hesaplamasında “güvenirlik formülü “(Güvenirlik= Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Makalenin ikinci yazarı da temaların son halini kontrol ederek uygun olduğuna dair uzman görüşü vermiştir. Araştırmanın birinci ve üçüncü yazarı tarafından yapılan betimlemeler ikinci yazar tarafından kontrol edilmiştir.

### **Araştırma Etiği**

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmeden önce ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda 23.06.2022 (Protokol no: 330292) tarihli 56/85 sayılı onay kararı ile izin alınmıştır.

Tüm katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Gönüllü katılım formunda da belirtildiği gibi katılımcılara araştırmadan istedikleri aşamada ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planı ve materyallerini de gönüllü olarak paylaşmışlardır. Araştırmaya katılan katılımcıların kimlik bilgileri ve çalıştıkları kurum bilgisi gizli tutulmuş olup tüm katılımcılara kod isimleri verilmiştir.

### Bulgular

Bu araştırmanın amacı Özel Eğitim Öğretmenliği Programında işitme kayıplı çocuklarla öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayları, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar ve alt temalar (Tablo 4) başlıklar altında açıklanmıştır.

Tablo 4. Temalar

Tema ve alt temalar	
1.	Öğretmen adaylarının sorumlulukları
1.1.	Dersleri gözlemeleme
1.2.	Ders anlatmaya hazırlık
1.3.	Ders anlatma
1.4.	Öz değerlendirme
1.5.	Geri bildirimleri uygulama
2.	Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi
2.1.	Haftalık değerlendirme
2.2.	Genel değerlendirme
3.	Öğretmenlik uygulamasına etki eden sorunlar ve çözüm önerileri
4.	Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına katkıları

### Öğretmen Adaylarının Sorumlulukları

Öğretmen adayları haftada iki gün toplamda altı saat uygulama gerçekleştirmişlerdir. Süreçte öğretmen adaylarının uygulamada sınıf öğretmeninin işlediği dersleri gözlemeleme, ders anlatmaya hazırlık, dersi anlatma, öz değerlendirme ve öğretmenden gelen geri bildirimleri uygulama sorumlulukları olduğu bulunmuştur.

### Dersleri gözlemeleme

Öğretmen adayları (ÖA1,ÖA2,ÖA3) konu anlatmadıkları derslerde sınıf öğretmenini ve sınıftaki öğrencileri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayı ÖA2, haftada bir kere ders anlattığını ve kalan zamanda gözlem yaptığını “*Haftada bir kere ders anlatıyorduk onun dışında gözlem yapıyorduk.*” ifadesiyle açıklamıştır. Benzer biçimde ÖA3 de: “*Genellikle bir güne ve ikişer stajyer olarak ders anlatıyoruz. Anlatmadığımız süreçte gözlem yapıyoruz.*” ifadesiyle ders gözleminin öğretmenlik uygulaması sorumlulukları arasında yer aldığını belirtmiştir. UÖE de öğrencilerin gözlem sorumluluğunu “*.... bunun dışında gözlemleri, günlük olarak her gün gittiklerinde sınıfta öğrencilerin öğretmen ders yaparken veya öğretmen ders yapmadığı bölümlerde de çocukları sosyal akademik olarak da gözlemlemeleri gerektiği ve bunu not halini aldıkları gözlemleri yer alıyordu.*” sözleri ile anlatmıştır.

### Ders anlatmaya hazırlık

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sorumlulukları arasında ders anlatmaya hazırlığın olduğu da görülmüştür. Ders anlatmaya hazırlık sınıf öğretmeninin anlatılacak konuyu öğretmen adaylarına bir hafta önce vermesi, öğretmen adaylarının ders öncesinde konu hakkında plan ve materyal oluşturmaları şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen adayı hazırlık aşamasını ÖA1: “*Evet bir tane konu hakkında ders planı yapıyoruz.*” şeklinde ifade ederken sınıf öğretmeni USÖ1 ise “*....sonrasında materyallerini hazırlayarak kimi zaman zengin materyal kimi zaman vasat materyalle geldiler ama istekli ve özveriyle geldiler.*” ifadesiyle öğretmen adaylarının ders anlatmadan önce materyal hazırlayıp derse hazırlıklı geldiklerini söylemiştir. UÖE de öğretmen adaylarının ders anlatımı öncesi sorumluluklarını “*Hoca yani sınıf öğretmeni her hafta onlara bir ders ve konu belirtti, onlar da sonraki hafta planlarını ve materyallerini hazırlayarak sonraki hafta derslerini yürüttüler.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarından haftalık

anlattıkları dersin planı dışında bir ders planı da yazmaları istenmiştir. ÖA2, “Haftada bir kere ders anlatıyorduk onun dışında gözlem yapıyorduk bir de sanal plan hazırlıyorduk. Yani şey yapmadığımız, işlemediğimiz.” sözleriyle planlanan bu dersin uygulanmadığını ve ek plana sanal plan dediklerini açıklamıştır. USÖ2 de öğrencilerden ikinci bir plan istediğini şu şekilde belirtmiştir: “Daha sonra çocuklardan istediğimiz bir plan bunu uygulayacaklar diğeri de sanal plan şeklinde .... haftada iki plan istiyordum.” Sanal plan, USÖ2 tarafından bahar dönemi boyunca her hafta istenirken USÖ1 tarafından istenmemiştir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bahar dönemi boyunca yaptıkları derslerin planları ve materyalleri “Ders Planı ve Materyal Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiştir. ÖA1’in başarı ortalamasının 33 puan (%45), ÖA2’nin başarı ortalamasının 19 puan (%26), ÖA3’ün başarı ortalamasının ise 27 puan (%37) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Veriler öğretmen adaylarının planı ve materyal hazırlamada zorluk yaşadıkların göstermektedir. Ders planlarının değerlendirilmesi sonucunda, materyalin uygun seçilmesi, bilgiye ve dile ilişkin amaçların yazılması, yöntem ve öz değerlendirme boyutunda tüm öğretmen adaylarının dönem boyunca güçlükler yaşadıkları görülmüştür.

### **Ders anlatma**

Haftalık olarak verilen konuya ilişkin hazırlıklar gerçekleştirildikten sonra öğretmen adaylarının ders anlattıklarını tüm katılımcılar ifade etmişlerdir (USÖ1, USÖ2, UÖE, ÖA1, ÖA2, ÖA3). Öğretmen adaylarından uygulama boyunca haftada bir ders anlatmaları ve ders sonrası izleyen etkinlik gerçekleştirmelerini beklenmiştir. ÖA3 bunu şu şekilde açıklamıştır:

“...geçen dönem iki gün boyunca anlatıyorduk. İki güne de anlatabileceğimiz şeyler oluyordu. İlk gün konuyu anlatıp ikinci gün izleyen etkinlik çalışmasını yapıyorduk. Bu anlatımdan daha çok bir oyun olabilir, eşleme çalışmaları gibi konuyu pekiştirme çalışmaları yapıyorduk. Bu dönem izleyen etkinliğin hepsini bir ders saatinde yapıyorduk.”

ÖA3’ün ifadelerinde görüldüğü gibi iki sınıfta öğretmen adaylarının planlanan dersi anlatımında farklılıklar bulunmaktadır. Bir sınıfta sınıf öğretmeni, dersi bir ders saatinde anlatıp ardından izleyen etkinlik yapmalarını isterken diğer sınıf öğretmeni, izleyen etkinliğin ertesi gün yapılmasını istemiştir.

Bu araştırmada ders anlatımına ilişkin sınıf yönetimi, ders materyali ve süreyi etkin kullanma, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama hakkında görüşler de ortaya konmuştur. UÖE öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde eksikleri olduğunu “Ne sınıf yönetiminde iyidiler, ne teorik bilgileri yeterliydi.” şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın USÖ1 öğrencilerin sınıf yönetiminde başarılı olduklarını ve onlara bu konuda destek olduğunu “Sınıf yönetimleri öğrencilerin dikkatlerini toplayabildiler onda epey bir yardım ettim.” sözleri ile açıklamıştır. USÖ2 ise öğrencilerin sınıf yönetimini sağlamak için çaba gösterdiklerini ancak sınırlı kaldıklarını “Çocuklar akademik anlamda işte pekiştirici nedir onu öğrenip gelmişler açığı işte maddi pekiştirici, sosyal pekiştirici bunları falan kullanmaya çalışıyorlar. Yetersiz kaldılar bence.” şeklinde dile getirmiştir. Dersin süresini etkili biçimde kullanma konusunda görüşünü UÖE, “Kimisi kırk beş dakikayı dolduramıyordu, kimisi iki saatlik dersi 45 dakikaya sığdırmaya çalışıyordu, kimisi ise sadece süreyi geçirmeye çalışıyordu.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının ders esnasında öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakta zorlandıkları bulunmuştur. ÖA1 de öğrencilerin derse eşit katılımını sağlamakta yaşadığı güçlükleri “Mesela uygulama öğretim elemanı hoca da tabii bunlar batırladıklarım fazla veya eksik olabilir, söz hakkını dengeleyemediğim üzerinde çok konuşmuşuk ilk dönem.” şeklinde ifade etmiştir. ÖA3, ders anlatımında eşit katılımı sağlamada yaşadıkları güçlüklerin bir nedeninin öğrencilerin iletişim ve dil düzeylerindeki çeşitlilik olduğunu şu şekilde anlatmıştır: “Bu süreçte tabii ki soru çeşitliliği hemen bir öğrenciden diğerine geçerken soruları bulmak ve eşzamanlı bir şekilde yürütmek tabii ki de ister istemez kafa karışıklığı yaratıyor.”

Bu çeşitliliği sınıf öğretmeni olan USÖ2 şu şekilde ifade etmiştir\*:

“Bu beş öğrencimizin iki tanesi mültecilerimizdi. Bu çocuklarımızı yedi-sekiz yaşında okula başlamışlar ve hiç duymayan çocuklarımız total düzeyde işitme engellilerdi. Bir tane öğrencim Aydın, konuşabiliyor çok rahat bir şekilde dönütleri de çok iyi. Mert ve Can da sınıf tekrarı yaptığımız velilerin talebi doğrultusunda. Konuşma açısından bir öğrencimle direkt doğal sözel yöntemle iletişim kurabiliyorum. Diğer iki mülteciler dediğim kızlarla işaret dili kullanmak durumundalar. Diğer çocuklarımız hem sözel dil hem işaret dili ile iletişim kurulabilir.” (\*Öğrenci isimleri değiştirilmiştir.)

## Öz değerlendirme

Öğretmenlik uygulaması boyunca ders anlatımı sonrası öğretmen adaylarından dersteki performansına dair kendini değerlendirmesi ve bu değerlendirmeyi planın en son kısmına yazması istenmiştir. Bu sorumluluk ders planının bir parçasıdır. Öz değerlendirme hakkında öğretmen adaylarından ÖA1: “Onlar eksikliğimizi çok iyi görebiliyorlar biz açıkçası öz değerlendirmemizi yapamıyoruz kendimizi değerlendirmeyi de bilmiyoruz çünkü neyi bilip bilmediğimizin farkında değiliz. Bu açıdan öz değerlendirmemiz iyi değildi.” açıklamasını yapmıştır. UÖE: “Bunun dışında da değerlendirme sonrası öz değerlendirme var... kendini doğru görüyor mu görmüyor mu şeklinde ilerlettik.” sözleriyle öz değerlendirmenin öğrencilerin öğretmenlik uygulamasında sorumlulukları arasında yer aldığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının işledikleri derslerin planlarının sonunda dersin başarılı ve başarılı olmayan yönlerine dair değerlendirmelerde buldukları görülmüştür. UÖE: “Öz değerlendirmede uygulamalarının genel olarak olumlu yönlerini yazdılar, eleştirel bakamıyorlardı.” ifadesiyle öğretmen adaylarının uygun öz değerlendirme yapmada güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ders planları incelendiğinde UÖE'nin görüşüne uygun biçimde genelde uygulamalarının olumlu özelliklerine değindikleri, uygulamalarını eleştirel biçimde ele almakta güçlük yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

## Geri bildirimleri uygulama

Öğretmen adaylarına sınıf öğretmenlerinin ve öğretim üyesinin ders planları ve anlatımları hakkında çeşitli geri bildirimler verdiği ve bu geri bildirimleri uygulamalarını bekledikleri görülmüştür. Tüm katılımcılar bu konuda görüş belirtmişlerdir. USÖ1: “...derste bak şunu çok konuşuyorsun çok sözcükler çok cümleler kullanıyorsunuz. Az ve öz konuş ama anlaşılır olsun yani kalıplarınız çocuklara kafasını karıştırmamasın dediğimde dikkat ediyorlardı.” ifadesiyle öğretmen adaylarının ders anlatımına dair verilen geri bildirimleri dikkate aldığını belirtmiştir. ÖA1 de “Eğer sözel bir konuyla sözel çıktısı olan bir çocukla ister istemez daha fazla iletişim kurduğum üzerine konuştuk. Bunu dengesini kurmam gerektiği hususunda geri dönütler aldım.” sözleriyle öğrencilerin dil düzeyine uygun biçimde iletişim gerçekleştirme konusunda geri bildirim aldığını ifade etmiştir. UÖE'nin gözlem yaptığı derslerin geri bildirimlerini ders planına yazdığı ve yüz yüze görüşme esnasında verdiği ifade edilmiştir. ÖA1, bunu “UÖE hoca da ders planı üzerine geri dönütler yazıyordu. Bire bir görüştüğümüz oldu, yüz yüze de görüştük.” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni USÖ2, öğrencilere zorlandıkları konularda destek olduğunu ve geri bildirim verdiğini şöyle açıklamıştır: “İzleyen aktivite olayını ben bayağı bir uzun süre anlattım arkadaşlara. Ders sonu etkinliklerde nasıl yapacaklar falan diye.” Materyal konusunda da USÖ2: “Sizin materyal geliştirmeniz gereken konular da olacak o hazırlara çok fazla meyletmeyin kendiniz de bir şeyler hazırlayın konusunda şeklinde yönlendirmeler yaptım çocuklara.” şeklinde adaylara geri bildirimde bulunduğunu anlatmıştır. UÖE ise öğretmen adaylarının genel olarak geri bildirimleri uygulamada eksikleri olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir “.... dönütlere tepki vermiyorlardı yani bir hafta anlatıyorum bunu yapacağını bunu yapacağını sonraki hafta geliyor yine aynı şeyler yani gelişime ayak uydurmadılar bana çok yardımcı olmadılar açıkçası.”

ÖA1, sınıf öğretmenlerinden aldığı dönütlerin yeterli olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“Sınıf öğretmeni pek sözel değerlendirmiyor. USÖ2 iki kere değerlendirmişti. Hocalar ders öncesi ders planı hazırlarken şunları yapabilirsin bunları ekleyebilirsin diyorlar. USÖ2 şunları eksik bıraktım misal veriyorum ....söz bakımı daha az bıraktım, işaret dilini daha fazla kullanmaya çalış şeklinde geri dönütler almıştım. USÖ1 hoca da daha detaya inmeden güzel olmuş, şunu da ekleyebilirsin şeklinde yüz yüze geçiyorduk.”

## Öğretmen Adaylarının Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi, uygulama sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler haftalık olarak işlenen ders sonrası gerçekleştirilmektedir. Tüm haftalık değerlendirmelerin sonucunda öğretmen adayının genel başarısına karar verilmektedir. Genel değerlendirme güz ve bahar döneminde ayrı ayrı gerçekleştirilmektedir.

## Haftalık değerlendirme

UÖE, öğretmen adaylarının haftalık değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Sınıf öğretmenleriyle koordineli şekilde haftalık değerlendirmelerini yaptık. Nasıl gidiyorlar, nasıl başladılar gibi.” ifadesiyle öğretmen adaylarının haftalık olarak değerlendirildiğini açıklamıştır. USÖ2, haftalık değerlendirme konusunda “Dersin sonunda çocuklar ne öğrendi onun değerlendirmesini yapıyoruz verdikleri mesajı eğer çocuklar aldıysa benim için başarılı çocuklar.”

ifadeleri ile öğretmen adaylarının amaçlarına ulaşip ulaşmadığını sınıftaki çocukların dersten sağladığı faydaya göre değerlendirdiğini anlatmıştır. USÖ1 de benzer şekilde “Çocuklardan aldığım dönütlerle değerlendirdim onları.” diyerek sınıftaki öğrencilerin dersten kazanımlarının değerlendirmede öncelikli kriteri olduğunu belirtmiştir.

### **Genel değerlendirme**

Güz ve bahar dönemleri sonunda da öğretmen adaylarının genel başarılarına ilişkin notlar üniversite örgün öğrenci sistemine ve MEB’in uygulama öğrencisi değerlendirme sistemine girilmektedir. Dersin öğretim elemanı ders geçme notunu bireysel olarak örgün öğrenci sistemine girmektedir. MEB sisteminde ise uygulama öğretim elemanı ve uygulama sınıf öğretmeni değerlendirme sisteminde not girmektedirler. Bu iki değerlendirmenin birleştirilmesiyle öğretmen adayının notu belirlenmektedir (MEB, 2018).

USÖ2, genel değerlendirmeyi “MEB sistemimiz var zaten bizim orda bir formatımız var. Değişik alanlarda işte ders sunum hazırlama, materyal hazırlama, öğretmenlik mesleğine uygunluk gibi birtakım kriterler var. Onlara göre değerlendiriyoruz.” sözleri ile anlatmıştır. MEB sisteminde gerçekleştirilen değerlendirmeyi öğretim elemanı UÖE şu şekilde açıklamıştır:

*“Bunun dışında da öğretmenin şeyi vardı hani böyle yüzde kırk almış gibi düşünelim benim payım yüzde kırk öğretmenin yüzde almış öğretmenin de kendisi tabii çocuklarla daha çok vakit geçirdiği için kendi sınıfı olduğu için öğrencileri daha iyi tanıdığı için öğretmenle sürekli ‘Hocam nasıl gidiyor, neleri eksik, neler yapalım?’ gibi bu objektif değerlendirme sayılmaz daha subjektif diyebiliriz bunun için bu şekilde yürüttük.”*

Genel değerlendirmede verilen notların öğretmen adaylarının başarısından daha yüksek olmasına ilişkin olmasını UÖE şu sözlerle eleştirmiştir: “O minvalde bakarsak notları aslında reel değil açıkçası bunu söylemem gerekir. Seksen, doksan aldılar ama bizim zamanımızdaki stajdan kırk bile alamazlardı. O anlamda başarısız buldum açıkçası.”

### **Öğretmenlik Uygulamasına Etki Eden Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer ana tema uygulamada öğretmenlik uygulamasında yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerle yönelik çözüm önerileri olmuştur.

#### **Öğretmenlik uygulamasına etki eden sorunlar**

Katılımcılar öğretmenlik uygulamasında olumsuz etkisi olduğunu düşündükleri bazı durumları paylaşmışlardır. Bu sorunlar ve sorunlara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

**Haftalık ders saatinin azlığı:** Öğretmenlik uygulaması haftada altı ders saati olmak üzere bir dönemde 72 saatten oluşmaktadır (MEB, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada da öğretmen adayları her hafta altı saat öğretmenlik uygulaması yapmışlardır. Bu hususta katılımcılardan bazıları (USÖ1, UÖE, ÖA1 ve ÖA2) öğretmenlik uygulaması için haftalık toplamda altı saatin az olduğunu vurgulamış olup ÖA2 bu durumu “Haftada iki gün altı saat. Çok az.” ifadeleri ile açıklamıştır. Benzer biçimde UÖE de “...öncelikle bu yıl için konuşmak istiyorum yani çok az ders sayısı bu şekilde öğretmen olunamaz.” ifadesi ile haftalık altı saatlik uygulamayı eleştirmiştir. Öğretmenlik uygulamasında sürenin haftalık altı saat olmasının sonucu olarak öğretmen adayları sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını gözlemlemekte yeterli fırsata sahip olamadıkları görülmüştür. ÖA1: “Düzenli bir şekilde yapınca veya altı saatten dolaydır belki diğer dersleri görmeye fırsat bulamadık biz. Daha sonra gözlem yapmak çok zor çünkü ders esnasında ödev kontrolü yapıyorum o arada gözlem yapamıyorum ve yazamıyorum.” ifadesiyle hem farklı dersleri hem de öğretmeni gözlemekte sürenin yeterli olmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak sınıfta öğretmene ödev kontrolünde de yardım ettiğini bu nedenle ders gözlemine vakit bulamadığını ifade etmiştir. UÖE ise “Öğrenciyi tanıyana kadar zaten iki ay geçiyor. Çünkü bir saat gözleyebiliyorsun...” sözleriyle öğretmen adaylarının sınırlı gözlem yapmalarının sınıftaki öğrencileri tanımalarını da olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

**Öğretmenlik uygulamasına temel dersleri tamamlamadan başlama:** İşitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin bazı alan seçmeli derslerin öğretmenlik uygulaması ile eş zamanlı alınması sorun oluşturmuştur (ÖA1, USÖ2). Öğretmen adayı ÖA1, bu konuda görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Bir de matematik eğitimini son sene alıyoruz. Onu ikide veya üçte alsaydık onu daha iyi bir şekilde stajda uyguluyor olabilirdim ben.” USÖ2’de öğretmen adaylarının bazı temel dersleri almadan uygulamaya geldiklerinde yaşanan sorunu şöyle anlatmıştır: “Neden bilmiyorsun? Hocam ben o dersi almadım. Neden almadım işte önümüzdeki dönem alacağım. Herhalde akademik olarak da planlamada da bir eksiklik var hani çocuk o teorik dersleri almadan uygulamaya başladı.”

*Pandemi döneminde online eğitim:* Lisansta alınan derslerin pandemi dönemine denk gelmesi de katılımcıların bazıları tarafından aktarılan bir diğer sorundur (ÖA2, USÖ2). Öğretmen adayı ÖA2, görüşünü “*Pandemiye denk geldi hiçbir şey öğrenmedim hocam sıfır.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmen USÖ2 de “*Bu sene açılışta özellikle gelen öğrencilerimizin performansının ben diğerlerine diğer önce gelen öğrencilere göre düşük gördüm. Herhalde pandeminin etkisidir bilmiyorum.*” ifadesiyle işitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik dersleri pandemi döneminde online olarak almanın olumsuz etkisi olduğunu düşündüğünü aktarmıştır.

*Bilgi eksikliği:* İlk maddelerle ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer sorun da öğretmen adaylarının işitme kayıplı öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgilerinin sınırlı olması olarak belirlenmiştir. UÖE, bu konuda “*eskiden olsa birer dersi iyi gözlediğin zaman kaçıyordun çünkü üç yıllık eğitimin buna yönelikti şimdi darmadağınlar ... eskiden uygulamayla uğraşıyorduk şimdi bildiğin önce teorik altyapı oluşturmaya çalışıyoruz sonra devam ediyoruz.*” ifadesiyle öğretmenlik programları birleştikten sonra öğretmen adaylarının uygulamaya işitme kayıplı çocukların eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadan geldiğini ifade etmiştir. Bu konuda benzer bir açıklamayı da USÖ2 şu şekilde yapmıştır: “*Bir farklılık var sebebi hani işitmenin özel eğitime dönmesi mi yoksa başka bir şey mi bilmiyorum ama bunu ben tespit ettim çocuklar işitme engelliler anabilim dalından geldiklerinde alana daha bakım geliyorlardı.*” Öğretmen adayı ÖA2 de bu konuda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “*Yani sistemin böyle birleştirilmesi ciddi bir sıkıntı. İşitme engelliler programında okuyan A... vardı. Onun aldığı eğitimle bizim aldığımız eğitim arasında uçurum vardı.*” ÖA1 de aldıkları kuramsal derslerin öğretmenlik uygulamasında dil gelişimini desteklemek için yeterli bilgi kazandırmadığını “*Özellikle stajda sizin sürekli dediğiniz çocuğun dil sorularını genişletin evet biz bunu derste alıyoruz fakat o genişletmeyi örneklerle görmüyoruz. Çünkü ders bunun üzerine değil. Direkt dil ve eğitim becerilerinin desteklenmesi üzerine aldığımız için o kısa bir konu olarak kalıyor.*” ifadeleriyle açıklamıştır.

*Materyallerin çıkmasını almada maddi güçlük:* Öğretmen adaylarından ÖA1 oluşturduğu materyallerin çıkmasını almanın maddi olarak güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. ÖA1: “*Maddi olarak bizi zorladı. İlk dönem çıktı alıyorduk. Gerek ekonomiden gerekse ailelerin durumundan bu bizi zorladı. Dosyaları hazırlamak bize külfet olmuştur.*” Öğretmen USÖ1, bu konuda düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: “*Materyalleri daha zengin olabilirdi hani bu açıdan belki daha çok dikkat edebilirlerdi ama dediğim gibi materyal zenginliği de biraz ekonomik koşullarla da bağlantılı gidiyor.*”

*İşaret dili bilmemek:* Sınıflarda sadece işaret dili kullanarak iletişim kuran öğrenciler olduğu gibi hem işaret dili hem de konuşmaya dayalı sözel dili kullanan çocuklar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından ÖA1, işaret dilini yeterli düzeyde kullanamadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir. “*Ya da onlar bana öğretiyor benim işaret dilim hiç iyi değil. Onlarla öğreniyorum. Bilen var mı? Şunun işareti ne? Bana gösterir misin? Haydi hep birlikte yapalım. Bu şekilde.*” Öğretim elemanı UÖE de öğretmen adaylarının işaret dilini yeterli düzeyde bilmemelerini “*Çok da bilmiyorlar kendileri de işaret diline çok bakım değil öğretmenden gördükleri kadarıyla, derslerden hatırladıkları kadarıyla şey yaptılar.*” şeklinde belirtmiştir.

### **Sorunlara ilişkin çözüm önerileri**

Bu çalışmada katılımcıların işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulamalarının niteliğini arttırmaya yönelik önerilerine ilişkin elde edilen ulgular aşağıda verilmiştir.

*Bilgi eksiklikleri:* Öğretmen adaylarının işitme kayıplı çocukların eğitimi alanında bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik öneriler verildiği görülmüştür. USÖ2: “*Bu akademik dersler işte Türkçe öğretimi, Matematik öğretimi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi öğretimi, materyal hazırlama yöntemlerinde falan iyi geliyordu çocuklar belki o sistemden yararlanılabilir çocuklar tekrardan ders içerikleri açısından.*” ifadesiyle İşitme Engelliler Öğretmenliği Programındaki derslerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programında da içerik olarak faydalı olacağını belirtmiştir. Öğretmen adayı ÖA2 bu konuda “*Özel eğitim öğretmenleri için de sınıf öğretmenlerinin ve ana sınıfı öğretmenlerinin bilgisi de gerekli. Ben o bilgilerim olmasaydı Fen Bilgisi öğretiminden Türkçe öğretiminden başarılı olamazdım mesela.*” diyerek sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği ile ortak dersler olması önerisini vermiştir.

*Öğretmenlik uygulamasının haftalık saatinin artırılması:* Katılımcılardan bazıları öğretmenlik uygulamasının haftalık altı saat şeklinde gerçekleşmesinin yeterli olmadığı görüşündedir (UÖE, USÖ2, ÖA1, ÖA2). Öğretim elemanı UÖE, öğretmen adaylarının sorumlu oldukları ders saatinin artırılmasına ilişkin görüşünü şöyle açıklamıştır: “*Bu 150 saat falan olacak çocuk o okulda yaşayacak yani böyle bir lüks yok zaten bir tane onu alıyor yanına da iki üç tane ders alıyor bu olmaz dördüncü sınıflara bence çok boş geçiyor.*”

Öğretmen adayı ÖA1 de “Saatleri arttırdım. Farklı ders görmelerini sağladım.” şeklinde benzer bir görüş ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ÖA2 de sonraki yıllarda gerçekleştirilecek öğretmenlik uygulamasında adayların daha uzun ders saatlerinden sorumlu olması gerektiğini bunun okul kültürünü kazanmak için önemli olduğunu açıklamıştır. ÖA2: “...haftanın dört ya da beş gününü öğlene kadar kalmalılar değilse bu kültürle okul kültürüyle uygulanmayınca atandıkları sene ilk bir iki sene yine staj görmüş olacaklar yani heder olacak o çocuklar.”

**Programların tekrar ayrılması:** Öğretmenlik programlarının birleşmesinin doğru olmadığına ve tekrar ayrılması gerektiğine dair görüşler bulunmaktadır (UÖE, USÖ1). USÖ1: “Aslında işitme bunların hepsinin de birleşmesi bana çok doğru gelmiyor. İşitme engelliler öğretmeni olanlar işitme engellilere, zihnin engelliler öğretmeni olanlar zihine, otizm yani herkes alanında uzmanlaşmalı.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Öğretim elemanı UÖE de “Bu işin tek çözümü tekrar eskkiye dönmek. Başka çözümü yok.” ifadeleriyle yaşanan sorunların birleştirilmiş programda çözülemeyeceğini belirtmiştir.

**Materyal konusunda öneriler:** Öğretmenlerden biri dijital ortamda materyalleri hazırlama konusunda öğretmenlik uygulaması öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerle desteklenebileceğini ifade etmiştir. USÖ2: “Teknoloji daha etkin sadece işte teknolojiden kastım indirin gösterin değil kendileri bir şeyler hazırlasalar buna yönelik eğitim varsa da bilmiyorum ben böyle bir içeriğini varsa da bilmiyorum bu konuda biraz daha hazır gelseler önemli diye düşünüyorum.”

**Farklı öğretim tekniklerinin kullanımı:** Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarından ÖA2 uygulamalarda sadece ders anlatımı değil öğrencilerle yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı öğretime yönelik uygulamalar yapabilmek için adaylara fırsat verilmesi gerektiğini şu sözlerle belirtmiştir “Çevremizdeki bitkiler, konusuyla alakalı fideler dikebiliriz zamanımız yoktu.” Öğretmen adayı ÖA3 de “Biraz daha deney yapma işin içine katacak konular öğrenciyle iş birliği halinde olabilecek konular deney yapma gibi poster çalışmalarını gibi afiş çalışmalarını gibi işte konuyla ilgili verilebilecek herhangi bir özellik diyelim.” ifadesi farklı öğretim tekniklerinin de işitme engelliler öğretmenliği uygulamasında yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

**Farklı öğretim ortamlarında öğretmenlik uygulaması yapma:** Öğretmen adaylarının farklı eğitim ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerle de gerçekleştirilebileceği UÖE tarafından belirtilmiştir. UÖE görüşünü şu ifadelerle dile getirmiştir: “Kaynaştırma sınıflarının genel eğitim sınıflarının bu çocuklara açılması gerekiyor. İşitme engelliler okulları git gide kısıtlandı kapandığı için asıl potansiyel orda onun dışında rehabilitasyon merkezleri de olabilir.”

**İşaret dilinin öğrenilmesi:** Öğretmen adaylarının işaret dilinin daha iyi öğrenmelerine yönelik bir katılımcının önerisi bulunmaktadır. USÖ2: “İşaret dili. Belki o ders saati çoğaltılabilir.” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Öğretmenin önerisi lisans programındaki dersin saatinin arttırılmasına yöneliktir.

**Hizmet içi eğitime yönelik öneri:** Öğretmen adaylarının atandıktan sonra da hizmet içi desteklenmesine yönelik olarak USÖ2: “Milli Eğitim bence de öyle olmalı çocuk mezun oldu bir yıl tecrübeli öğretmenlerin yanında kalması veya belli bir süre haftanın belli bir süresi bir günü iki günü falan olabilir.” önerisini vermiştir.

## **Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarına Katkıları**

Öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına çeşitli katkıları olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

**Ders planı yazma:** UÖE, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının ders planı yazma konusunda ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. UÖE: “...sene sonundaki planlar daha normaldi yani daha normale yaklaşmıştı, norma yaklaşmıştı ama sınıf için aynı şeyi söylemem mümkün değil.”

**Materyal hazırlama:** Öğretmen adaylarından ÖA3, öğretmenlik uygulamasının materyal hazırlama konusunda kendisine katkılarını “Materyaller açısından da aynı şekilde öyle bir konuyu anlatmak istesem nasıl daha da geliştirebilirim ve hangi materyalleri kullanabilirim şeklinde bana fayda sağladı.” ifadeleriyle anlatmıştır.

**Öğrencilerle kurulan iletişim:** Öğretmen adaylarının öğrencilerle olan iletişimlerinde başarılı olmak için çaba gösterdiklerine dair katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir (UÖE, USÖ1, ÖA1, ÖA3). UÖE, bu konuda başarılı olmadıklarını ama iki öğretmen adayının çaba gösterdiklerini şu ifadelerle açıklamıştır: “Dil ve iletişim konusunda biri zayıftı diğerleri orta düzeyde onlar da çok iyiydi diyemem ama dönütler konusunda bir çabaları vardı. Çocukların düzeyine inmeye çalışıyorlardı. En azından öyle söyleyeyim.” Öğretmen USÖ1 ise öğretmen adaylarının öğrencilerle iletişimlerini başarılı bulduğunu şöyle anlatmıştır: “Çocuklarla diyalogları iyi seviyede çocuklarla iletişim kurmaları onları hareketi geçirme güçleri iyi yani kalkıp da onlardan açık konuşayım sonuçta bunlar engelli çocuklar engelli demeyeyim de zihinsel yetersizliği, işitme yetersizliği olan çocuklar.” Öğretmen adayı ÖA1, “Her birine eşit söz hakkı vermem gerektiğini, ki bu konu benim için çok hassas bir konu, çok dikkat etmeye çalışıyorum buna. Onların ilgi alanını öğrenip onların ilgi alanlarından

*derse hakimiyet kurduğumda daha çok ilgilerini çektiğini fark ettim.” şeklinde öğretmenlik uygulamasının öğrencilerle iletişimde olumlu katkıları olduğunu ifade etmiştir.*

*İşaret dili:* Öğretmen adaylarının işaret dilini öğrenmeye çalıştıkları ve işaret dili ile iletişim kurabilen öğrencilerle iletişimde kullanmaya çalıştıkları belirtilmiştir (ÖA1, ÖA2, ÖA3, USÖ2). Öğretmen adayı ÖA1, bu konuda görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “İşaret dilini önemsemeye başladım. Daha çok kullanmam gerektiğini fark ettim. ... Kendimi bu açıdan geliştirmem gerektiğinin farkına vardım.” Öğretmen USÖ2 de bu konuda görüşünü: “İşaret dili kullanmaya çalışmaları, öğrenmeye çalışmaları, derslerde yapmaya çalışmalarını da olumlu özellik olarak görüyorum.” ifadeleriyle açıklamıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Özel Eğitim Bölümünde geçmiş yıllarda ayrı öğretmenlik programları halinde yer almakta olan lisans programları, 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren birleştirilmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin, uygulama öğretim elamanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının meslek hayatları boyunca bireysel özellikleri birbirinden farklı öğrencilerle çalışacağı düşünüldüğünde farklı yetersizlik grubundan öğrencilerle uygulamaların gerçekleştirilmesi ve gerçekleşen uygulamalara yönelik bilimsel araştırmaların ortaya konması da önem taşımaktadır. Türkiye’de bu konuda yapılan bir araştırma olduğu görülmüştür (Aktan, 2023a). İşitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulamasına yönelik araştırmaya ise ulaşılamamıştır. Bu araştırmada farklı veri toplama teknikleri kullanılarak durum detaylı bir biçimde incelenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan ilki öğretmen adaylarının dersleri gözleme, ders anlatmaya hazırlık, ders anlatma, öz değerlendirme ve geri bildirimleri uygulama sorumlulukları olduğudur. Öğretmenlik programlarında öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayları ders anlatmadıkları zamanlarda ders gözlemi gerçekleştirmektedirler. Ders gözlemi, öğretmen adaylarının öğretmeni ve öğrencileri gözlememesi için fırsat sağlamaktadır (Cengiz, 2021; Vuran vd., 2014). Ders gözlemleri ve gözlem notu tutmak, öğretmen adayına öğretmenin dersi nasıl başlattığı, hangi yöntem ve teknikleri kullandığı, öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu, derste geçişleri nasıl gerçekleştirdiği, sınıf yönetimi, öğrencileri değerlendirme gibi konularda deneyimli öğretmeni izleyerek öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Öğretmen adayının değerlendirmesinde kullanılan genel yeterlilikler arasında da düzenli gözlem yapma ve gözlemleri öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek biçimde kullanabilmek yer almaktadır (MEB, 2017a). Gözlemlerini not eden öğretmen adayı notlarını daha sonra inceleyerek gözlemediği derslere ilişkin öğretmen ve öğrenci davranışlarını daha kolay hatırlayabilmektedir (Cengiz, 2021). İşitme kayıplı öğrencilerin olduğu ortamda gerçekleştirilen gözlemlerin bir diğer önemi de öğrencilerin doğal dil örneklerine ulaşabilme fırsatı sunmasıdır. Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini doğru belirlemek öğretmen adayının planlamayı doğru yapması için önem taşımaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ilk iki hafta dersleri sadece gözlemleyerek not tutmaları ve öğrencilerin akademik düzeyleri ve dil gelişimleri ve sosyal becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları on hafta boyunca her hafta bir ders anlatımı gerçekleştirmişlerdir. Ders anlatmadıkları saatlerde gözlem yapmaya devam etmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasında haftalık ders saatinin yetersiz olması, öğretmen adaylarının ders anlatımı sayısının az olmasına ve öğretmen adaylarının yeterli düzeyde gözlem yapamamasına yol açmıştır. Aktan (2023a)’nın çalışmasında da benzer biçimde özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim sınıf öğretmenleri öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının süresinin yetersiz olduğu diğer öğretmenlik programlarına yönelik araştırmalarda da vurgulanmıştır (Akpınar vd., 2014; Altıntaş ve Gören, 2012; Batmaz ve Ergen, 2020; Çam-Tosun, 2019; Gündoğdu vd., 2018; Sünkür-Çakmak, 2019; Taşdere, 2014; Yadigaroglu, 2021; Yılmaz ve Özçakmak, 2015).

Öğretmen adaylarının ders anlatmadan önce plan yazmaları ve materyal oluşturmaları beklenmiştir. MEB (2022), ders planını “belli bir ders için bir veya birden çok ders saatinde işlenecek konuların planlaması” biçiminde tanımlamıştır. Yine aynı yönergeye göre ders planı eğitim ve öğretim çalışmalarını daha düzenli hale getirmek, öğrenme ve öğretme sürecinin etkili ve verimli yönetilmesi amacıyla yapılmaktadır. Ders planının tek tip olması zorunluluğu yoktur. Okullarda öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren tüm öğretmen adaylarından öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurup önceki ve yeni konular arasında bağlantı kurarak ders planı yazmaları beklenmektedir (MEB, 2017a). Ders planını yol haritası gibi düşünürsek doğru planlama ile yola çıkmak önemlidir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ders planı yazmada ve materyal geliştirmede güçlükler



yaşadıkları görülmüştür. Materyaller seçilirken gruptaki çocukların dil ve bilgi düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Girgin, 2003). Öğretmen adaylarının bu konuda çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının materyal geliştirmede yaşadıkları yetersizliklerin nedenlerinden biri de materyal hazırlama için gereken malzemelerin maliyetlerinin yüksek olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinden birine göre maliyetlerin yüksek olması materyal geliştirme başarısına etki etmiştir. Materyalleri hazırlamada gereken malzemeleri temin etmekte öğretmen adayları zorluk çekmişlerdir ama materyal konusundaki başarıyı sadece bununla da açıklamak doğru değildir. İşitme kayıplı çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim gerçekleştirmede teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Luckner ve Howel, 2002). Bir diğer sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının hazırda bulunan online materyalleri indirip kullanması yerine öğrencilere uygun materyal seçme veya uyarlama yapabilecek yeterliliğe sahip olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Aktan (2023a) araştırmasında uygulama öğretmenlerinin özel eğitim öğretmen adaylarının materyallerini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Farklı öğretmenlik programlarında da öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adaylarının da yeterli ve uygun materyale sahip olma konusunda güçlükler yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aslan ve Sağlam, 2018; Tonga ve Tantekin-Erden, 2021). Bu araştırmada da benzer biçimde maddi olanaklar nedeniyle öğretmen adaylarının materyal temin etmede güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Aslan ve Sağlam'ın (2018) çalışmasına benzer biçimde bu araştırmada da öğretmen adaylarının eldeki imkanlarını da yeterli düzeyde kullanamadıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının materyal geliştirme ve teknolojiyi kullanma konusunda öğretmenlik uygulaması öncesinde derslerde daha fazla desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki bir diğer sorumluluğu ders anlatmadır. Öğretmen adayları öğrencilerin dil ve bilgi gelişimlerini destekleyecek stratejileri plana yansıtma ve derste uygulamada zorluklar yaşamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının sadece işaret dili ile iletişim kuran öğrencileri derse katmak için işaret dili bilgileri yetersizdir. Öğretmenlik uygulaması öncesi işitme kayıplıların eğitimine yönelik derslerin ve işaret dili dersinin sayısının yetersiz oluşunun bunun sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir. Hem sözel dil hem işaret dili kullanarak öğrencileri desteklemede öğretmen adayları zorlanmışlardır. Öğretmenlik uygulaması öncesinde teorik derslerde işitme kayıplı öğrencilerin eğitimlerinde farklı iletişim yaklaşımları ile desteklenmesine yönelik derslere ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Bir diğer sebep de öğretmenlik uygulaması haftalık saatinin sınırlı olması nedeniyle öğretmen adaylarının haftada sadece bir kez uygulama gerçekleştirebilmesidir. İşitme kayıplı öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının öğrencilerinin akademik bilgisini, dinleme ve dil becerilerini iyi değerlendirebilmesi, derslerde bu becerilerini desteklemeye yönelik planlı uygulamalar gerçekleştirebilmesi önem taşımaktadır (Andrews ve Covell, 2006; Cawthon, 2009; Girgin ve Karasu, 2007; Gürgür vd., 2012; Johnson, 2004; Tanrıdiler, 2013).

Öğretmen adaylarının ders anlattıktan sonra kendilerini değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ders planına yazmaları sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Öğretmenlik genel yeterlilikleri içinde MEB (2017a) kılavuzunda öz değerlendirme, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sorgulamalarına, mevcut durumlarını belirlemelerine, gelişim hedefleri oluşturmalarına ve bu hedefe ulaşmada gereken uygulama yapmada önemli rol oynadığı ifade edilmektedir. Araştırmanın katılımcıları öğretmen adaylarından ders anlatımı, ders planının ve materyalinin uygunluğu gibi konularda öz değerlendirme yapıp yazmaları istendiğinde bu konuda güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmen adaylarının kendi uygulamalarını doğru biçimde değerlendirme becerisini kazanmaları önemlidir. Öz değerlendirme, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını daha doğru bir şekilde değerlendirmesine ve geliştirmesine olanak tanımaktadır (Reinke vd., 2008; Uline vd., 2004; Wright vd., 2012). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve performanslarını artırmaları için kullanılabileceğini ifade etmektedir (Bailes vd., 2010; Tok, 2008; Şahin vd., 2019). İşitme kayıplı öğrencilerle öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarından da bu sebeple öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. İleriki dönemlerde öğretmenlik uygulaması öncesinde teorik derslerde de bu becerinin gelişmesine fırsat sağlanmasının öğretmenlerin öz değerlendirme yapmada yaşadıkları zorlukları azaltabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenleri ve öğretim üyesi tarafından uygulama boyunca değerlendirilmesi ve geri bildirimler almasıdır. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim üyesi ve sınıf öğretmenleri öğretmen adaylarını değerlendirdiklerini ve geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından bu geri dönütleri dikkate alarak sonraki derslerini planlamaları ve uygulamaları

beklenmiştir. Derslerde öğretmen adaylarından tüm öğrencilerin katılımını desteklemesi, öğrencilerin birbirlerini takip etmesi, öğretmenin öğrenciyi takip etmesi öğrencinin ifadesini kabul edip doğru dil bilgisel cümlelerle öğrenciyi ve gruba vermesi beklenmektedir (Girgin, 2003; Girgin ve Karasu, 2007; Gürgür vd., 2012; Tanrıdiler, 2013). Öğretmen adaylarına öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini destekleme, materyal ve ders bitiminde gerçekleştirilen etkinlikler konularında geri bildirimler verilmiştir. Öğretmen adaylarından biri aldıkları geri bildirimleri yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulaması üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda adayların dersinin mümkün olduğunca sık gözlenmesi ve geri bildirim verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Aktan, 2023a; Cengiz, 2021; Ramazan ve Yılmaz, 2017). Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin verdiği geri bildirimler öğretmen adaylarının başarısını değerlendirme sürecinin bir parçasıdır ve ders gözlemleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu gözlemlerin sonucunda öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin ortak karar verdiği genel başarı notları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın katılımcısı öğretim elemanı, öğretmen adaylarının aldıkları notun başarılarının üstünde olduğunu, sınıf öğretmenlerinin başarıya etki yüzdesinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulamasında not kaygısı olmamasının uygulamada öğretmen adaylarının başarı motivasyonunu düşürmüş olabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanları arasında daha sistemli ve işbirlikçi bir değerlendirmenin yapılması önemlidir. Öğretmen adaylarının uygulama notlarını belirleyen değerlendirme MEB (2017a) genel öğretmen yeterlilikleri üzerinden değerlendirme yapılmaktadır. İşitme engelliler öğretmenin sahip olması gereken özel alan yeterliliklerinin de önemli olduğu ve değerlendirme sürecine eklenmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlik uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının bilgi eksiklikleri nedeniyle sorunlar yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların bu durumu açıklamaya yönelik görüşleri bazı derslerin pandemi döneminde alınması, öğretmenlik uygulaması açısından önemli olan derslerin alınmadan uygulamaya gelmiş olması, derslerin yeterli bilgiyi sağlamamış olması şeklindedir. İşaret dili dersi öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına işaret dili ile iletişim kuran öğrencilerle iletişimi destekleyecek yeterliliği sağlamamıştır. İşaret dili dersinin sayısının artırılması gelen öneriler arasındadır. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2020) de lisans programlarında verilen işaret dili derslerinin içeriğinin uygulamalı olacak biçimde zenginleştirilmesinin gerektiğini ve işaret dili ile işitsel sözel yaklaşımın nasıl birlikte uygulanacağına dair derslerin konulmasının faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Aykutlu (2019) Özel Eğitim Öğretmenliği lisans öğrencileri için işaret dili dersinin sadece bir dönemle sınırlı olmaması gerektiğini, birden fazla dönemde verilmesi ve ders saatinin artırılmasını önermiştir. Çeşitli araştırmalarda da işitme engelliler öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarma, öğrenciyi değerlendirme, değerlendirme doğrultusunda materyal seçme ve hazırlama, dersi planlama ile dersi etkin bir şekilde gerçekleştirme olmak üzere başlıca becerilerde zorlandıkları ve bu alanlarda desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Andrews ve Covell, 2006; Cawthon, 2009; Johnson, 2004). Dood ve Sheetz (2003) araştırmalarına katılan işitme engelliler öğretmenlerinin yarıdan fazlasının işitme engelliler öğretmenlik programlarını uygun bulduklarını, ancak programlarda bazı ek eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Bu ihtiyaçlardan bazıları işaret dili, işitme kayıplı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, işitmeye yardımcı teknolojiler, BEP geliştirme, genel eğitim müfredatı ile birleştirme konularında ek eğitimlerdir. Bu araştırmada da işitme engelliler okulunda öğretmenlik uygulaması gerçekleştiren öğretmen adayları işitme kayıplı öğrencilere yönelik ders planı ve materyal geliştirme, öğrencilerle iletişim kurma becerisi alanlarında çeşitli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ancak işitme engelliler öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler düşünüldüğünde hem öğretmenlik uygulaması öncesi hem de uygulama esnasında daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duydukları da açıktır. Özel Eğitim Öğretmenliği Programına devam eden öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir araştırmada da özel eğitim öğretim derslerinin sayı, süre ve içerik bakımından zenginleştirilmesi, seçmeli ders çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik görüşler sunulmuştur (Aktan, 2023b).

Bu araştırmada katılımcılar öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Araştırmanın katılımcılarından bazılarının çözüm önerileri arasında öğretmenlik programlarının tekrar ayrılması da yer almaktadır. Bu önerinin gerekçesinin öğretmen adaylarının tek bir lisans programı kapsamında tüm yetersizlik gruplarında uzmanlaşmasının güçlüğü olduğu düşünülmektedir. Önerilerden bir diğeri de öğretmen adaylarının atandıktan sonra deneyimli öğretmenler tarafından desteklenmesidir. İşitme kayıplı öğrencilerle çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin atandıktan sonra ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi gibi kurumlarda çalışırken ihtiyaçlarına uygun hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar da işitme kayıplı çocukla çalışan uzmanlara yönelik hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Akay ve Gürgür, 2018; Ertürk- Mustul, 2021; Gürgür vd., 2016). Öğretmen

adaylarının mezun olduktan sonra atandıkları okullarda tecrübeli bir öğretmen ile çalışması şeklinde görüş de belirtilmiştir. Akay ve Gürgür (2018), kaynaştırma eğitim ortamında işitme kayıplı öğrenciye destek hizmet sunan bir işitme engelliler öğretmenine mentörlük verilmesi kapsamındaki çalışmalarında öğretmenin mesleki gelişiminin desteklendiğini bulmuşlardır. Tecrübeli işitme engelliler öğretmenlerinin yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine mentörlük desteği sunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İşitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma ortamlarındaki sayısının artışı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitim ortamlarında uygulamalar yapması da iş birliğine dayalı uygulamalar açısından önemlidir. Sınıf ve branş öğretmenleri ile iş birliğine dayalı özel eğitim öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinin de gelecek uygulamalar için önemli olduğu düşünülmektedir (Gürgür ve Uzuner, 2010).

Sonuç olarak işitme kayıplı öğrencilerle çalışacak olan öğretmen adaylarının uygulama öncesi derslerinin işitme engelliler öğretmenliği yeterliliklerine göre düzenlenmesi önemlidir. Öğretmenlik uygulamasında da öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapabilecekleri düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

### Öneriler

İşitme kayıplı öğrencilerin eğitimi alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yer aldığı daha büyük örneklem grubu ile nicel ve karma desenli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelliler okullarına atandıktan sonra öğretmenlik deneyimlerine ilişkin araştırmalar da yapılabilir.

Özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ya da kaynaştırma eğitimi ortamlarında işitme kayıplı öğrencilere destek hizmet sunan özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilecek araştırmalar da işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi konusunda Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarının güçlü ve zayıf olduğu yönler hakkında bilgi sağlayacaktır.

Özel eğitim öğretmen adayları ve öğretmenleri ile farklı yetersizlik gruplarında öğretmenlik uygulamaları hakkında yapılacak araştırmalar da alanyazına ve özel eğitim öğretmenliği eğitimi programlarına katkı sunacaktır.

Özel eğitim öğretmenlerine yönelik farklı eğitim ortamlarında işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi üzerine hizmet içi eğitimler ve etkililikleri hakkında araştırmalar da gerçekleştirilebilir.

### Teşekkür

Çalışmada sunduğu katkılardan dolayı Sayın Doç. Dr. Seçil Çelik ve Arş. Gör. Dr. Osman Çolaklıoğlu'na teşekkür ederiz.

### Kaynakça

- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. [doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m)
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67.
- Aktan, O. (2023a). Özel Eğitim Öğretmenliği Programı öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 974-1003. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1269632>
- Aktan, O. (2023b). Özel Eğitim Öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1-30. [doi:10.51460/baebd.1163593](https://doi.org/10.51460/baebd.1163593)
- Altıntaş, S. ve Gorgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 197-208. [doi:10.7827/TurkishStudies.7124](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7124)
- Andrews, J. F., & Covell, J. A. (2006). Preparing future teachers and doctoral-level leaders in deaf education: Meeting the challenge. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 464-475.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 144-162. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.165>.

- Aydın, G. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel Eğitim Bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50. <https://doi.org/10.52797/tujped.829099>
- Aykutlu, H. (2019). *Öğretmen adaylarının Türk İşaret Diline ve dersine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bailes, C. N., Hulsebosch, P., & Martin, D. S. (2010). Reflective journal writing: Deaf pre-service teachers with hearing children. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 234-247. <https://doi.org/10.1177/0888406409356763>.
- Batmaz, O. ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576. <https://doi.org/10.30964/auebfd.541079>
- Büyükkalan Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 763-775. doi: 10.16986/HUJE.2018036496
- Cawthon, S. (2009). Professional development for teachers of students who are deaf or hard of hearing: facing the assessment challenge. *American Annals Of The Deaf*, 154(1), 50-61.
- Cengiz, C. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 48-62. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.165>.
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Council on Education of the Deaf. (2018). *CEC knowledge and skill base for all beginning special education teachers of students who are deaf and hard of hearing*. Retrieved from <https://councilondeafed.org/standards/>.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Çam-Tosun, F. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 837-868. <https://doi.org/10.30964/auebfd.539374>
- Dodd, E. E., & Scheetz, N. A. (2003). Preparing today's teachers of the deaf and hard of hearing to work with tomorrow's students: A statewide needs assessment. *American Annals of the Deaf*, 148, 25-30. doi:10.1353/aad.2003.0002
- Engler, K. S., & MacGregor, C. J. (2018). Deaf education teacher preparation: A phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf*, 162(5), 388-418. <https://doi.org/10.1353/aad.2018.0001>
- Ertürk-Mustul, E. (2021). *0-3 yaş işitme kayıplı çocuklarla aile eğitimlerini yürüten öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Farrell, M. (2009). *Foundations of special education: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* (ss. 119-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Girgin, Ü. ve Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 146-156.
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N. ve Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgubilim çalışması). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 150-166. <https://doi.org/10.30803/adusobed.338417>
- Gürgür, H., Büyükköse, D. ve Kol, Ç. (2016). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde işitme kayıplı öğrencilere sunulan destek hizmetleri: Öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.32423>.

- Gürgür, H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 507-539.
- Gürgür, H. ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Johnson, H. A. (2004). US deaf education teacher preparation programs: A look at the present and a vision for the future. *American Annals of the Deaf*, 149(2), 75-91. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0020>
- Kelly, J. F., McKinney, E. L., & Swift, O. (2022). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- Luckner, J. L. (2010). Preparing teachers of students who are deaf or hard of hearing. In Marshark, M. & Spencer, P. E. (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 41–56). Oxford University Press.
- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 409–423. [doi:10.1093/deafed/ent015](https://doi.org/10.1093/deafed/ent015)
- Luckner, J. L., & J. Howell. (2002). Suggestions for preparing itinerant teachers: A qualitative analysis. *American Annals of the Deaf*, 147(3), 54-61. doi: 10.1353/aad.2012.0210
- Luft, P., Fischgrund, J. E., Eardley, A., Tanner, C., & Reusser, J. (2022). Identifying well-prepared teachers of deaf and hard of hearing students: federal legislation versus inconsistent state requirements. *American Annals of the Deaf*, 167(2), 101-122. <https://doi.org/10.1353/aad.2022.0024>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlilikleri. Erişim adresi: [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06160842\\_14\\_YYretmen\\_Yeterlikleri\\_KitabY\\_Yzel\\_eYitim\\_YYretmeni\\_Yzel\\_alan\\_yeterlikleri\\_ilkYYretim\\_parYa\\_17.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14_YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_17.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Uygulama öğrencisi değerlendirme öğretim üyesi işlemleri. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/uygulama-ogrencisi-degerlendirme-ogretim-uyesi-islemleri/duyuru/16380>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Uygulama öğrencilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Erişim adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767\\_Eylul\\_Ek\\_2021.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767_Eylul_Ek_2021.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı yürütülmesine yönelik yönergesi. Erişim adresi: <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf>
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Edt.M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). İşaret Dili Dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine göre işaret dili öğretimi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 17-35. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.689219>.
- Ramazan, O. ve Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 332-349. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304.7>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The classroom check-up: a classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*, 37(3), 315–332.
- Sünkür-Çakmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Sıirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 207-226.

- Şahin, F., Şen, M., & Dinçer, C. (2019). Early childhood preservice teachers' experiences with reflective journal writing. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 93-114. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.5>
- Tanrıdiler, A. (2013). İşitme engelli öğrencilerle yapılan matematik öğretimi araştırmaları. *Education Sciences*, 8(1), 146-163. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(2), 1477-1497. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6254>
- The National Association of Australian Teachers of the Deaf. (2009). *Teacher of the deaf competency*. Retrieved from <https://naatd.com.au/wp-content/uploads/2019/04/NAATD-Comptencies-for-Teachers-of-the-Deaf.pdf>
- Tok, Ş. (2010). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351228>
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-460.
- Vuran, S., Ergenekon, Y. ve Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci [Training process cycles for special education teachers and university supervisors: A Turkish context]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295. doi:10.12738/estp.2014.1.1563
- Winn, S. (2007). Preservice preparation of teachers of the deaf in the twenty-first century: A case study of Griffith University, Australia. *American Annals Of The Deaf*, 152(3), 312-319.
- Wright, M. R., Ellis, D. N., & Baxter, A. (2012). The effect of immediate or delayed video-based teacher self-evaluation on Head Start teachers' use of praise. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657745>
- Yadigaroğlu, M. (2021). Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözüyle öğretmenlik uygulaması dersi: sorunlar ve çözüm önerileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4205-4224. <https://doi.org/10.26466/opus.903044>
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. D. M. ve Özçakmak, D. H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 127-136. <https://doi.org/10.14686/buefad.74149>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu (2016). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel\\_egitim.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf)
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi: [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

## EXTENDED SUMMARY

In teaching programs, prospective teachers practice teaching in the last year after the theoretical education. Undergraduate teaching education programs aim to provide teacher candidates with competencies. Regarding teacher competencies, the Ministry of National Education (MoNE, 2017a) published the “General Competencies for the Teaching Profession” report and put forward a perspective on the competencies that all teachers should have. It was stated that the competencies were created holistically to cover all branches (MoNE, 2017a). In teaching practice, prospective teachers make classroom observations, lesson planning, material development, and lecturing to acquire these competencies (Aslan & Sağlam, 2018; Cengiz, 2021; Vuran, et al. 2014). Teachers working in the field of special education should have particular field competencies. Some of the competencies that teachers who will work with students with hearing loss should have listed as following the communication, language, speech, and academic development of students with hearing loss, preparing an individual education plan suitable for the student, and cooperating with the parents of students with hearing loss (Dood & Scheetz, 2003; Engler & MacGregor, 2018; Kelly, et al. 2020; Luft, et al. MoNE, 2017b, Winn, 2007). There is no research on teachers' competencies working with students in Turkey's hearing loss education field. A study on the teaching practice in the Special Education Teacher Education Program was conducted, and it was found that pre-service teachers were inadequate in preparing plans and materials, inadequate in teaching skills, and unprepared for teaching lessons. It was also revealed that the weekly teaching practice period was insufficient (Aktan, 2023a). The study aims to examine the opinions of pre-service teachers who take elective courses in the education of students with hearing loss in the Special Education Teacher Education Program and carry out their practice in this field about their teaching practice in a school for the hearing impaired. For this purpose, answers to the following questions were sought in the research:

- What are the opinions of pre-service teachers regarding their responsibilities during the practice with students with hearing loss, the contributions of the teaching practice to them, and the challenges they experienced throughout the process?
- What are the practicum classroom teachers' opinions about the practices of pre-service teachers?
- What are the opinions of the practicum lecturer regarding the practices of pre-service teachers?
- What are the suggestions of pre-service teachers, practicum classroom teachers, and the lecturer for improving the quality of the teaching practice?

This study was designed as a case study to explore the perspectives of pre-service teachers, practicum classroom teachers, and the lecturer regarding teaching practices with students with hearing loss in the Special Education Teacher Education Program. The participants included three pre-service teachers, two classroom teachers of students with hearing loss, and one lecturer during the 2021–2022 academic year. The data collection techniques used in the study included interviews, document analysis, and a researcher's diary. Semi-structured interviews were conducted to obtain the opinions of the teachers of students with hearing loss, the lecturer, and the pre-service special education teachers about the teaching practice. Lesson plans and materials prepared by the pre-service teachers during the spring semester as part of the teaching practice were analyzed using document analysis. The researchers created a checklist to evaluate and score the lesson plans and materials. Another data collection technique was a 52-page reflective researcher's diary.

A content analysis technique was employed to analyze the interview data. The stages of data analysis included coding the data, identifying themes, organizing the codes and themes, and defining and interpreting the findings. Four main themes were reached as a result of the data analysis. The main themes are the responsibilities of pre-service teachers, evaluation of pre-service teachers, problems affecting teaching practice and suggestions for solutions, and contributions of teaching practice to pre-service teachers. Pre-service teachers' responsibilities include making classroom observations, creating lesson plans and materials based on these observations for ten weeks, and teaching a lesson every week. Making self-evaluation after the lesson is another responsibility. Responsible teachers and the lecturer gave feedback to the pre-service teachers. Another responsibility of the pre-service teachers is to plan and realize their practices in line with this feedback. Teacher candidates have to perform six hours of teaching practice per week. It was seen that six hours per week was insufficient to gain teaching competencies. It was found that pre-service teachers have inadequate knowledge about the education on hearing loss and that the theoretical courses they take are insufficient. This is another problem that negatively

affects the teaching practice. Pre-service teachers had economic difficulties in creating materials. Another problem was that their knowledge of sign language was insufficient, and they had difficulties communicating with children who communicated with sign language.

Participants gave solution suggestions for various problems. Increasing the weekly course hours of the practicum and placing courses that will support the theoretical knowledge of teacher candidates before the practicum in the program are among these suggestions. Some participants stated that education on hearing loss should be a separate undergraduate program. Opinions on increasing the number of courses on sign language education were also expressed. It was also noted that pre-service teachers should be supported in preparing materials in a digital environment before teaching practice. Two of the pre-service teachers indicated that they did not have the opportunity to apply different teaching techniques in teaching practice and that opportunities should be provided. Another suggested solution is that, after they are appointed teachers, pre-service teachers should work with experienced teachers of students with hearing loss and receive mentoring support.

Teaching practice has been found to offer numerous benefits for pre-service teachers. These benefits include gaining experience in writing lesson plans and preparing materials. Pre-service teachers also had the opportunity to interact with students with hearing loss. They worked to deliver lessons tailored to the language, communication, and academic skills of these students. Additionally, they recognized their limitations in sign language and took steps to improve by learning it.



## TÜRKİYE'DE YAŞAYAN SURİYELİLERİN TÜRKÇE KULLANIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ADANA ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

### OPINIONS OF SYRIAN REFUGEES LIVING IN TURKEY ON THEIR USE OF TURKISH: ADANA CASE

Serhat KOÇAK  
Çukurova Üniversitesi  
TÖMER  
skocak@cu.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-6313-2826

Özlem BAŞ  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Temel Eğitim Bölümü  
ozlembas@hacettepe.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-0716-103X

#### ÖZ

##### Geliş Tarihi:

17 Temmuz 2024

##### Kabul Tarihi:

17 Eylül 2024

##### Yayın Tarihi:

29.12.2024

##### Anahtar Kelimeler:

Yabancılar Türkçe  
Öğretimi  
Dil Sorunları  
Adana

##### Keywords:

Teaching Turkish to  
Foreigners  
Language Problems  
Adana

Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki yetişkin Suriyeli iki grup (Türkçe kursuna giden ve gitmeyen) oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma deseninde durum çalışmasıyla modellenmiştir. Katılımcılar ölçüt örnekleme yoluyla gönüllü olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; kursa devam eden katılımcıların okuma ve yazma beceri düzeyleri kursa gitmeyenlere göre daha yüksek olmasına rağmen dinleme ve konuşma beceri düzeyleri daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Kursa gitmeyen katılımcıların sahip oldukları dil düzeyini kazanmalarına etki eden en büyük unsur iş yerlerinde Türk müşteri, işveren ve iş arkadaşlarıyla pratik yapmalarıdır. Her iki grupta da konuşma becerisinin günlük yaşam deneyimleri açısından temel oluşturduğu tespit edilmiştir. Her iki grupta yer alan katılımcıların görüşlerine göre dille ilgili sorunu en çok hastanelerde ve resmi işlerinde yaşamaktadırlar. Katılımcıların Türkçeyi daha iyi öğrenme konusunda Türkçe kursuna gitmek istediği fakat yaş sınırından dolayı kursa kaydolmadığı dikkat çeken bir sonuçtur. Türkçe kursuna devam eden katılımcılar dil gelişimleri için en faydalı buldukları çalışmaların okuma-yazma eğitimi olduğunu belirtmiştir.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the current situation regarding how adult Syrians under temporary protection use Turkish. The study group of the research consisted of two groups of adult Syrian under temporary protection living in Turkey (those who attend Turkish courses and those who do not). The research was modeled as a case study in qualitative research design. Participants were included in the study voluntarily through criterion sampling. The data collected through interviews were analyzed using content analysis technique. The results of the study revealed that although the reading and writing skill levels of the participants who attended the course were higher than those who did not attend the course, their listening and speaking skill levels were lower. The most important factor affecting the acquisition of the language level of the participants who did not attend the course was practicing with Turkish customers, employers and coworkers in their workplaces. In both groups, speaking skills were found to be the basis for daily life experiences. According to the opinions of the participants in both groups, they experience language problems mostly in hospitals and official affairs. It is noteworthy that the participants wanted to attend a Turkish course to learn Turkish better, but could not enroll in the course due to the age limit. Participants who attended the Turkish course stated that the most beneficial activities for their language development were reading and writing training.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1517677>

Atf/Cite as: Koçak, S., & Baş, Ö. (2024). Türkiye'de yaşayan Suriyelilerin Türkçe kullanımına yönelik görüşleri: Adana örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2456-2477.

<sup>1</sup> Bu makale Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dalında Prof. Dr. Özlem Baş danışmanlığında hazırlanan "Türkiye'de Yaşayan Suriyelilerin Türkçe Kullanımına Yönelik Görüşleri: Adana Örneği" (Ağustos-2022) adlı doktora tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Dünya coğrafyası üzerinde insan hareketliliğinin çeşitli sebeplerle gerçekleştiği bölgelerden bir tanesi Ortadoğu coğrafyasıdır. 2010 yılının Aralık ayında Tunus'ta başlayan ve daha sonra tüm bölge ülkelerine yayılan özellikle Mısır, Libya, Yemen, Irak, Suriye ve Lübnan gibi birçok ülkede halk ayaklanmaları ve iç çatışmalar olarak cereyan eden dünya gündeminde Arap Baharı olarak adlandırılan kaos ortamı çeşitli ülkeleri direkt ya da dolaylı olarak etkilemiştir. Arap halklarının özellikle demokrasi, eşitlik gibi bazı taleplerinin yönetimlere iletilmesi ve yönetimlerin halk ile iletişimsizliği ya da dış güçlerin kışkırtmaları sonucu büyük boyutlarda karışıklıkların meydana gelmesini ve aynı zamanda halk ayaklanmalarının ortaya çıkmasını doğurmuştur.

Şiddeti artarak devam eden kanlı çatışmalar, yüzbinlerce insanın hayatını kaybetmesine neden olurken milyonlarca insanı da yurtlarını terk ederek komşu ülkelere sığınmak zorunda bırakmıştır. Suriye ile en uzun kara sınırına sahip olan Türkiye de süreçten etkilenmiş ve milyonlarca Suriyeliyi misafir etmek durumunda kalmıştır (Duruel, 2016). Türkiye, bugün 3,5 milyondan fazla Suriyeli mülteciye ev sahipliği yaparak, dünyanın en fazla sayıda mülteci barındıran ülkesidir (Kızık, 2023).



Şekil 1. Türkiye'deki Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sayısal Verileri URL -1

Geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilere Türkçe öğreten farklı kurum ve kuruluşlar vardır. Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinin (TÖMER, DİLMER vb.), belediyelerin, STK'ların, MEB'in, YTB'nin (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) ve özel eğitim kurumlarının düzenlediği Türkçe kurslarında Suriyelilere Türkçe öğretilmiştir. Bu kurslarda Suriyelilerin dil ihtiyaçlarına göre kurs içerikleri değişiklik gösterebilmektedir.

Suriyeli yetişkinler konusunda yapılan araştırmalarda mesleki eğitim, eğitim mekânları olan kurslar ve kurlarda yaşanan sorunlar, geçici koruma altındaki Suriyeli kadınların durumları ve kadınların değişen toplumsal cinsiyet rolleri, Suriyeli yetişkinlerin kurumlarla olan ilişkileri, dil ve alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlar, yetişkinlere yönelik okuma yazma kursları ve genel entegrasyon süreci ele alınmıştır (Arslan, 2016; Beytekin ve Bulut, 2023; Bulut, 2022; Bulut, Özbek, 2021; Duman, 2019; Duruel, 2016; Kaya, 2022; Kızık, 2023; Özüdoğru, 2018; Taş, 2019).

İş hayatı ya da sosyal hayatın içinde yer alan geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçların onlar için düzenlenen kursların içerikleri ile karşılaştırılarak kursların Suriyelilere Türkçe öğretimi noktasında ne kadar yararlı olduğu bu araştırmada saptanmaya çalışılmıştır. Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin sosyal hayatta, resmi işlerinde, toplumsal uyumlarında ve iş gücüne katılmalarında karşılaştıkları sorunların temeli olan "dil engeli" sorununun en doğru

ve en hızlı şekilde çözümü; Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını belirleyip buna uygun bir dil öğretim programı geliştirmektir. Geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilere Türkçe öğretimiyle ilgili mevcut alan çalışmalar (Büyükkiz ve Çangal, 2016; Dursun, 2017; Eyüp vd. , 2017; Günsel, 2017 Nimer, 2019; ) kurslarda Türkçe öğrenen Suriyelilerle yapılmıştır. Bu araştırmayı önemli kılan husus ise kursta Türkçe öğrenen Suriyeliler hariç Türkçe kursuna gitmeyen, günlük hayatına devam Suriyelilerle yüz yüze görüşülerek sahadan veriler elde edilmesidir.

Türkiye’de geçici koruma altında bulunan, şehir merkezinde yaşayan, herhangi bir eğitim kurumunda öğrenci olmayan yetişkin Suriyelilerin Türkçe kullanımlarını inceleyip dil ihtiyaçlarını belirlemek, hâlihazırda devam eden geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilere Türkçe öğreten kursların içeriğiyle geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını karşılaştırarak kurs içeriklerinin Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek, eğer dil ihtiyaçları karşılanmıyorsa kurs içeriğinin nasıl olması gerektiğine yönelik öneriler sunmak hedeflenmiş olup araştırmanın amacı geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

**Alt Problem 1:** Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin Türkçe düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

**Alt Problem 2:** Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin günlük yaşamda Türkçe kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?

**Alt Problem 3:** Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin yaşadıkları dil sorunları nelerdir?

**Alt Problem 4:** Türkiye’de, örgün eğitim almamış yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

**Alt Problem 5:** Türkiye’de, örgün eğitim almış yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modelinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması şu şekilde tanımlanabilir: Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgün bir araştırma yöntemidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021; Yin, 1984).Bu araştırmada betimlenmesi amaçlanan durum, Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi kullanımınıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 15 Türkçe kursuna gitmeyen yetişkin Suriyeli ve 15 Türkçe kursuna giden yetişkin Suriyeli olmak üzere 30 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kriterine göre Suriyeli olma ve örgün eğitim almış/ almamış olma durumuna göre gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılar K1, K2, .....K30 şeklinde kodlanmış ve örgün eğitim almış ve almamış olma durumlarına göre iki ayrı tabloda betimlenmişlerdir. Kodlamalar görüşme yapılış sırasına göre farklılaşmaktadır.

**Tablo 1.** Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcıların Özellikleri

No	Katılımcı Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim düzeyi	Medeni Hali	Türkiye’de bulunduğu yıl	Bildiği diller
1	K1	30	Erkek	Lise	Evli	8	Arapça
2	K2	41	Erkek	Üniversite	Evli	7	Arapça, Türkçe, İngilizce
3	K3	63	Erkek	Ortaokul	Evli	8	Arapça
4	K4	37	Erkek	İlkokul	Evli	11	Arapça, Türkçe

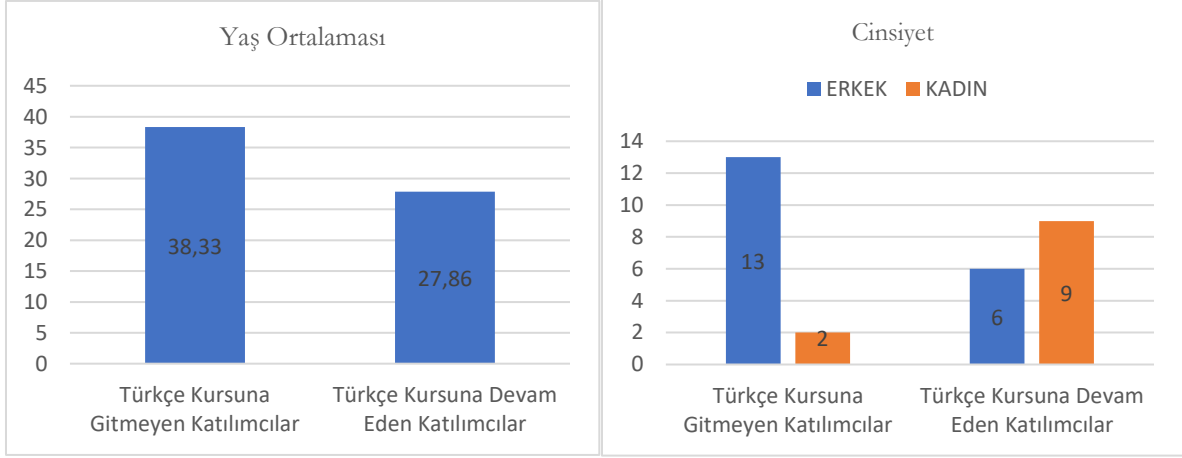
5	K5	67	Erkek	Lise	Evli	11	Arapça
6	K6	57	Erkek	Üniversite	Evli	8	Arapça, Türkçe, İngilizce
7	K19	23	Erkek	Ortaokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
8	K20	26	Erkek	Ortaokul	Bekâr	4	Arapça, Türkçe
9	K24	23	Erkek	Lise	Bekâr	9	Arapça, Türkçe, İngilizce
10	K25	34	Kadın	Üniversite	Evli	6	Arapça, Türkçe, İngilizce
11	K26	38	Kadın	Lise	Evli	3	Arapça, Türkçe, İngilizce
12	K27	45	Erkek	Ön lisans	Evli	6	Arapça, Türkçe, İngilizce
13	K28	33	Erkek	Üniversite	Evli	9	Arapça, Türkçe, İngilizce
14	K29	39	Erkek	Lise	Evli	6	Arapça, Türkçe, İngilizce
15	K30	19	Erkek	İlkokul 3 terk	Bekâr	5	Arapça

Araştırmaya katılan 15 eğitim almamış Suriyeli'den 2'si kadın 13'ü erkektir. Bu kategorideki katılımcıların en küçüğü 19 yaşında en büyüğü 67 yaşındadır. Katılımcılardan 8 kişinin üç dil bilmesi eğitim düzeyleri ile ilişki olduğunu düşündürmektedir.

**Tablo 2.** Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcıların Özellikleri

No	Katılımcı Kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim düzeyi	Medeni Hali	Türkiye'de bulunduğu yıl	Bildiği diller
1	K7	19	Kadın	Ortaokul	Bekâr	3	Arapça, Türkçe
2	K8	28	Kadın	Ortaokul	Evli	1	Arapça
3	K9	52	Kadın	Lise	Evli	4 ay	Arapça, Türkçe
4	K10	19	Kadın	Ortaokul	Evli	3	Arapça, Türkçe
5	K11	58	Kadın	Lise	Evli	9	Arapça
6	K12	40	Kadın	Lise	Evli	1	Arapça, Türkçe, İngilizce
7	K13	19	Kadın	Ortaokul	Bekâr	8	Arapça, Türkçe
8	K14	25	Kadın	Üniversite	Bekâr	3 ay	Arapça, Türkçe, İngilizce, Almanca
9	K15	35	Kadın	Ortaokul	Evli	8	Arapça, Türkçe
10	K16	21	Erkek	Ortaokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
11	K17	21	Erkek	Ortaokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
12	K18	20	Erkek	İlkokul	Bekâr	9	Arapça, Türkçe
13	K21	20	Erkek	Ortaokul	Evli	6	Arapça, Türkçe
14	K22	19	Erkek	Ortaokul	Bekâr	8	Arapça, Türkçe
15	K23	22	Erkek	Ortaokul	Evli	8	Arapça, Türkçe

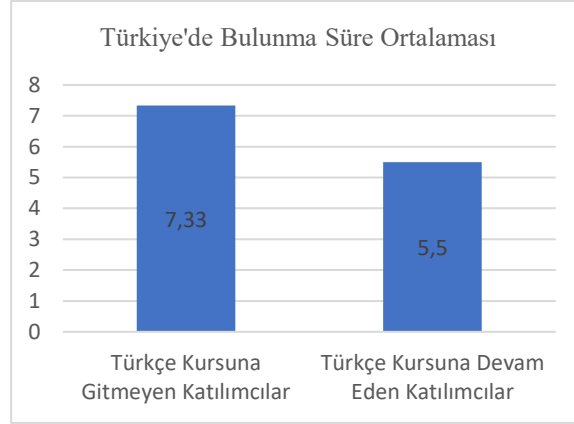
Araştırmaya katılan 15 eğitim almış Suriyeli'den 9'u kadın 6'sı erkektir. Katılımcı grubundaki toplumsal dinamikler göz önüne alındığında kültürlerarası farkların kadın katılımcılarla yapılacak görüşmeleri etkilememesi için araştırmacı katılımcılara güven vermeye gayret etmiştir. Bu kategorideki katılımcıların en küçüğü 19 yaşında en büyüğü 58 yaşındadır. K 11 nolu katılımcının dokuz yıldır Türkiye'de yaşıyor olması ve örgün eğitim almış olmasına rağmen sadece Arapça biliyor olması dikkat çekicidir.



**Grafik 1.** Katılımcıların Yaş Ortalamaları

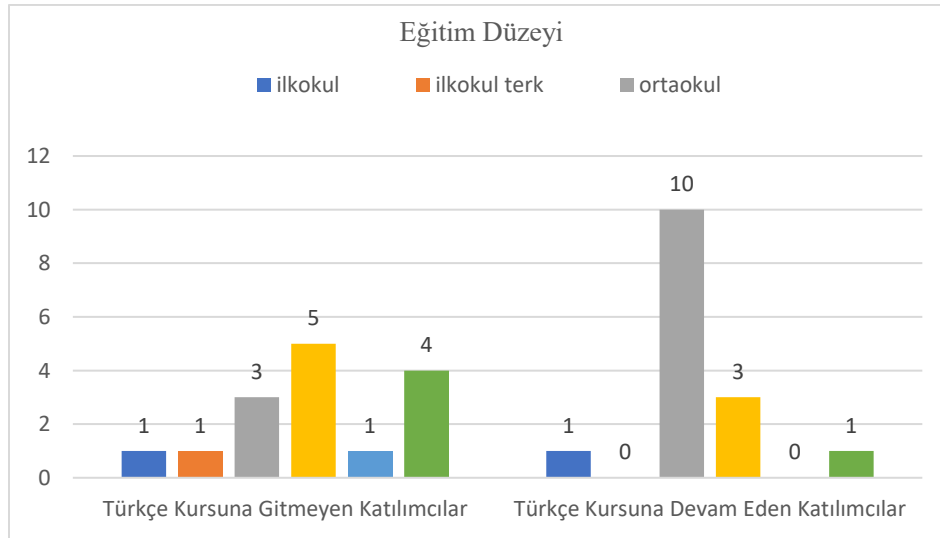
**Grafik 2.** Katılımcıların Cinsiyetleri

Araştırmaya katılan Türkçe kursuna giden katılımcıların yaş ortalaması 38,33'tür. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların yaş ortalaması ise 27,86'dır. Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 13'ü erkek, 2'si kadındır. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 6'sı erkek, 9'u kadındır.



**Grafik 3.** Katılımcıların Türkiye'de Buldukları Süre Ortalaması

Katılımcıların ne zamandır Türkiye'de yaşadıkları; kursa gitmeyen katılımcılar ortalama 7 yıldır Türkiye'de yaşamaktadırlar. Türkçe kursuna devam eden katılımcılar ise 5 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır.



**Grafik 4.** Katılımcıların Eğitim Düzeyleri

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 1'i ilkokul mezunu, 3'ü ortaokul mezunu, 5'i lise mezunu, 1'i önlisans mezunu, 4'ü üniversite mezunudur. Kursa gitmeyen katılımcılardan 1'i ise ilkokul 3.sınıfta eğitimi terk ettiğini belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 1'i ilkokul mezunu, 10'u ortaokul mezunu, 3'ü lise mezunu, 1'i ise üniversite mezunudur.

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmada gerek savaş ortamından gelmiş ve çekingen davranışlar sergileyen katılımcı grubuna ulaşılması söz konusu olması gerek de katılımcıların toplumsal kültürel özellikleri nedeniyle veri toplama sürecinde titizlikle davranılması gerekmiştir. Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu 31.08.2021 tarihli ve E-26674787-300-00001732414 sayılı etik komisyon izni alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Görüşmelerden önce Arapça ve Türkçe yazılmış olan gönüllü katılım formu katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Katılımcıların hiçbirine adları soyadları sorulmamıştır. Bunun yerine isimlere kodlar verilmiştir. Çalışma grubunun görüşme soruları Arapçaya çevrilmiş, basılı olarak kendilerine verilmiştir. Katılımcıların yeterli düzeyde Türkçe bilmeme olasılıklarından dolayı tercüman aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Yaklaşık iki ay süren görüşmelerde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılarla görüşme yapmak için Adana'da Suriyelilerin yoğunlukta yaşadığı mahalleler ziyaret edilmiş, Suriyelilerle görüşmeler yapılmaya çalışılmıştır. Erkek Suriyelilerin birçoğuyla çalıştıkları dış polikliniği, lokanta, telefoncu, züccaciye dükkânı gibi iş yeri ortamlarında ve bu iş yerlerine gelen Suriyeli müşterilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmacının öğrencilerinin tanıdıkları olan Suriyeli katılımcılar çekingen tavır sergilememiş aksine görüşme sorularına samimiyetle yanıtlar vermişlerdir. Bazen katılımcıların görüşme sorularının dışına çıkıp farklı konularla ilgili sorun ve düşüncelerini anlatmaya başlaması üzerine araştırmacı tarafından katılımcıya müdahale edilmek zorunda kalınmıştır. Sokakta, iş yerlerinde yapılan görüşmelerin tamamı erkek Suriyeli katılımcılarla gerçekleşmiştir. Türkçe kursuna gitmeyen kadın katılımcılarla görüşme yapmak, araştırmacıyı en çok zorlayan süreç olmuştur. Araştırmacı Suriyeli öğrenciler ve arkadaşları aracılığıyla kadın katılımcılara ulaşmaya çalışsa da ilk gruptan sadece iki kadın katılımcıyla görüşme yapabilmıştır. Bu görüşmeler de katılımcıların evlerinde aile fertleri aracılığıyla gerçekleşmiştir. İkinci grupta yer alan Türkçe kursuna devam eden katılımcılarla görüşmeler ise İMEP [İşletmede Mesleki Eğitim Programı] kapsamında Çukurova'da bir mesleki eğitim merkezinde Türkçe öğrenen katılımcılarla yapılmıştır. İMEP kapsamında hem meslek öğrenen hem de Türkçe öğrenen katılımcıların tamamı erkektir. Katılımcılara haftada bir gün Türkçe dersi verilmektedir. Türkçe kursuna devam eden diğer katılımcılar ise bir halk eğitim merkezi bünyesinde Türkçe öğrenmektedirler. Seyhan Halk Eğitim Merkezinde Türkçe öğrenen katılımcıların tamamı ise kadındır. Katılımcıların kadın olması ikinci grup için yapılan görüşmeleri ilk önce biraz zorlaştırırsa da daha sonra kursun Türkçe öğretmenin aracı olması görüşmelerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmıştır. Halk eğitim merkezinde Türkçe öğrenen kadın Suriyelilerle görüşmeler resmî olmayan, rahat bir ortamda geçmesi için kurum dışında bir kafede gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin birçoğu Arapça-Türkçe çeviri üzerinden gerçekleştiği için kayıtlar uzun sürmüştür.

### **Araştırmacın Rolü**

Geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin 10 farklı kampını ziyaret eden araştırmacı, şehir merkezlerinde Suriyeliler için yapılan Türkçe kurslarında denetleme ve gözlem yapma şansı bulmuştur. Geçici barınma merkezlerinde ve şehir merkezlerinde verilen Türkçe kurslarının denetimleri sırasında çok sayıda Suriyeliyle tanışma fırsatı olmuştur. Çalışma kapsamında Suriyelilerle yapılacak olan görüşmeler için bu yakın ilişkilerini kullanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı araştırmanın alt problemleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda soruların alt problemlere cevap arama hususunda amaca hizmet edebilmesi için yabancılara Türkçe öğretimi alanında iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Soruların daha anlaşılabilir olması hususunda düzeltme yapılmıştır. Akademisyenlerden gelen düzeltmeler ve pilot uygulama sonucunda görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme soruları ve alt problemlerle ilişkisi Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Görüşme Formu ve Alt Problemlerle İlişkisi

Görüşme Soruları	Araştırma Soruları
1.Okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerine göre Türkçe düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	<b>Alt Problem 1:</b> Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin Türkçe düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2.Türkçeyi kullanma düzeyinizi kazanmanızda etkili olan unsurlar nelerdir?	
3.Günlük hayatta Türkçe okuma, yazma, dinleme ve konuşma dil becerilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	<b>Alt Problem 2:</b> Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin günlük yaşamda Türkçe kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?
4.Günlük hayatta en çok kimlerle, nerede Türkçe iletişime geçiyorsunuz?	
5.Yeterli düzeyde Türkçe bilmemenizden kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunları ne sıklıkla yaşıyorsunuz?	<b>Alt Problem 3:</b> Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin yaşadıkları dil sorunları nelerdir?
6.Türkçe düzeyinizin yeterli olmadığı durumlarda dil sorununuzu nasıl çözüyorsunuz?	
7.Türkçe kursuna gitmeme/gidememe nedenleriniz nedir?	<b>Alt Problem 4:</b> Türkiye’de, örgün eğitim almamış yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
8.Türkçeyi daha iyi bir düzeyde öğrenmeyi ister misiniz? Niçin?	
9. Türkçe kursuna giderseniz kurs içeriğinin nasıl olmasını istersiniz?	
10.Türkçe kursundan nasıl haberiniz oldu?	<b>Alt Problem 5:</b> Türkiye’de, örgün eğitim almış yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?
11.Türkçe kursundaki olumsuz ve olumlu deneyimleriniz nelerdir?	
12.Kurs içeriği dil ihtiyacınızı karşılıyor mu?	
13.Kursta en çok hangi becerisinde zorlanıyorsunuz?	
14. En fazla hangi dil becerisine ihtiyacınız var?	
15.Kursta en fazla yarar gördüğünüz öğretim teknikleri nelerdir?	
16.Türkçeyi hangi seviyede nerede kullanmak için öğrenmek istiyorsunuz?	

Suriyelilerin toplumsal çekincelerinden dolayı kadın katılımcılarla görüşme sağlanması çok zor olmasına rağmen, araştırmacının Suriyeli öğrencileri aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Veriler görüşme (mülakat) yoluyla elde edilmiştir. Patton (2014) insanlarda doğrudan gözlemleyemediğimiz şeyleri bulmak için mülakat yapıldığını ve mülakatın amacının diğer insanların bakış açılarına ulaşmak olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu mülakat yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların durumunu derinlemesine betimlemek amacıyla sonda sorularla daha fazla veri alınmaya çalışılmıştır. Her soru aynı sırada sorulmuş ve katılımcıların soruyu anlamadığı durumlarda tercüman kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Ancak Türkiye’de temel bir kaynak olan Yıldırım ve Şimşek 2021 baskısında içerik analizi tümevarımcı analiz olarak güncellenmiştir. Bu nedenle araştırma da her iki kavram da geçmektedir. Bu çerçevede tümevarımcı analiz yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. Yani kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemle herhangi bir konu üzerine farklı

kaynaklardaki mesajları analiz edebilmek için materyallerin düzenlenerek uygun kategoriler, işaretler ya da sınıflamalarla araştırmacıların inceledikleri konuyla ilgili karşılaştırmalar yapılabilir (Büyüköztürk vd. , 2016, s.166). İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular tematik yaklaşımla bütüncül olarak araştırma problemlerinin cevaplarını ortaya koyacak bir biçimde sunulmuştur. Analizler iki araştırmacı tarafından ses kayıtlarının dinlenmesi, yazıya geçirilmesi ve kodlanarak kod, kategori ve temaları ulaşılması usulü ile yapılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi sürecinde Tablo 4’te belirtildiği gibi dört temel geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik kavramı gerçekleştirmek üzere işlem yapılmıştır. Bu doğrultuda inandırıcılık sağlamak amacıyla derinlik odaklı veri toplanmıştır. Araştırmacı bizzat katılımcıların iş yerlerine giderek onların çekingen tavırlarına rağmen konuşmasını sağlamıştır. Verilerin analizinden sonra uzman incelemesi yapılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi duayenlerinden Dr. Erol Barın tarafından inceleme yapılmıştır. Aktarılabirlik sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yapılmış, verilerin tutarlılığı açısından yine Suriyelilerle çalışma konusunda tecrübeli bir öğretmen tarafından inceleme yapılmıştır. Verilerin teyit edilebilirliğini sağlamak için ses kayıtları kodlanarak dijital ortamda saklanmaktadır.

**Tablo 4.** Geçerliliği ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler (Yıldırım ve Şimşek, 2021 )

Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının eş değerleri	Araştırmada Kullanılan Stratejiler
İnandırıcılık	Derinlik odaklı veri toplama Uzman incelemesi
Aktarılabirlik	Amaçlı örnekleme
Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi
Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sürecinde görüşmeler yoluyla toplanan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen bulgularına ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Görüşmelerin büyük bir kısmı Arapça çeviriler yoluyla yapıldığından dolayı kısa cevaplı Türkçe yorum elde edilmiş olup bu yorumlardan ham verilerle örnekler sunulmuştur.

### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin Türkçe düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak için iki gruptaki katılımcılara yöneltilen görüşme sorularına yanıtlar aranmıştır. Araştırmanın 1. alt problemini tespit etmek için katılımcıların dört temel dil becerilerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik sorular sorulmuş ve sahip oldukları dil düzeylerini kazanmalarında etkili olan unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 5.** Katılımcıların Dil Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Tema 1: Katılımcıların Dil Düzeyi				
Kategori	Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar		Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar	
	Kodlar	n	Kodlar	n
Okuma Becerisi Düzeyi	İleri Düzey	2	İleri Düzey	0
	Orta Düzey	5	Orta Düzey	5
	Temel Düzey	3	Temel Düzey	10
Yazma Becerisi Düzeyi	Bilmiyor	5	Bilmiyor	0
	İleri Düzey	2	İleri Düzey	0
	Orta Düzey	4	Orta Düzey	4
	Temel Düzey	4	Temel Düzey	11
	Bilmiyor	5	Bilmiyor	0
	İleri Düzey	5	İleri Düzey	6
	Orta Düzey	7	Orta Düzey	2



Dinleme	Temel Düzey	1	Temel Düzey	7
Becerisi	Bilmiyor	2	Bilmiyor	0
Düzeyi				
Konuşma	İleri Düzey	4	İleri Düzey	4
Becerisi	Orta Düzey	7	Orta Düzey	3
Düzeyi	Temel Düzey	2	Temel Düzey	8
	Bilmiyor	2	Bilmiyor	0

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 2'si okuma becerilerini ileri düzeyde, 5'i orta düzeyde, 3'ü temel düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcılardan 5'i ise Türkçe okuma becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 5'i okuma beceri düzeylerinin orta düzeyde, 10'u temel düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kursa devam eden katılımcılardan okuma becerisinin ileri düzeyde olduğunu belirten katılımcı olmamıştır.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 2'si yazma becerilerini ileri düzeyde, 4'ü orta düzeyde, 4'ü temel düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcılardan 5'i ise Türkçe yazma becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 4'ü okuma beceri düzeylerinin orta düzeyde, 11'i temel düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kursa devam eden katılımcılardan yazma becerisinin ileri düzeyde olduğunu belirten katılımcı olmamıştır. Tablo 3 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 5'i dinleme becerilerinin ileri düzeyde, 7'si orta düzeyde, 1'i temel düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kursa gitmeyen katılımcıların 2'si dinleme becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursa devam eden katılımcıların ise 6'sı dinleme beceri düzeylerinin ileri düzeyde, 7'si orta düzeyde, 1'i temel düzeyde olduğunu düşünmektedir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların 4'ü konuşma beceri düzeylerinin ileri düzeyde, 7'si orta düzeyde, 2'si temel düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Kursa gitmeyen katılımcıların 2'si konuşma becerilerinin olmadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların 4'ü konuşma beceri düzeylerinin ileri düzeyde, 3'ü orta düzeyde, 2'si temel düzeyde olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Sahip Oldukları Türkçe Düzeylerini Kazanmada Etkili Olan Unsurlar

**Tema 2.** Katılımcıların Sahip Oldukları Türkçe Düzeylerini Kazanmada Etkili Olan Unsurlar

Kategori	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	n
	<b>Kodlar</b>	
	Türk komşularla iletişim kurma	1
	Türkçe bilen aile üyelerinden öğrenme	1
	Türk TV kanalları, dizi/fimleri izleme	3
Dil öğrenme ve edinme süreçleri	İşyerinde Türk müşterilerle konuşma	3
	İş ortamında Türk çalışma arkadaşlarıyla konuşma	5
	Sadece Suriyelilerle Arapça iletişimde olduğu için Türkçe öğrenememe	2
	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
	Türk komşularla iletişim kurma	1
	Türkçe kursu	7
	İşyerinde Türklerle iletişim kurma	5
	Sosyal ortamda Türklerle konuşma	1
	İnternette üzerinden Türkçe öğrenme	1

Tablo 6 incelendiğinde kursa devam eden katılımcıların sahip oldukları dil düzeylerini kazanmada Türkçe kursunun doğrudan etkisi görülmektedir. **Kursa devam eden katılımcıların okuma ve yazma beceri düzeyleri kursa gitmeyen katılımcılara göre daha yüksek olmasına rağmen dinleme ve konuşma beceri düzeyleri daha düşüktür.** Kurs içeriğinde okuma-yazma eğitiminin olması, kursa devam eden katılımcıların okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmiştir. Sınıf ortamının homojen olması ve Türklerle çok fazla pratik yapma şanslarının olmaması ise konuşma ve dinleme beceri düzeylerinin gelişmesini olumsuz etkilemiştir. Konuşma dil düzeyi seviyesini tespit etmek için sorulan soruya tercüman aracılığıyla şu yanıtı vermiştir:

“Komşu yok. Komşu olmadığı için biraz zor geçiyor. Mesela okuyabiliyorum, yazabiliyorum, dinliyorum ama konuşmuyorum.” [K11]

**Kursa gitmeyen katılımcıların sahip oldukları dil düzeyini kazanmalarına etki eden en büyük unsur iş yerlerinde Türk müşteri, işveren ve iş arkadaşlarıyla pratik yapmalarıdır.**

Kursa gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Eskiden benim dükkânım vardı, çarşıda. Benim müşterilerim Türk, hepsi Türk’tü. Arap orada hiç yok. Hep Türklerle konuşuyordum.” [K2]

Kursa devam eden katılımcıların tamamı, dört dil becerisinden belirli düzeyde Türkçe bilmesine rağmen Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar arasında - Türkiye’de uzun süre yaşamalarına rağmen- Türkçe bilmeyenler vardır. Kursa gitmeyen katılımcı [K1] yaklaşık sekiz yıldır Türkiye’de yaşamasına rağmen, birkaç sözcük dışında Türkçe dil becerilerine sahip değildir. Tercüman aracılığıyla yapılan görüşmenin ham verilerine şu örneği verebiliriz.

“Hep Suriyelilerle, Araplarla iletişime geçiyoruz. Türkçe öğrenemedim.” [K1]

Türkçe kursuna gitmeyen bazı katılımcılar ise kendi geliştirdikleri bazı tekniklerle Türkçe öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcı [K21] Türkçe öğrenmek için geliştirdiği tekniği şöyle ifade etmiştir:

“Mesela sen benle konuşurken bir kelime kullandın, o kelimeyi kayıt alıyorum kafamda. Türkçe bilenlere soruyorum bu kelime ne diye. Mesela merhaba... Sonra sürekli yazıyorum. Öyle Türkçe öğrendim doğrusu.” [K21]

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin günlük yaşamda Türkçe kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak için iki gruptaki katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın 2. alt problemini tespit etmek için katılımcılara günlük hayatta Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş; en fazla kimlerle, nerede Türkçe iletişime geçtikleri belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Suriyelilerin Günlük Yaşamda Türkçe Kullanımlarına İlişkin Görüşleri  
**Tema 3.** Günlük Yaşam ve Dil Kullanımı

Kategori	Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar	Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar
	<b>Kodlar</b>	<b>Kodlar</b>
	<b>n</b>	<b>n</b>
En Sık Kullanılan Dil Becerileri	Okuma	Okuma
	1	1
	Yazma	Yazma
	1	2
	Dinleme	Dinleme
11	8	
Konusma	Konusma	Konusma
	10	7
	Türkçe Bilmiyor	
2		
Türklerle İletişimin En Sık Kullanıldığı Ortamlar	<b>Kodlar</b>	<b>Kodlar</b>
	<b>n</b>	<b>n</b>
	Çocuklarının öğretmenleriyle	Alışveriş, kuaför
	1	4
	Alışveriş	İş yeri
	2	5
İş yeri	Türk komşularla	
8	2	
Hastane	Kurs dışında iletişimleri yok	
2	2	
Türk komşularla	Hastane	
1	1	
	Devlet kurumları	
	1	

Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden katılımcıların günlük hayatta en fazla kullandıkları dil becerileri dinleme ve konuşma olurken en az kullandıkları dil becerileri ise okuma ve yazmadır. Her iki grupta da konuşma becerisinin günlük yaşam deneyimleri açısından temel oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Suriyelilerin toplumsal uyum sağlayabilmeleri için ilk olarak konuşma becerisi önem taşımaktadır. Her iki grup için konuşma becerisinin gelişiminde Türklerle iletişim kurmak etkili kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcı [K11]’in yorumu iş yerinde her ne kadar Türkçe konuşmak zorunda olsalar da Suriyelilerin komşuluk ilişkileri yoluyla dil gelişimi açısından yeterli güveni oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bu hususta ham verilerden aşağıdaki örnek verilebilir:

“İnsanlarla iletişime girmeye korkuyorum. Çünkü yaşadığım mahalle eski, komşularım var ama kusura bakmayın korkuyorum yani insanlar tehlikeli.” [K11]

Araştırma bulguları incelendiğinde kursa devam eden ve etmeyen Suriyelilerin her iki grubunda da katılımcıların günlük hayatta en fazla Türkçe iletişime geçtiği ortam, iş yerleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı katılımcılar iş yerlerinde en çok Türk müşterilerle iletişime geçerken, bazıları ise en çok Türk iş arkadaşları ya da Türk işverenleriyle iletişime geçmektedir. Kursa devam eden katılımcı [K21] ile yapılan görüşmenin ham verileri şöyledir:

“Konuşmayı ve dinlemeyi en fazla kullanıyorum. Okuma ve yazmayı hiç, yani çok az kullanıyorum. İşte konuşuyoruz yani. Evde, mesela sabah yedi buçukta çıkıyorum evden. Saat sekizde dükkânda oluyorum. Akşam yedi gibi işten çıkıyorum. Ailemle iki, üç saat konuşuyorum. Konuşmanın geneli ustayla.” [K21]

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin yaşadıkları dil sorunları nelerdir?” alt problemine cevap aramak için katılımcılara yeterli düzeyde Türkçe bilmediklerinden dolayı yaşadığı sorunların neler olduğu, bu sorunları ne sıklıkla yaşadıkları ve dil sorununa nasıl çözdüklerine yönelik görüşme sorularından alınan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan verilere yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Kursa Gitmeyen Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Tema 4. Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunları		
Kategori	Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar	
	<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
	Komşularla	1
	Resmî işlerde	4
	Hastanede	8
	Sorun yaşamıyor	1
	Çocuklarının okulunda	1
	<b>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</b>	
	<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
	İş ararken	1
	Alışverişte	2
Dil Yetersizliğinden Dolayı Sorun Yaşanan Durumlar ve Ortamlar	Hastanede	7
	İletişim olmadığı için sorun yaşamıyor	1
	Her yerde	1
	Resmî işlerde	3

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 1’i komşularıyla, 4’ü resmî işlerde, 8’i hastanede, 1’i çocuklarının okulunda dil düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1’i ise ileri düzeyde Türkçe bilmesi sayesinde hiçbir zaman sorun yaşamadığını belirtmiştir. Türkçe kursuna devam eden katılımcıların 1’i iş ararken, 2’si alışverişte, 7’si hastanede, 1’i her yerde, 3’ü resmî işlerde dil düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1’i ise Türklerle iletişime geçmedikçe sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Tablo 8’de yer alan kodlar incelendiğinde her iki grupta yer alan katılımcıların dille ilgili sorunu en çok hastanelerde ve resmî işlerinde yaşamaktadırlar. Türkçe kursuna devam eden katılımcı [K16] ile yapılan görüşmenin ham verileri şöyledir:

“En zorlandığımız yer hastane. Anlamı yok. Bazı şeyleri söylüyorlar, anlamı yok. Yani orada zorlanıyor.” [K16]

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcı [K5] ile yapılan bir diğer görüşmenin ham verileri de şunlardır:

“Hastaneye gidiyor. Çocukları burada (işyeri) kalıyor, çalışıyorlar. Onunla beraber gidecek kimse yok. Hastaneye gidince doktora anlatamıyor.” [K5]

**Tablo 9.** Kursa Gitmeyen Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunlarının Çözümüne Yönelik Görüşleri

**Tema 5.** Katılımcıların Yaşadıkları Dil Sorunları

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
	<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
	Ücretli tercümandan yararlanma	5
	Türkçe bilen aile üyelerinden yardım isteme	7
	Arapça bilen Türklerden yardım isteme	2
	Sorun yaşamıyor	1
	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
	<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Dil Yetersizliğinden Dolayı Yaşanan Sorunların Çözümü	Ücretli tercümandan yararlanma	5
	Türkçe bilen aile üyelerinden yardım isteme	4
	İşaret diliyle anlaşma	2
	Sorununu kağıda yazma	1
	Çeviri programları kullanma	4

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 5'i ücretli tercümandan yararlanarak, 7'si Türkçe bilen aile üyelerinden yardım olarak, 2'si Arapça bilen Türk arkadaşlarından yardım olarak dil sorunlarına çözüm yöntemleri geliştirmişlerdir. Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 5'i ücretli tercümandan yardım olarak, 4'ü Türkçe bilen aile üyelerinden yardım olarak, 2'si işaret dili kullanarak, 4'ü ise çeviri programları kullanarak, 1'i ne söyleyeceğinin önceden kâğıda yazıp gittiği yerde göstererek yaşadıkları dil sorunlarına çözüm yöntemleri geliştirmişlerdir.

Yeterli düzeyde Türkçe bilmemelerinden kaynaklı yaşadıkları sorunu çözmek için gerek tercüman gerek de Türkçe bilen bir yakınını arama yoluna başvuran katılımcılardan kursa devam edenler, internet kullanımı yoluyla cep telefonlarından çeviri de yapmaktadır. Bu bulgu formal eğitim alan katılımcıların sadece konuşma ve dinleme baskın olarak değil okuma ve yazmayı da eşgüdümlü olarak kullandığını göstermektedir.

Türkçe kursuna gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir;

*“Suriyeliler için harflerin muhtevası çok önemli, harfleri öğrendiğim zaman daha güzel netice buluyorsun.” [K2]*

*“Türkçe yazma hiç yok çünkü Latin alfabesini bilmiyorum.” [K4]*

Kursa devam eden katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir;

*“Valla dil bilmediğim için yaşadığım sorunlar çoktu yani. Yani misal karşısındaki senin hakkında bir şey anlatıyor sen onu anlamıyorsun yani bir şey diyecen diyemiyorsun , bir yere gidecen derdini anlatamıyorsun. Ondan dolayı sıkıntı yaşıyorsun.” [K17]*

Her iki gruptaki katılımcılar arasından Türkçe düzeyinin yetersiz olduğu durumlarda zaman zaman yaşadıkları problemleri çözemedikleri durumlar da olmaktadır. Katılımcılar Türkiye'ye yeni geldikleri zaman, Türkçe bilmemelerinden dolayı; özellikle hastanelerde sorun yaşamışlardır. Bu sorunlar, bazen ciddi sonuçlara yol açabilmektedir. Katılımcıların yaşadıkları sorunlara yönelik ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

*“Şehir hastanesine gittim. Kulağımda iltihap olmuş. Doktora gittim, girdim. Bana kulak damlası yazmış. Ama kulakta iltihap olmuş. Yanlış ilaç yazmış.” [K5]*

*“Hastanede tercüman çağırıyorduk. Olursa olur, olmazsa çıkıp gidiyok. Yapacak bir şey yok.” [K16]*

*“Hastanede sorun yaşıyorduk. Tercüman olmadığı zaman işaretle falan. İşaret de olmadığı zaman bir şey olmuyor. Geri dönüyoruz. Yani boşu boşuna tabii veriyoruz. Sıkıntı çıkıyor, geri gönderiyorlar biz. Derdini anlatamıyorsun.” [K18]*

**Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

**“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemine cevap aramak için katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.**

**Tablo 10.** Suriyelilerin Türkçeyi Daha İyi Düzeyde Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

**Tema 6.** Katılımcıların Türkçe Kursuna Gitmeme/Gidememe Nedenleri

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar</i>	
	<b>Kodlar</b>	<b>n</b>

Türkçe Kursuna Gitmeme/Gidememe Nedenleri	İşte çalıştığı için zaman bulamama	9
	Çocuk bakımı, ev işleri	3
	Türkçe kurslarındaki yaş sınırı	2
	Türkçe kursları hakkında bilgisi yok	1

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılardan 9'u işte çalıştığı için zaman bulamadığını, 3'ü ev işleri ve çocuk bakımını, 2'si kurslarda yaş sınırı olduğunu kursa gidememe nedeni olarak belirtmişlerdir. Tablo 11'de katılımcıların Türkçe kursuna gidememe nedeni olarak öncelikli olarak geçim sıkıntısını aşma çabalarının olduğunu ortaya koymaktadır. Kursa gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir;

“Çocuklar var, ev işleri var.” [K26]

“Masraf var, mecbur iş, vakit yok.” [K6]

“Yani yeri bilmiyorum. Kurs var mı, yok mu bilmiyorum.” [K1]

Katılımcıların kursa gidememe nedenlerin biri de bazı Türkçe kurslarında yaş sınırının olmasıdır. Katılımcı 3, Türkçe kursuna gitmek istediğini fakat yaş sınırından dolayı kursa kaydolamadığını ifade etmiştir. Görüşmenin ham verileri aşağıdadır:

“Kızılay'a gittik. Orada kurslar yapıyorlar. 50 yaş ve üzerini almıyorlar.” [K3]

**Tablo 11.** Kursa Gitmeyen Katılımcıların İstedığı Türkçe Kurs İçeriği

Kategori	Tema 7. Katılımcıların İstedığı Kurs İçeriği	
	Türkçe Kursuna Gitmeyen Katılımcılar	n
Türkçeyi Daha İyi Bir Düzeyde Öğrenme İsteği	<b>Kodlar</b>	
	Konuşma kursu	5
	Günlük dil gereksinimlerini karşılayan bir kurs (alışveriş, resmî işler, hastane vb.)	4
	Meslekî Türkçe	2
	Bütün dil becerileri için ileri düzeyde bir kurs	4

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar Türkçe kursuna gitme imkânları olursa katılımcılardan 5'i konuşma kursu, 4'ü günlük dil gereksinimlerini karşılayan bir kurs, 2'si meslekî Türkçe kursu, 4'ü bütün dil becerilerinde ileri düzeyde öğreten bir kurs içeriği olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Eğer koşullar uygun olursa katılımcıların tamamı Türkçe kursuna gitme konusunda isteklidirler. Kursa gitmeyen katılımcıların büyük bir kısmı, Türkçe kursuna gitme durumlarında kurs içeriğinin konuşma ağırlıklı olmasını istemektedirler. Bazı katılımcılar ise bir iş bulup çalışmak ve çalıştıkları işle ilgili meslekî Türkçe öğrenme yönünde taleplerini dile getirmişlerdir. Kursa gitmeyen katılımcıların görüşlerinden ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Türkçe kursu olsa ilk ben giderim. Kurs içeriğinin daha çok konuşmayı geliştirmesini isterdim.” [K1]

“Ben sokak dili konuşuyorum. Resmî dili öğrenmek istiyorum. Mesela bir şirkete gidiyorsanız eleman daha kibar konuşuyor. Onun ismi var Türkçede aklıma gelmiyor.” [K2]

“Türkçeyi günlük hayat için öğrenmek istiyorum. Camiye gittiğimizde namazdan sonra dertleşiyoruz, derdimi anlatamıyorum. Camide Cuma hutbesi okunurken anlamıyorum.” [K3]

### Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin grubu içerisinden Türkçe kursuna devam eden katılımcıların kurs deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemini tespit etmek için katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan verilere yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Suriyelilerin Türkçe Kursu Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Kategori	Tema 8. Katılımcıların Kursa Erişimi	
	Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar	n
	<b>Kodlar</b>	

Katılımcıların Türkçe kursuna erişim yolları	Suriyeli arkadaşlarından	5
	Aile üyelerinden	3
	İnternette	2
	Türk işverenlerden	3
	Sokakta kurs afişlerinden	1
	Kurs düzenleyen yetkililerden	1

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 5 Suriyeli arkadaşlarından, 3 aile üyelerinden, 2 internette, 3 Türk işverenlerden, 1 kursla ilgili afişlerden, 1 Türkçe kursu düzenleyen yetkililerden kursla ilgili bilgi aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı Türkçe kursuyla ilgili bilgiyi Suriyeli arkadaşları ve aile üyelerinden öğrenmişlerdir. Türkçe kursunu düzenleyen Türk yetkililerin kursla ilgili internet tanıtımları, sokak ilanları ve Suriyelilerin evlerine gidip bilgi vermeleri; Suriyelilerin Türkçe kursundan haberdar olmalarını sağlamıştır. Tablo 12’de kursa devam eden katılımcılarla yapılan görüşmelerin ham verilerine aşağıdaki örnekleri verebiliriz:

“Yolda yürürken Türkçe kursu afişi gördüm. Telefonla aradım.” [K9]

“Valla boca evimize geldi. Yazılır mısınız diye sordu. Hiç tanımıyordum. Evleri geziyordu. Evet dedik yani. Daba iyi olur, yazılırsak daba iyi olur. Yazıldık.” [K21]

Bunun dışında, çalışan Suriyelilerin işyerlerinde Türk işveren ve ustaların da Suriyelileri Türkçe kursuna yönlendirmesi; kursa katılımı sağlamıştır. Katılımcı 23 ile yapılan görüşmenin ham verilerine aşağıdaki örneği verebiliriz:

“Bizim patronumuz gönderdi. Git, öğren dedi Türkçeyi. Okul iyi dedi” [K23]

**Tablo 13.** Kursa Devam Eden Katılımcıların Türkçeyi Neden Öğrenmek İstediklerine Yönelik Görüşleri

**Tema 9.** Katılımcıların Türkçe Öğrenme Nedenleri

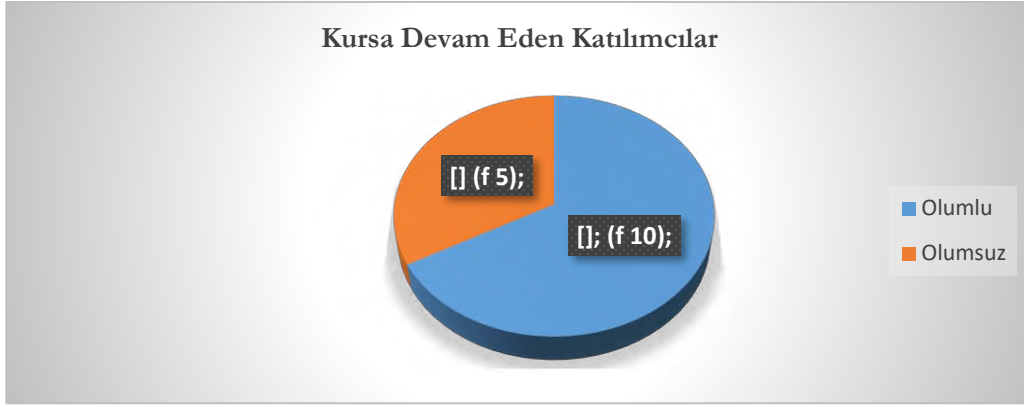
Kategori	Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar	n
Türkçe Kursuna Katılma Nedenleri	<b>Kodlar</b>	
	İş hayatında kullanma	3
	Sosyal hayata katılım	7
	Tercüman olmak için	1
	Türkçe bilmeyen Suriyelilere yardım etmek için	1
	Yaşamın her alanında	3

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan (n 3) iş hayatında kullanmak için, 7’si sosyal hayata katılmak için, 1 tercüman olmak için, 3 yaşamın her alanında kullanmak için, 1 Türkçe bilmeyen Suriyeli, diğer Suriyelilere yardım etmek için Türkçe dil becerilerinin hepsini ileri düzeyde öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir.

Türkçelerini, özellikle Türkiye’de yaşamaya devam etmek ve işle ilgili dili kullanmak amacıyla geliştirmek istediklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların “Neden Türkçe öğrenmek istiyorsun?” sorusuna verdiği yanıtlardan alınan ham verilere aşağıdaki örnekler verilebilir:

“Biz savaştan geldik, bu ülke bizi kabul etmiş en azından onun dilini öğreneyim. Öğrendikten sonra denklik yapacağım. Madem Türkçe bilmiyorum hiçbir şey beceriyor olmayacağım.” [K12]

“Türkçe öğrenme iyi, dışarıda rahat konuşabiliyorsun, hastaneye gidebiliyorsun, nereye gitsen Türkiye’de yaşadığın için konuşmak zorundasın.” [K16]



**Grafik 5.** Kursa Devam Eden Katılımcı Görüşleri

Kursa devam eden katılımcıların 10 Türkçe kursu hakkında olumlu görüş beyan ederken, katılımcıların 5 ise olumsuz görüş bildirmiştir.

**Tablo 14.** Katılımcıların Türkçe Kursu Hakkındaki Olumlu Görüşleri

		<b>Tema 10. Olumlu Görüşlerin Nedenleri</b>	
<i>Kategori</i>		<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
		<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Türkçe kursunu olumlu bulma nedenleri		Resmî Türkçe öğretilmesi	1
		Okuma-Yazma eğitimi	4
		Günlük dil gereksinimi karşılaması	2
		Kursta Türkçe öğrenme	3

Tablo 14 incelendiğinde kursa devam eden katılımcılardan kurs hakkında olumlu görüş beyan eden katılımcılarda 1 kursta resmî Türkçe öğretilmesini, 4 kurstaki okuma-yazma eğitimini, 2 kursun günlük dil gereksinimi karşılamasını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Kursa devam eden katılımcıların 3, kurstan önce çok az Türkçe bildiklerini ya da hiç bilmediklerini, kurs sayesinde Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Türkçe kursuyla alakalı olumlu görüş bildiren katılımcılar arasında en yüksek oran 4 katılımcı ile okuma-yazma eğitiminin fayda sağladığını düşünen katılımcılardır. Suriyelilerin Arap alfabesi kullanması, büyük çoğunluğunun Türk (Latin) alfabesini bilmemesi ve kursta Türk alfabesini öğrenme fırsatı yakalamaları, bu konudaki olumlu görüşlerini açıklamaktadır. Okuma-yazma eğitimini olumlu bulan katılımcılarla yapılan görüşmelere ait ham verilere örnekler şunlardır:

*“Yani, misal ilk geldiğimizde harfleri bilmiyorduk. Biraz gelişme oldu. Yazmada, okumada öyle bir gelişmemiş oldu. Daba tam şey yapamadık ama dört ayın içinde öyle bir gelişmemiş oldu.” [K17]*

**Tablo 15.** Katılımcıların Türkçe Kursu Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

		<b>Tema 11. Olumsuz Görüşlerin Nedenleri</b>	
<i>Kategori</i>		<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	
		<b>Kodlar</b>	<b>n</b>
Türkçe Kursunu Olumsuz Bulma Nedenleri		Sınıflardaki öğrencilerin türdeş olması	1
		Kurs içeriğinin dil gereksinimlerini karşılamaması	3
		Kursta kullanılan öğretim setlerinin düzeylerine göre basit olması	1

Kursa devam eden katılımcılar arasında Türkçe kursuyla alakalı olumsuz görüş bildirenlerin 3 kursta öğretilen Türkçenin dil gereksinimlerini karşılamadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1’i sınıf arkadaşlarının tamamının Suriyeli olup öğrencilerin arasındaki iletişim dilinin Arapça olması, sınıfta hedef dili sadece öğretmenle konuşmak zorunda kalmalarının dil gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kursta kullanılan ders materyallerinin kendi dil düzeylerine göre düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 16.** Katılımcıların Kurs İçeriğinin Dil İhtiyaçlarını Karşılamasına Yönelik Görüşleri

**Tema 12. Türkçe Kursu ve Katılımcı Gereksinimi**

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	<b>n</b>
	<b>Kodlar</b>	
	Tamamen karşılıyor	4
Türkçe Kursunun Dil Gereksinimi	Kısmen karşılıyor	8
Karşılama	Karşılmıyor	3

Tablo 16 Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 4'ü kurs içeriğinin dil gereksinimlerini tamamen karşıladığını belirtmiştir. Katılımcılardan 8'i kurs içeriğinin dil ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını belirtirken, katılımcılardan 3'ü kurs içeriğinin dil ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Kurs içeriğinin katılımcıların dil ihtiyacını tam karşılamaması, katılımcıların günlük hayatta gereksinim duydukları dil ihtiyaçlarının farklılık göstermesi ile açıklanabilir. Ayrıca kursa katılan Suriyelilerin dil düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bazı katılımcıların konuşma becerileri orta düzeydeyken, okuma ve yazma becerileri temel düzeydedir. Bu katılımcılar, konuşma becerilerini sokakta, işyerinde ve diğer yerlerde Türklerle pratik yaparak geliştirirken; okuma ve yazma becerilerini kurs sayesinde kazanmışlardır. Kursa devam eden katılımcıların bir kısmı kursa gitmeden önce hiç Türkçe bilmezken, şu an sahip oldukları dil düzeyine ise Türkçe kursu sayesinde ulaşmışlardır. Bu değişkenlerin katılımcıların kurs içeriği ile ilgili beklenti ve isteklerine doğrudan etki ettiği düşünülmektedir.

Kursa devam eden katılımcı [K18] Türkçe kursunun okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği ama kursun genel olarak dil ihtiyacına cevap vermediğini belirtmiştir. Katılımcı [K18] mesleğiyle alakalı bir dil kursu olmasını istemektedir. Katılımcı ile yapılan görüşmenin ham verilerine aşağıdaki örneği verilebilir:

“Yazma olarak faydası oldu. Okuma olarak faydası oldu. Harfleri bilmiyordum ben. Ufak ufak öğreniyorum yani...  
...Kitapta yazılan şeyler benim faydama, yani, hiç yaramıyor. Merhaba, nasılsın? Bunları biliyoruz zaten. Benim istediğim şeyler, benim mesleğimdeki olan şeyler. Çamaşır makinesinde olan şeyler. Mesela amortisör, motor, gövde, kazan. Onların hiçbiri kitapta yazmıyor yani. Onlara göre kitap yapılırsa bizim için daha iyi olur.” [K18]

**Tablo 17. Kursa Devam Eden Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Dil Becerisi**

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	<b>n</b>
	<b>Kodlar</b>	
	Yazma	8
Türkçe kursunda en fazla zorlandıkları dil becerisi	Okuma	2
	Dinleme	1
	Konuşma	4

Tablo 17'deki verilere göre kursa devam eden katılımcılardan 9'u en fazla zorlandıkları dil becerisinin yazma olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si okuma becerisinde, 1'i dinleme becerisinden en fazla zorlandığını belirtirken, 5 katılımcı ise konuşma becerisinden zorlandıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 18. Kursa Devam Eden Katılımcıların En Çok İhtiyaç Duydukları Dil Becerisi**

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	<b>n</b>
	<b>Kodlar</b>	
	Yazma	5
Kurs dışında en fazla zorlandıkları dil becerisi	Konuşma	7
	Dinleme	1
	Bütün dil becerileri	2

Tablo 18'deki verilere göre kursa devam eden katılımcılardan 7'si kurs dışında en fazla konuşma becerisine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan 5'i yazma becerisi 1'i dinleme becerisine, 2'si ise tüm becerilere

**Tablo 19. Katılımcıların Türkçe Kursunda Dil Gelişimlerine En Fazla Faydası Olan Tekniklere Yönelik Görüşleri**

<i>Kategori</i>	<i>Türkçe Kursuna Devam Eden Katılımcılar</i>	<b>n</b>
	<b>Kodlar</b>	



	Hataların düzeltilmesi	1
Kursta Faydalı Bulunan Dil Öğretim Teknikleri	Okuma-Yazma eğitimi	10
	Öğretilenlerin tekrar edilmesi	1
	Konuşma pratiği yapma	3

Tablo 19'daki verilere göre Türkçe kursuna devam eden katılımcılardan 10'u dil gelişimleri için en faydalı buldukları tekniğin okuma-yazma eğitimi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü sınıfta konuşma pratiği yapmayı faydalı bulurken, 1'i ders sırasında yaptıkları dil yanlışlarının öğretmen tarafından düzeltilmesini; 1'i ise derste öğretilenlerin tekrar edilmesini faydalı bulmuştur.

### Sonuç

Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de yaşayan geçici koruma altındaki yetişkin Suriyeli iki grup oluşturmuştur. İlk grupta Türkçe kursuna gitmeyen 15 Suriyeli ile görüşmeler yapılmıştır. İkinci grupta ise akademik amaç dışında, farklı dil ihtiyaçlarını (meslekî Türkçe, günlük dil gereksinimlerini karşılama vb.) karşılamak için Türkçe kursuna giden veya gitmiş anadili Türkçe olmayan, okuryazar 15 Suriyeli ile görüşmeler yapılmıştır. Birinci grupta yer alan katılımcıların günlük hayatta Türkçe kullanımları tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci grupta yer alan katılımcıların günlük hayattaki Türkçe kullanımları tespit edilmeye çalışılmış, birinci gruptan farklı olarak ikinci gruptaki katılımcıların Türkçe kurslarındaki deneyimleri araştırılarak kurs içerikleri katılımcıların Türkçe kullanımlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine **“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin Türkçe düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?”** ilişkin ulaşılan sonuçlar, kursa devam eden katılımcıların okuma ve yazma beceri düzeyleri kursa gitmeyen katılımcılara göre daha yüksek olmasına rağmen dinleme ve konuşma beceri düzeyleri daha düşük olduğu kanaatindeki görüşleridir. Kursa gitmeyen katılımcıların sahip oldukları dil düzeyini kazanmalarına etki eden en büyük unsur işyerlerinde Türk müşteri, işveren ve iş arkadaşlarıyla pratik yapmalarıdır. Kursa devam eden katılımcıların tamamı, dört dil becerisinden belirli düzeyde Türkçe bilmesine rağmen Türkçe kursuna gitmeyen katılımcılar arasında - Türkiye'de uzun süre yaşamalarına rağmen Türkçe bilmeyenler vardır.

Bulut (2022), yetişkin Suriyeli bireylere yönelik okuryazarlık ve Türkçe dil eğitimlerinin istenilen düzeyde olmadığını belirterek 2020 yılında toplam yetişkin Suriyeli nüfusun %22,16'sı halk eğitimi merkezlerinde okuma-yazma ve dil eğitimi kurslarına katıldığını tespit etmiştir. Bu oranın düşük olduğu, kadın katılımcıların kurs başarı oranlarının düşük olduğu, kurs katılım engellerinin saptanmasının Suriyelilerin eğitim sürecine olumlu katkı sunacağı belirtmiştir. Sosyal uyumun artırılması için Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde adımlar atılmalıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemine **“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin günlük yaşamda Türkçe kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?”** ilişkin ulaşılan sonuçlar, Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden katılımcıların günlük hayatta en fazla kullandıkları dil becerilerinin dinleme ve konuşma en az kullandıkları dil becerilerinin okuma ve yazma olduğu yönündedir. Her iki grupta da konuşma becerisinin günlük yaşam deneyimleri açısından temel oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle Suriyelilerin toplumsal uyum sağlayabilmeleri için ilk olarak konuşma becerisi önem taşımaktadır. Her iki grup için konuşma becerisinin gelişiminde Türklerle iletişim kurmak etkili kodlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kursa devam eden ve etmeyen Suriyelilerin her iki grubunda da katılımcıların günlük hayatta en fazla Türkçe iletişime geçtiği ortam, işyerleridir. Bazı katılımcılar işyerlerinde en çok Türk müşterilerle iletişime geçerken, bazıları ise en çok Türk iş arkadaşları ya da Türk işverenleriyle iletişime geçmektedir. Suriyelilerin eğitime ulaşmaları için bir süre devlet tarafından ekonomik olarak desteklenmesi, uzun vadede onların da kendilerine yeten bir hayat kurmalarına yardımcı olacak ve bu yoksulluk sorununun bir döngüye dönüşmesine engel olabilecektir (Duman, 2019).

Araştırmanın üçüncü alt problemine **“Türkiye’de, örgün eğitim almış ve almamış yetişkin Suriyelilerin yaşadıkları dil sorunları nelerdir?”** ilişkin sonuçlar, Her iki gruptaki katılımcılar arasında Türkçe düzeyinin yetersiz olduğu durumlar yaşandığında problemleri çözemediklerini ifade etmişlerdir. Her iki grupta yer alan

katılımcıların görüşlerine göre dille ilgili sorunu en çok hastanelerde ve resmî işlerinde yaşamaktadırlar. Yeterli düzeyde Türkçe bilmemelerinden kaynaklı yaşadıkları sorunu çözmek için gerek tercüman gerek de Türkçe bilen bir yakınını arama yoluna başvuran katılımcılardan kursa devam edenler, internet kullanımı yoluyla cep telefonlarından çeviri de yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Taş'ın (2019) araştırması kapsamında mültecilerin kentte sosyo-kültürel anlamda karşılaştıkları temel sorunun dil sorunu olduğu görülmüştür. Mültecilerin Türkçeyi bilmemeleri nedeniyle resmi kurumlarda, diğer hizmetlerde ya da günlük ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşadıkları ve topluma uyum sağlayamadıkları belirlenmiştir. Dil ve alfabe farklılıkları, fiziki imkânların yetersizliği, nitelikli insan kaynakları konusunda yaşanan sıkıntılar gibi faktörler Suriyelilerin eğitimi konusunda yaşanan zorluklar olarak ifade edilmektedir (Duruel, 2016). Dil Bariyeri teması entegrasyonu etkileyen önemli bir unsurdur ve katılımcıların hep- sinin üzerinde durduğu bir zorluktur. Katılımcılar için Türkçe öğrenmek, Türkçeyi günlük hayatta aktif şekilde kullanabilmek entegrasyonu olumlu etkilerken, aksi durumun ise entegrasyonu olumsuz etkilediği söylenebilir (Kızık, 2023).

Araştırmanın dördüncü alt problemine **“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyelilerin Türkçeyi daha iyi düzeyde öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?”** ilişkin sonuçlar, Katılımcıların Türkçeyi daha iyi öğrenme konusunda Türkçe kursuna gitmek istediği fakat yaş sınırından dolayı kursa kaydolamadığı dikkat çeken bir sonuçtur. Eğer koşullar uygun olursa katılımcıların tamamı Türkçe kursuna gitme konusunda isteklidirler. Kursa gitmeyen katılımcıların büyük bir kısmı, Türkçe kursuna gitme durumlarında kurs içeriğinin konuşma ağırlıklı olmasını istemektedir. Bazı katılımcılar ise bir iş bulup çalışmak ve çalıştıkları işle ilgili meslekî Türkçe öğrenme yönünde taleplerini dile getirmişlerdir.

Duman (2019)Suriyelilerin karşılaştığı en ciddi sorunlardan olan ekonomik zorlukları aşmaları için bir an önce iş hayatına atılmaları gerekmekte, bunun için de eğitimin gerekliliği öne çıkmaktadır. Mesleki eğitim alamamak, dil öğrenememek, örgün eğitimden uzak olmak yine Suriyelilerin işsiz ve yoksul kalmalarına neden olan etmenlerdendir. Bu eğitimlerin meslek kazandırmanın yanındaki bir diğer etkisi, Suriyelileri sosyal açıdan da güçlendirmesidir. Mesleki eğitim kurslarına giden görüşmecilerin ifadeleri onların bu kurslar sayesinde, Suriyeli akranlarını tanıyıp sosyalleşmeleri, Türk hocalarıyla olumlu ilişkiler kurmaları, sokağa kendi başlarına çıkıp işlerini halledebilmeleri, ev ekonomisine katkı sağlamaları, yeni kurslara gitmek için bir vizyon geliştirmeleri, iş hayatına atılma konusunda planlar yapmaları gibi birçok konuda toplumsal uyum konusunda büyük ya da mütevazî adımlar attıklarını, toplumsal hoşgörü, kendine yetme gibi kazanımlara ulaştıklarını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine **“Türkçe kursuna gitmeyen ve Türkçe kursuna devam eden Suriyeli grubu içerisinden Türkçe kursuna devam eden katılımcıların kurs deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?”** ilişkin sonuçlar, katılımcıların büyük bir kısmı Türkçe kursu olduğuna dair bilgiyi Suriyeli arkadaşları ve aile üyelerinden öğrenmişlerdir. Türkçe kursunu düzenleyen Türk yetkililerin kursla ilgili internet tanıtımları, sokak ilanları ve Suriyelilerin evlerine gidip bilgi vermeleri; Suriyelilerin Türkçe kursundan haberdar olmalarını sağlamıştır. Bunun dışında, çalışan Suriyelilerin işyerlerinde Türk işveren ve ustaların da Suriyelileri Türkçe kursuna yönlendirmesi; kursa katılımı sağlamıştır. Türkçelerini, özellikle Türkiye’de yaşamaya devam etmek ve işle ilgili dili kullanmak amacıyla geliştirmek istediklerini dile getirmişlerdir. Türkçe kursuyla alakalı olumlu görüş bildiren katılımcılar arasında en yüksek oran okuma-yazma eğitiminin fayda sağladığı yönündedir. Suriyelilerin Arap alfabesi kullanması, büyük çoğunluğunun Türk (Latin) alfabesini bilmemesi ve kursta Türk alfabesini öğrenme fırsatı yakalamaları, bu konudaki olumlu görüşlerini açıklamaktadır. Türkçe kursuna devam eden katılımcılar dil gelişimleri için en faydalı buldukları tekniğin okuma-yazma eğitimi olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra sınıfta konuşma pratiği yapmayı, ders sırasında yaptıkları dil yanlışlarının öğretmen tarafından düzeltilmesini ve derste öğretilenlerin tekrar edilmesini faydalı bulmuştur.

Kaya'nın (2022) araştırmasının sonuçlarına göre göç sonrası yerleşim bölgesinde dinsel ihtiyaçlara bağlı olarak kursların geliştiği tespit edilmiştir. Kurslar formel ve informal türde olup temelde göçmenlerin din, dil eğitimi ve bir takım sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Kurslar, eğitim, sosyalleşme ve uyum bakımından hem Suriyeli topluluğun hem de ev sahibi toplumun belirli ihtiyaçlarını karşılamak, iletişim ve etkileşime zemin hazırlama yönünden görece önemli fonksiyonlara da sahiptir.

Kurs içeriğinin katılımcıların dil ihtiyacını tam karşılamaması, katılımcıların günlük hayatta gereksinim duydukları dil ihtiyaçlarının farklılık göstermesi ile açıklanabilir. Ayrıca kursa katılan Suriyelilerin dil düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bazı katılımcıların konuşma becerileri orta düzeydeyken, okuma ve yazma becerileri temel düzeydedir. Bu katılımcılar, konuşma becerilerini sokakta, işyerinde ve diğer yerlerde Türklerle pratik yaparak

geliştirirken; okuma ve yazma becerilerini kurs sayesinde kazanmışlardır. Kursa devam eden katılımcıların bir kısmı kursa gitmeden önce hiç Türkçe bilmezken, şu an sahip oldukları dil düzeyine ise Türkçe kursu sayesinde ulaşmışlardır. Bu değişkenlerin katılımcıların kurs içeriği ile ilgili beklenti ve isteklerine doğrudan etki ettiği düşünülmektedir. Katılımcılar, sınıf arkadaşlarının tamamının Suriyeli olup öğrenciler arasındaki iletişim dilinin Arapça olması, sınıfta hedef dili sadece öğretmenle konuşmak zorunda kalmalarının dil gelişimini olumsuz etkilediğini, kursta kullanılan ders materyallerinin kendi dil düzeylerine göre düşük düzeyde olduğunu gibi görüşler dile getirmiştir.

Yöneticiler Suriyeli kursiyerlerle yaşadıkları sorunları uyum, iletişim, sağlık ve beslenme, kursa kayıt olan öğretmenler ise bu sorunları uyum, dil veya iletişim, aidiyet, kültür farklılıkları, devamsızlık ve ulaşım olarak ifade etmişlerdir (BeYTEKİN ve Bulut, 2023). Diğer taraftan kursların öğretim elemanları, işleyiş ve eğitim süreçleri bakımından profesyonellik, ortak eğitim modeli, şeffaflık ve kontrol edilebilirlik niteliklerinden uzak olması uyum süreçlerinin zorlaşmasına yol açmakta ve sosyal gettolaşma risklerini arttırmaktadır (Kaya, 2022).

### Öneriler

Bu çalışma nitel araştırma modeliyle yürütüldüğü için elde edilen sonuçlar genellenememektedir. Araştırmanın araştırmacı tarafından bizzat sahada gerçekleştirilmiş olması Adana'daki mevcut duruma ilişkin bir kesit sunmaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlardan aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Türkiye'de çeşitli kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, üniversiteler, özel kurumlar gibi merkezlerde Suriyeliler için düzenlenen Türkçe kurslarının kendi içerisinde bir standardının olmayışı dil öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Suriyelilere toplumsal uyum amacıyla dil öğretimini bir standarda oturtmak için öncelikle devlet tarafından bir dil politikası belirlenmeli ve bu konuda norm koyucu, kurumlar arası eşgüdümü sağlayıcı bir çatı kurum olması gereklidir.
- Alan uzmanları tarafından geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin toplumsal uyumlarını hızlandıracak, öğrencilerin dil gereksinimlerine göre özel amaçlı bir Türkçe öğretim programı hazırlanmalı ve bu program Türkiye'de Suriyelilere toplumsal uyum amacıyla kurs veren bütün resmî ve özel kurumlarda uygulanmalıdır. Geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin konusunun çok hassas olması ve birçok değişkeni bünyesinde barındırmasından dolayı Türkçe öğretim programının hazırlanma aşamasında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi konusunda deneyim sahibi akademisyenler ve öğretmenler, sosyologlar, psikologlar, göç uzmanları, Suriye kültürüne hâkim saha uzmanları, dilbilimciler gibi farklı disiplinlerden uzmanların görüşleri alınmalı ve bu görüşler ışığında Türkçe öğretim programı tasarlanmalıdır.
- Geçici koruma altındaki yetişkin Suriyeliler için düzenlenen Türkçe kurslarında eğitim veren öğretmenlere ikinci dil olarak Türkçe öğretilmesiyle alakalı hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretici niteliklerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Türkçe kurslarında kullanılacak eğitim materyalleri ikinci dil olarak Türkçe öğretilmeye uygun, basamaklı kur sistemine göre düzenlenmiş, dört temel dil becerisini temelli, ortak kültür öğeleri ve ortak sözcükler içeren, öğrenci dil gereksinimlerine uygun olarak oluşturulmalıdır.
- Türkçe kurslarındaki gruplar öğrencinin dil düzeyi, hazır bulunuşluğu, dil gereksinimlerine göre oluşturulmalıdır.
- Geçim kaygısı nedeniyle kursa gidemeyen Suriyeliler için işyerinde Türkçe öğretimi uygulanabilir.
- Çocuklu Suriyeli kadınlar için çocuk bakım hizmeti veren Türkçe kursları yaygınlaştırılmalıdır.
- Kurs yerlerinin geçici koruma altındaki yetişkin Suriyelilerin yoğunlukta yaşadığı bölgelerden seçilmesi, kursa katılımı artıracaktır.
- Yetişkin Suriyeliler için düzenlenen Türkçe kurslarında yaş sınırı olmamalıdır.

## Kaynakça

- Arslan, C. (2016). Suriyeli sığınmacıların kurumsal muhatapları: Adana örneği. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 130-157.
- Beytekin, O. F. ve Bulut, A. (2023). Halk eğitim merkezi yönetici ve öğretmenlerinin Suriyeli kursiyerlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(28), 46-55.
- Bulut, F. (2022). Suriyeli sığınmacılara yönelik yetişkin okuma-yazma kursları ve Türkçe dil eğitimlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-147
- Bulut Özbek, F. (2021). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli kadınların değişen toplumsal cinsiyet rollerinin analizi: Adana ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Büyükkız, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Duman, T. (2019). Toplumsal uyum için eğitimin önemi: Türkiye'deki Suriyeliler örneği. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41): 343-368.
- Dursun, H. (2017). *Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 30 (5), 1399- 1414.
- Eyüp, B., Arslan, N., Cevher, T.Y. (2017). Mültecilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik uyum kursuna katılan öğreticilerin kurs hakkındaki görüşleri ve hazır bulunuşluk durumları. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 5 (3), 174-200
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Mersin örneği* [Yüksek Lisans Tezi] Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, M. (2022). Suriyeli çocukların eğitiminde alternatif eğitim mekânları: kurslar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(3), 1667-1679.
- Kızılk, B. (2023). Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye sosyal entegrasyonu: bir niteliksel analiz çalışması. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 8(2), 31-48.
- Nimer, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar*. Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi: İstanbul.
- Özudoğru, B. (2018). Yalnız yaşayan Suriyeli kadınlar: Adana örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1132-1162.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev Eds. Mesut Bütün, Selçuk Beşit Demir). Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Taş, D. (2019 ). *Ekonomik, sosyo-kültürel ve mekânsal boyutlarıyla Suriyeli mülteciler: Elazğ örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- URL -1 : <https://mülteciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi-haziran-2018/>

## EXTENDED SUMMARY

This research titled "Opinions of Syrians Living in Turkey on Their Use of Turkish: Adana Case" was designed as a case study in qualitative research model. The situation aimed to be described in this research is the use of Turkish by adult Syrians who do not attend Turkish courses and those who attend Turkish courses.

The study group consisted of 30 participants, 15 adult Syrians who did not attend Turkish courses and 15 adult Syrians who attended Turkish courses. The participants voluntarily participated in the study according to the criterion sampling criterion, which is one of the purposive sampling methods, based on being Syrian and having received formal education or not. Face-to-face interviews were conducted through an interpreter due to the possibility that the participants did not speak Turkish sufficiently. The interviews were audio recorded.

Content analysis was used to analyze the data. The findings that emerged as a result of the content analysis were presented holistically with a thematic approach in a way to reveal the answers to the research problems. The analyses were conducted by two researchers by listening to the audio recordings, transcribing them and coding them to arrive at codes, categories and themes.

The results obtained regarding the first sub-problem of the research "What are the opinions of Syrians who do not attend Turkish courses and those who attend Turkish courses about their Turkish language levels?" show that although the reading and writing skill levels of the participants who attend the course are higher than the participants who do not attend the course, their listening and speaking skill levels are lower. The most important factor affecting the acquisition of the language level of the participants who did not attend the course was practicing with Turkish customers, employers and coworkers in their workplaces. Although all of the participants who attended the course knew Turkish at some level in the four language skills, there were some who did not speak Turkish among the participants who did not attend the Turkish course, despite living in Turkey for a long time.

The results of the second sub-problem of the study, "What are the experiences of Syrians who do not attend Turkish courses and those who attend Turkish courses regarding the use of Turkish in daily life?" indicate that the language skills that the participants who do not attend Turkish courses and those who attend Turkish courses use most in daily life are listening and speaking, and the language skills they use least are reading and writing. In both groups, it is seen that speaking skill forms the basis for daily life experiences. For this reason, speaking skill is the first important skill for Syrians to achieve social adaptation. For both groups, communicating with Turks emerges as effective codes in the development of speaking skills.

The results related to the third sub-problem of the study, "What are the language problems experienced by adult Syrians with and without formal education in Turkey?" show that the participants in both groups stated that they could not solve the problems when there were situations where the level of Turkish was insufficient. According to the opinions of the participants in both groups, they experience language problems mostly in hospitals and official affairs. Among the participants who resorted to calling either an interpreter or a relative who speaks Turkish in order to solve the problem they experienced due to their insufficient level of Turkish, those who attended the course stated that they also translated from their cell phones through the use of the internet.

The results related to the fourth sub-problem of the research "What are the opinions of Syrians who do not attend Turkish courses and those who attend Turkish courses on learning Turkish at a better level?" show that the participants want to attend a Turkish course to learn Turkish better, but they cannot enroll in the course due to the age limit. If the conditions are suitable, all of the participants are willing to attend a Turkish course. Most of the participants who do not attend a course want the content of the course to be mainly speaking in case they attend a Turkish course. Some participants expressed their desire to find a job and work and to learn vocational Turkish related to their work.

The results related to the fifth sub-problem of the study, "What are the opinions of the participants who did not attend the Turkish course and those who attended the Turkish course among the group of Syrians who attended the Turkish course about their course experiences?" show that most of the participants learned about the Turkish course from their Syrian friends and family members. The Turkish authorities organizing the Turkish language course made Syrians aware of the Turkish language course through internet promotions, street advertisements and going to Syrians' homes to inform them about the course. In addition, Turkish employers

and craftsmen in the workplaces of Syrians directed Syrians to the Turkish language course, which helped Syrians to participate in the course. They expressed that they wanted to improve their Turkish, especially to continue living in Turkey and to use the language related to work. Among the participants who expressed positive opinions about the Turkish course, the highest rate was that literacy training was beneficial. The fact that Syrians use the Arabic alphabet, that most of them do not know the Turkish (Latin) alphabet and that they had the opportunity to learn the Turkish alphabet in the course explains their positive views on this issue. Participants attending the Turkish course stated that the technique they found most useful for their language development was reading-writing training. In addition, they found it useful to practice speaking in class, to have their language mistakes corrected by the teacher and to repeat what was taught in class.

## ECONOMIC RECESSION AND COVID-19: THE IMPACT OF TWO DIFFERENT CRISES ON HOLIDAY INTENTIONS IN THE POST-COVID-19 ERA

### EKONOMİK DURGUNLUK VE COVID-19: COVID-19 SONRASI İKİ FARKLI KRİZİN TATİL NİYETİNE ETKİSİ

Selçuk Efe  
**KÜÇÜKKAMBAK**  
Aydın Adnan Menderes University  
Institute of Social Sciences, Business  
Administration, Ph.D. (Graduated)  
[efe.kucukkambak@gmail.com](mailto:efe.kucukkambak@gmail.com)  
ORCID: 0000-0001-6633-1492

Süheyla GOLCHESHMEH  
Nisantasi University,  
School of Applied Sciences  
[suheyla.golcheshmeh@nisantasi.edu.tr](mailto:suheyla.golcheshmeh@nisantasi.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-6742-7856

Fatma ÇAKIR  
Aydın Adnan Menderes University  
Faculty of Political Sciences  
[fatmacakir@adu.edu.tr](mailto:fatmacakir@adu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0001-6574-2775

#### Geliş Tarihi:

27.07.2024

#### Kabul Tarihi:

20.10.2024

#### Yayın Tarihi:

29.12.2024

#### Anahtar Kelimeler

Turist davranışı,  
Ekonomik durgunluk,  
Destinasyon riski,  
Konaklama riski,  
Planlı davranış teorisi

#### Keywords

Tourist behavior,  
Economic recession,  
Destination risk,  
Accommodation risk,  
Theory of planned  
behavior

#### ABSTRACT

Although COVID-19 is no longer considered a pandemic, it remains the largest epidemic experienced by the modern world. The events that transpired have influenced many behaviors across global societies. One of these behaviors pertains to intentions related to vacationing. Furthermore, the global economic downturn that followed the pandemic has played a significant role in shaping these behaviors. This study examines the effects of the global economic crisis that emerged post-COVID-19, along with perceived risks concerning destinations or accommodation, from various perspectives on individuals' intentions to go on vacation. Grounded in the Theory of Planned Behavior, data collected from 576 participants (Female N = 382, Male N = 194) were analyzed. The findings indicate that the economic crisis following the pandemic directly influences vacation intentions, as much as the perceived risks associated with destinations and accommodations, and that the adaptation of the Pandemic Anxiety Travel Scale is both valid and reliable. This research aims to extend the Theory of Planned Behavior from a different perspective by considering the traces of the economic crisis and the tangible risk perceptions in the post-pandemic period.

#### ÖZ

COVID-19 her ne kadar artık bir pandemi olmasa da, modern dünyanın şimdiye kadar deneyimlediği en büyük salgın hastalıktır. Yaşananlar dünya toplumlarının pek çok davranışını etkilemiştir. Bu davranışlardan biri de tatil yapma ile ilgili niyetlerdir. Dahası, pandemi sonrası yaşanan global ekonomik bunalım, bu davranışların şekillenmesinde çok önemli bir paya sahiptir. Bu araştırma, COVID-19 sonrası dönemde ortaya çıkan küresel ekonomik krizin ve gidilecek destinasyon veya konaklama yerlerine ilişkin farklı açılardan ele alınan algılanan risklerin bireylerin tatile çıkma niyetleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Planlı Davranış Teorisi'ni temel alan araştırmada 576 kişiden (Kadın N = 382, Erkek N = 194) toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, pandemi sonrası dönemde yaşanan ekonomik krizin destinasyon ve konaklama riskleri kadar tatil yapma niyetini de doğrudan etkilediğini ve Pandemi Kaygısı Seyahat Ölçeği uyarlamasının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Araştırma, ekonomik krizin izleri ve pandemi sonrası dönemdeki somut risk algıları dikkate alınarak Planlı Davranış Teorisi'ni farklı bir bakış açısıyla genişletmeyi amaçlamıştır.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1523364>

Atf/Cite as: Küçükkambak, S.,E., Golcheshmeh, S. & Çakır, F. (2024). Economic recession and COVID-19: The impact of two different crises on holiday intentions in the Post-COVID-19 era. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2478-2496.

## Introduction

In the last two years, the world has witnessed many problems arising from the pandemic affecting daily life, both individually and socially. This effect was mainly reflected in individuals' leisure activities. While the measures taken by health authorities to prevent the spread of the epidemic were somewhat successful, the developed vaccines also significantly slowed the spread of the disease. At its 15th meeting, held after March 11, 2020, when the World Health Organization (WHO) first declared the coronavirus as a global epidemic, on May 5, 2023, it was declared that COVID-19 was no longer dangerous to humanity. However, when WHO made this statement, XBB, one of the sub-variants of COVID-19, had spread silently and got out of control in China, and the number of weekly cases had already exceeded 65 million (De Guzman, 2023). Will this announcement by the WHO be enough to erase the effects of the nightmare and the fearful times at once? Will it be possible for individuals who have been in voluntary or compulsory quarantine for a long time due to fear of life to live an utterly everyday life for the first time after three summer seasons? How will this announcement, made as the northern hemisphere, where approximately 90% of the world's population lives, approach the autumn season and shape tourist activity and tourist behavior? The answers to these questions, which are wondered both in academic research and in sectoral business managers' decisions regarding their activities, are hidden in the attitudes of individuals that emerge due to very complex mental processes.

Many studies have been conducted on the negative impact of the pandemic on the tourism sector. An in-depth literature review has shown that these studies are concentrated in two focal points. Certain studies examine the economic impact of the pandemic on the tourism industry (Arbulú et al., 2021), while others delve into perceived risks (Sánchez-Cañizares et al., 2020), vacation intentions and types of tourism (Bae & Chang, 2021; Das & Tiwari, 2020), and travel-related anxiety (Zenker et al., 2021). In addition, studies are conducted during the pandemic process based on individuals' travel motivation (Khare et al., 2021) and escape motivation (Kim et al., 2021). Studies examining in detail the risks individuals perceive due to COVID-19 remain limited (Pappas, 2021). In addition, in studies conducted during the COVID-19 period, attempts were made to determine the behavioral intentions of tourists, mainly based on the Theory of Planned Behavior (TPB) (Fan et al., 2023; Das & Tiwari, 2021; Bae & Chang, 2020; Sánchez-Cañizares et al., 2020), while some studies have explained this in the context of the Health Belief Model (HBF) (Shmueli, 2021; Huang et al., 2020). Many factors affect tourism mobility and the purchase of tourism products. Perceived cognitive or sensory risks (Cien et al., 2017), perception of uncertainty (Oreja-Rodríguez & Yanes-Estévez, 2007; Quintal et al., 2010), health risk (Jonas et al., 2011; Godovykh et al., 2021) It is known that various factors such as economic difficulties (Fratu, 2011), economic anxiety (Kirillova et al., 2017), travel anxiety (Wachyuni, 2020) negatively affect individuals' motivation for vacation. During various leisure activities such as vacations, tourists generally expect to release the accumulated stress and forget the things that upset or tire them (Robinson, 2020).

In research conducted during the pandemic period, individuals' health concerns were frequently discussed on the axis of uncertainty, and their risk perceptions regarding their travels were frequently examined in terms of cognitive, emotional, and health risks. However, the economic concerns caused by COVID-19 and specific and comparative concerns regarding destination and accommodation have not been addressed based on the TPB model.

This study not only looks at the economic impact of the global recession following the COVID-19 pandemic and the adverse effects of COVID-19 but also examines travel anxiety and perceptions of risk related to destinations and accommodations. It is based on the Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 1991) and explores the intentions of potential tourists. The study has three unique aspects. The first unique point in the study is that more concrete and specific risks have been added to the TPB model, which has been tried to be expanded many times by focusing on cognitive and emotional risk perception. The "Pandemic Anxiety Travel Scale" scale developed by Zenker et al. (2021) was adapted to a different language (Turkish) for the first time, which is the second unique point in the study. As the third unique aspect of the study, this research includes real-time participant data comparing the effects of the economic crisis and the health crisis caused by COVID-19.



## Literature Review

COVID-19 has not only affected the daily lives of individuals but also economically destroyed some businesses and even some sectors (Song et al., 2022). One of the areas most affected by the negativities caused by the pandemic, especially in the service sector, was tourism activities (Barkas et al., 2020). Tourism is highly sensitive to crises that affect political, economic, environmental, or public health (Jin et al., 2019). The spread of the coronavirus worldwide, through both human mobility and various product mobility, has primarily affected the leisure activities of individuals, which has brought the tourism movement to a halt (Jaskulska et al., 2022; Hussain et al., 2021).

Crises affecting the tourism sector are extraordinary developments that negatively affect the activities of touristic enterprises, cause losses in the tourism revenues of countries, and negatively affect both tourists and tourism employees economically and psychologically. Predicting how long and severe any crisis, whether locally or globally, will affect the tourism industry is complicated. The tourism crisis refers to travelers' challenges during vacations (Hall, 2010). It influences tourists' decision-making and destination choices based on their perceptions of security and risk (Khan et al., 2019).

Accommodation risk includes more specific venues than the destination, which is a concept that describes a restaurant, bar, hotel, or place where one can stay for a day (Hsieh et al., 2022). While the risk perception regarding the destination risks individuals to compare a region, country, city, or district where they can spend their holidays with its counterparts, the risk perception regarding accommodation is related to the various tourist places (disco, bar, cafe, restaurant, hotel, hostel, holiday village, etc.) where individuals will stay or spend time during the time they will spend at the destination, causes them to make comparisons (Fuchs & Reichel, 2004; 2006).

One of the factors that tourists consider in their holiday planning is the perception of trust and resilience of the holiday destination against extraordinary conditions such as crises and natural disasters (Paraskevas & Altinay, 2013). This concept, also expressed as the perceived risk of the destination, is related to individuals choosing the most reliable option among potential holiday destinations. In addition, individuals' security perceptions regarding where they will stay and the destination where they will spend their holidays can be another factor that may be effective in their holiday plans (Pappas, 2021).

As one of the crises that can negatively affect the tourism sector, it emphasizes the existence of a negative situation, such as a health crisis and an epidemic that can negatively affect tourism demand (Bahar & Kozak, 2018). Various health crises experienced since the beginning of this century have caused tourists to contract diseases during their travels and transmit diseases to the societies of the countries they visit (Li et al., 2020). Many studies have addressed the changes in demand caused by crises in the tourism sector, filling numerous research gaps in the recent literature. (Mason et al., 2005; Novelli et al., 2018; Wen et al., 2021). Research agrees that tourists' perceptions of health risks affect human mobility, and therefore, touristic travel is also affected by pandemics (Zenker & Kock, 2020). The joint inference in the research that the pandemic negatively affects tourist travel is that the main factor causing this negativity is increased anxiety as a temporary and situational reaction and fear (Zenker et al., 2021).

The widely accepted view in the fight against epidemic diseases is that the disease spreads more easily in crowded environments, poorly ventilated closed areas, and public vehicles where long-term journeys are made. Because of this view, many people worry more about getting sick, especially during long international trips, and their anxiety levels increase (Reisinger & Mavando, 2005; Zenker et al., 2021). In fact, according to Cakar (2020), travel anxiety generally affects travel decisions.

Particularly in extraordinary conditions where epidemic diseases are intensely observed on a regional scale, perceived risks related to domestic or international travel and accommodation are affected by travel anxiety in different ways (Reisinger & Mavando, 2005). Global epidemics are one of the critical factors that directly affect people's risk perception and travel decisions on various issues (Novelli et al., 2018). Domestic travel is safer for tourists than international travel, especially in times of crisis (Hajibaba et al., 2015), and affects holiday decisions. Housing concerns of individuals who will leave their safe home environment affect their holiday decisions (Page et al., 2012). In addition, the tourist establishment where the accommodation will be held may also affect the

anxiety regarding accommodation (Lee et al., 2012). It has been determined that destination anxiety about places where the COVID-19 epidemic is intense affects accommodation-related anxiety (Zhan et al., 2022).

The economic crisis is another extraordinary development that could harm tourism. Expenditure on tourism activities represents direct income for the destination (Nicolau & Masiero, 2013). Considering the impact of tourism on the regional economy, tourism expenditures are critical for destinations (Valdés et al., 2007). Tourism demand, which is directly related to the economy, is affected by the economic recession (Gul, 2019). The rapid growth of the economic crisis inevitably hurts the tourism industry (Smeral, 2009). Boukas and Ziakas (2014) noted that economic crises could affect tourists' behavior. Consumption behaviors also change according to budget constraints resulting from economic crises (Nicolau & Masiero, 2013).

TPB is a widely researched approach to understanding tourists' consumption behavior (Meng & Cui, 2020; Quintal et al., 2010). The Theory of Planned Behaviour (TPB) is a framework that explains how individuals make decisions, and it has been studied across various disciplines within the social sciences. The Theory of Reasoned Action (TRA), which precedes TPB, states that an individual's intention to take action is influenced by their attitude toward the behavior and subjective norm. Ajzen (1991) expanded the Theory of Planned Behaviour (TPB) by adding perceived behavioral control, the third crucial element influencing behavioral intention, to the model. Perceived behavioral control refers to people's beliefs about their ability to perform a specific behavior and the factors that can help or hinder it. Conceptually, TPB comprises attitude, subjective norms, and perceived behavioral control, explaining the decision-making process (Ajzen, 1985, 1991). Attitude pertains to the assessment of behavior as positive or negative. Subjective norm is the perceived social pressure to engage in a specific behavior. In addition, perceived behavioral control refers to perceptions about the difficulty level of performing the behavior. TPB has also been frequently addressed to investigate tourists' consumption behavior during the COVID-19 pandemic (Bae & Chang, 2021; Das & Tiwari, 2020; Han et al., 2020; Sánchez-Cañizares et al., 2020)

### **Methodology**

This study aims to test theories by exploring the connection between variables that quantify human experiences and can be analyzed using statistical methods. In other words, we want to see if the data supports our hypothesis. (Creswell, 2014). In this context, a quantitative research method based on the relational screening method was used in the study (Christensen et al., 2014). This research has descriptive features as it is one of the pioneering studies aiming to reveal tourists' holiday intentions and the effects of the economic crisis that emerged after the health crisis caused by COVID-19 within the scope of TPB in the context of concrete perceived risks (Swedberg, 2020). The research model has been structured according to the research aim and summarised in Figure 1.

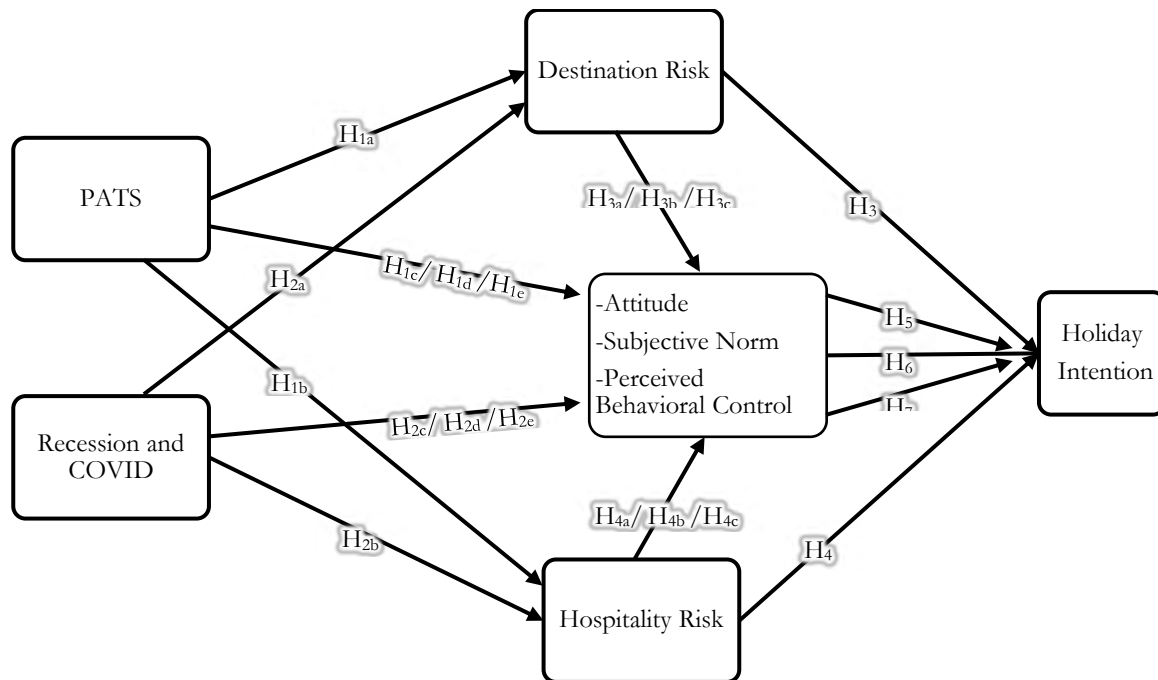


Figure 1. Research Model

The study was conducted in two phases. In the first stage, for the "Pandemic Anxiety Travel Scale (PATS)" scale, which was adapted within the scope of the study, the steps following the cross-cultural scale adaptation method suggested by Capik et al. (2018) were followed. In the first stage, the scale items were changed from English to Turkish by taking the opinions of Turkish and English language experts. It was then translated back into English. In the next stage, pilot tests of the measurement tools were conducted by taking the opinions of two tourism professionals and two marketing academics who are experts in their fields. In each pilot test, the item reliability of the measurement tools was examined, and the corrected items with a total item correlation above .3 were included in the final form of the survey. (Nurosis, 1994). In the second stage of the study, the final survey form was uploaded to the online data collection platform, and the participants were asked to participate in the survey voluntarily. Since the participants were expected to be human, the necessary ethical permissions were obtained before the study, and the participant's explicit consent was obtained during the data collection phase.

### Sampling Procedure

While determining the sample size for the study, we carefully examined different perspectives proposed by various researchers in studies on COVID-19 in the field of tourism marketing. First, since the mediator variable effect will be measured in the research model, the minimum and maximum sample size recommended by Fritz and MacKinnon (2007) was considered in studies where mediator variable measurements were made. Not content with the suggestion of Krejcie and Morgan (1970), which has been frequently used in field studies in the field of social and behavioral sciences for years, the number of items and sub-dimensions in the study were examined separately for each scale. Finally, the minimum sample size required for statistical analysis recommended by Hair et al. (2019) was also considered.

The method by which the sample should be selected was decided in the following research stage. At this stage, the sample's representativeness was first considered (Rahman, 2023). Then, it was decided to collect the data using the convenience sampling method, considering factors such as the geographical distribution of the sample (Alvi, 2016), time, and cost constraints (Taherdoost, 2016). In line with all these decisions regarding the research sample, 576 people were included in the study free of charge and voluntarily through an online survey method. The data collected in the research were primarily divided into descriptive statistics. Then, the validity and reliability of the collected data were tested. At this stage, it was decided that the most accurate analysis should

be confirmatory factor analysis since, in many studies, the measurement tools whose factor structure was revealed were translated into a language different from their original language (Thompson, 2004).

### **Participants**

The study population is individuals over 18 who are potential tourists in Turkey. Since the study was carried out during the pandemic (between March and July 2023) and due to constraints, such as time and cost, the sample was chosen instead of the complete count. In this study, the convenience sampling method was used, and the data was collected voluntarily using the online survey method. The mean age of 576 (Female N= 382, Male N= 194) participants was 40.27 (between 18 and 78), and the standard deviation was 10.85. While 71% of the participants are married, 10.9% were in high school or less, 52.8% were in bachelor's degrees, and 36.3% were post-graduate. The average monthly income of the participants varied between 0-150.000 Turkish Liras, which is 7.790,5 Turkish Liras, and the standard deviation is 10.284,72 Turkish Liras. 69.4% of the participants have children. While 23.5% of the participants stated that they were not working, 75.4% of those who were not working were females.

Based on the results, 16.8% of the participants reported being infected with COVID-19 up to the research date. Additionally, 96.4% indicated receiving the recommended full-dose COVID-19 vaccine. 64.4% of the participants mentioned having accommodations during the COVID-19 pandemic. Furthermore, 64.4% stated they would continue to stay for holiday purposes even if the pandemic persisted, and 93.8% expressed their intention to stay for holiday once the pandemic ended.

### **Validity and Reliability of the Measures**

The measurement tools Ajzen (1991) developed are based on the assumption that attitude, subjective norm, and perceived behavioral control variables affect behavioral intention. These tools were used in studies dealing with tourism and COVID-19 by Bae and Chang (2021) and Das and Tiwari (2020). The accommodation risk perceived by the participants regarding the destination they plan to vacation to the comparisons of the destination risk with the economic recession and COVID-19 were adapted from the study of Pappas (2021). The Turkish adaptation of the "Pandemic Anxiety Travel Scale (PATS)" developed by Zenker and Gyminothy in 2021 was conducted to assess participants' travel anxiety during the pandemic. In the adaptation process of the scale, the necessary procedures and methods were followed, expert opinions were taken, and the measurement tool was given its final shape.

CFA was applied to the scales used in the study. Table 1 summarises standardized factor loads, AVE, CR, Cronbach's Alpha coefficients, and descriptive statistics. According to the validity and reliability test results summarised in Table 1, the measurement tools are acceptable at an acceptable level (Nunnally, 1978). At the same time, the collected data and the scales show structural validity (Hair et al., 2019).

**Table 1.** Validity and Reliability of the Scales

Statements	Factor Loads	AVE	CR	Alpha	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
<b><i>Attitude</i></b>		.73	.94	.95	4.49	1.64	-.29	-.70
“I think that traveling is positive.”	.76							
“I think that traveling is useful.”	.76							
“I think that traveling is valuable.”	.75							
“I think that traveling is dynamic.”	.93							
“I think that traveling is attractive.”	.94							
“I think that traveling is delightful.”	.95							
<b><i>Perceived Behavioural Control</i></b>		.79	.88	.88	4.8	1.66	-.64	-.29
“I am capable of traveling.”	.90							
“I am confident that if I want, I can travel.”	.88							
<b><i>Subjective Norm</i></b>		.72	.88	.87	3.68	1.63	-.72	-.62
“Most people who are important to me think it is okay for me to travel.”	.88							
“Most people who are important to me support me when I travel.”	.96							
“Most people who are important to me understand that I travel.”	.67							
<b><i>Pandemic Anxiety Travel Scale</i></b>		.73	.93	.93	5.7	1.46	-1.32	1.13
“COVID-19 makes me worry a lot about my normal ways of traveling.”	.85							
“It makes me uncomfortable to think about COVID-19 while planning my vacation.”	.76							
“I am afraid to risk my life when I travel because of COVID-19.”	.93							
“When watching the news about COVID-19, I become nervous or anxious in regards to travel.”	.88							
“I do not feel safe to travel due to COVID-19.”	.83							
<b><i>Destination Risk</i></b>		.53	.70	.70	4.13	1.65	-.10	-.77
“Considering COVID-19, I believe that Türkiye is a safe destination.”	.75							
“Considering COVID-19, I believe going for a holiday somewhere in Türkiye is safer than traveling abroad.”	.72							
<b><i>Hospitality Risk</i></b>		.62	.86	.87	4.27	1.68	-.22	-.89
“I would be reluctant to sit and eat in a restaurant due to COVID-19.”	.93							
“I would be reluctant to sit in a cafe/bar due to COVID-19.”	.86							
“Due to COVID-19, during my holidays, I would prefer to prepare my food (meals, drinks etc.)”	.65							
“I would be afraid to stay in accommodation I had paid for due to COVID-19.”	.68							
<b><i>Recession and COVID-19</i></b>		.61	.82	.82	4.16	1.78	-.13	-.93

“COVID-19 has affected me more than the economic crisis.”	.84
“COVID-19 has changed my consumption patterns more than the economic crisis has.”	.85
“COVID-19 has affected my job more than the economic crisis has.”	.65
<b>Intention</b>	.88 .93 .93 5.9 1.88 -.72 -.62
“COVID-19 will affect my decision to go on holiday in 2022.”	.96
“COVID-19 will affect my decision to go on holiday in future years.”	.91

The suitability of the data set to the normal distribution was evaluated according to the kurtosis and skewness measures to decide on the appropriate statistical analyses for the research. The skewness value for each scale was between .17 and -1.32. Since the kurtosis value was between 1.13 and -.93, it was determined that the data showed a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2019).

## Data Analysis and Results

### Relations between Study Variables

The associations between the variables used in this research are shown in Table 2.

**Table 2.** Relations Between Study Variables

	1	2	3	4	5	6	7	8
AT	1							
PBC	.53**	1						
SN	.51**	.46**	1					
PATS	-.25**	-.32**	-.21**	1				
DR	.19**	.20**	.26**	-.08*	1			
HR	-.25**	-.40**	-.11**	.58**	-.04	1		
RCOV	-.07	-.20**	.03	.36**	.06	.39**	1	
INT	-.26**	-.34**	-.15**	.58**	.03	.51**	.40**	1

Note    \*\*, p < 0.01    AT: Attitude, PBC: Perceived Behavioral Control, SN: Subjective Norm,  
          \* , p < 0.05    PATS: Pandemic Anxiety Travel Scale, DR: Destination Risk, HR: Hospitality Risk,  
                             RCOV: Recession and COVID-19, INT: Intention

Based on the relationships between the research variables, there is a negative linear relationship between attitude ( $r = -.26$ ), perceived behavioral control ( $r = -.34$ ), subjective norm ( $r = -.15$ ), and the intention to take a vacation. On the other hand, there is a positive relationship between pandemic anxious travel ( $r = .58$ ), hospitality risk ( $r = .51$ ), and the recession and COVID-19 ( $r = .4$ ).

### Test of Research Model

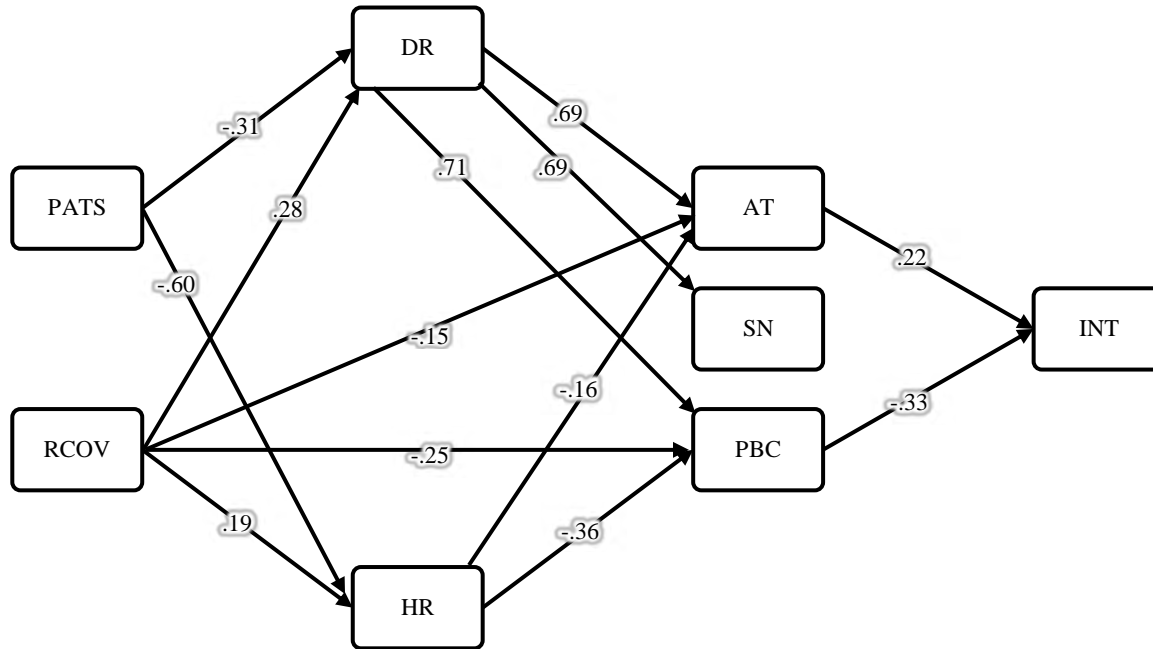
Regression-based mediator effect analysis was applied to the structural equation program to test the theoretical model determined within the scope of the research. According to the results of the study, it was determined that the model fit well [ $\chi^2 = 805.75$ ,  $df = 297$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 / df = 2.71$ ;  $RMSEA = .06$ ;  $CFI = .96$ ;  $IFI = .96$ ;  $NFI = .94$ ;  $TLI = .95$ ;  $GFI = .91$ ;  $AGFI = .89$ ]. The standardized regression coefficients resulting from the analysis are presented in Table 3.

**Table 3.** Standardized Regression Coefficients of Study Variables and Result of Hypotheses

	$\beta$	p	Result
DR $\leftarrow$ RCOV	.28	.02	H2a Supported
DR $\leftarrow$ PATS	-.31	***	H1a Supported
HR $\leftarrow$ DR	-.00	.98	H3d Unsupported
HR $\leftarrow$ RCOV	.19	***	H2b Supported
HR $\leftarrow$ PATS	.60	***	H1b Supported
SN $\leftarrow$ PATS	-.06	.51	H1d Unsupported
PBC $\leftarrow$ PATS	.11	.23	H1e Supported
AT $\leftarrow$ PATS	.40	.64	H1c Unsupported
SN $\leftarrow$ DR	.69	***	H3b Supported
PBC $\leftarrow$ DR	.71	***	H3c Supported
AT $\leftarrow$ DR	.69	***	H3a Supported
SN $\leftarrow$ HR	.00	.97	H4b Unsupported
PBC $\leftarrow$ HR	-.36	***	H4c Supported
AT $\leftarrow$ HR	-.16	.05	H4a Supported
SN $\leftarrow$ RCOV	-.06	.42	H2d Supported
PBC $\leftarrow$ RCOV	-.25	***	H2e Supported
AT $\leftarrow$ RCOV	-.15	.04	H2c Supported
INT $\leftarrow$ SN	-.14	.17	H6 Supported
INT $\leftarrow$ PBC	-.33	.02	H7 Supported
INT $\leftarrow$ AT	-.22	.02	H5 Supported
INT $\leftarrow$ PATS	.46	***	H1 Supported
INT $\leftarrow$ DR	.55	.07	H3 Supported
INT $\leftarrow$ HR	.10	.30	H4 Supported
INT $\leftarrow$ RCOV	.07	.49	H2 Supported

Note: \*\*\*p<0.001

Path coefficients that were statistically significant in the research model are presented in Figure 2.



**Figure 2.** Path Coefficients of the Research Model

Based on these findings, the anxiety related to traveling during the pandemic significantly impacts people's willingness to go on vacation. Furthermore, concerns about the destination and accommodation during pandemic travel also influence individuals' attitudes toward vacation. It is evident that the economic downturn and the direct impact of COVID-19, which have affected people's lives more than the financial crisis resulting from the pandemic, directly influence attitudes toward vacationing.

Based on Figure 2, the impact of COVID-19 indirectly influences people's willingness to take a vacation despite the economic challenges they face and the anxieties they experience while traveling. Additionally, perceptions of risk related to the destination and accommodation indirectly influence people's intention to take a vacation during the pandemic.

### Discussion and Conclusion

This study examines the influence of travel and the economic recession during the pandemic on individuals' future holiday decisions. It also explores the impact of destination risk and accommodation risk within the framework of TBP. Participants' attitudes towards taking vacations during the COVID-19 pandemic and the perceived difficulty of vacationing have been observed to impact their future vacation decisions, decreasing their intention to consider COVID-19 in their vacation plans. The effect of individuals' attitudes toward taking a break on behavioral intention Chen and Tung (2014) and Park et al. (2017) is in line with the results of their study. In addition, similar to the results of Bae and Chang's (2021) study, attitude is the second PDT dimension that has the most impact on behavioral intention after perceived behavioral control.

Yuzhazin and Fisher (2016) suggest that tourism's attitude, subjective norm, and perceived behavioral control dimensions may not consistently or equally explain behavioral intention in determining individuals' holiday intentions based on the Theory of Planned Behaviour (TPB). In this study, the subjective norm dimension, which expresses the social pressure individuals perceive during COVID-19, is impractical for behavioral intention to take a vacation.

When there is an increase in participants' desire to spend their holidays in Turkey, they develop a positive attitude toward vacation during the COVID-19 pandemic. In addition, the negative relationship between attitudes towards vacation and risk perceptions regarding accommodation supports the findings of Quintal et al. (2010) that individuals' risk perceptions regarding accommodation decrease, and their attitudes towards vacations increase. The effect of risk perceptions regarding destination and accommodation on their attitudes toward a



vacation is similar to Bae and Chang's (2021) study results. In addition, according to Ajzen (1985) and Floyd et al. (2004), while the risks perceived by individuals before the holiday were also influential on behavioral control, unlike the findings of Lee's (2009) study, it was seen that risk perception regarding accommodation was not adequate on subjective norms. As emphasized by Stefani et al. (2008) and Visschers and Siegrist (2008), the indirect effect of participants' risk perceptions regarding destination or accommodation on their behavioral intentions can be explained by the impact of risk perception on the decision-making process. In addition, the indirect effects of the perceived risk related to the destination and accommodation on holiday intention Quintal et al. (2010) and Sánchez-Cañizares et al. (2020) support the findings.

When the anxiety experienced by individuals during the travel process increases, their thoughts that COVID-19 affects them more than the economic crisis also gain weight. In addition, as the anxiety experienced by participants during their travels during the pandemic increases, the risk they perceive regarding the accommodation they plan to make also increases. According to another result that is in direct agreement with the findings of Zenker (2021), a positive relationship was found between the anxiety experienced by participants during their travels during the pandemic and their intentions to consider or not consider COVID-19 when planning their future travels. It is also possible to explain the increase in vacation attitudes due to expectations that the pandemic will continue and that COVID-19 will be taken less seriously with the Escape Motivation Theory (Mannel & Iso-Ahola, 1987). Accordingly, it can be expected that people will want to go on vacation despite the pandemic to overcome the psychological difficulties caused by COVID-19, achieve happiness, return to the past, improve weakened family and social circle relationships, and have hedonic pleasure motivations. Accordingly, it is possible to say that as the anxiety felt during travel increases, individuals will travel by considering COVID-19 more during their future holidays. On the other hand, as the risks perceived by participants regarding their accommodations during the pandemic increase, their thoughts that COVID-19 affects them more than the economic crisis gain weight, and their intentions to consider or not consider COVID-19 in their future travels also increase. Similarly, as the participants' thoughts that COVID-19 affects them more than the economic crisis become more robust, their intentions to consider COVID-19 when planning their future holidays also increase. Therefore, the indirect effect of the potent effects of COVID-19 on holiday intentions compared to the economic recession is consistent with the emphasis of Das and Tiwari (2020).

### **Limitations and Implications**

In this study, the discussion focused on the factors that influence individuals' attitudes and intentions regarding taking a vacation during the COVID-19 pandemic. The research was carried out based on the TPB, and the positive or negative thoughts that individuals develop towards taking a vacation, the effect of the social environment, and the effect of proficiency on vacation on behavioral intention were examined under the particular conditions brought about by COVID-19 conditions.

The research results showed that TPB is affected by various variables related to multiple concerns, risk perceptions, and attitudes toward the economic crisis that affects the general population. In addition, it was determined that the subjective norm dimension did not affect the intention to consider COVID-19 for vacation since this study was conducted on special conditions such as COVID-19, which most of the society experienced for the first time. In future research, considering COVID-19 and TPB, variables such as intolerance to uncertainties, death anxiety, holiday motivations, life satisfaction, or different antecedent variables that may affect consumers' holiday intention other than destination and accommodation risk may affect TPB will enrich the literature.

This study discusses the attitudes and intentions of individuals who make holiday decisions while the COVID-19 process continues regarding tourism potential in the context of TPB. In future studies, especially with studies based on escape theory, revealing the attitudes and intentions of individuals with tourism potential during the pandemic will provide theoretical and practical contributions.

Within the scope of this research, the study discusses individuals' intentions to take a vacation in general terms without examining specific destinations, types of tourism, or tourism businesses. However, considering that COVID-19 poses a greater risk in areas where it is not possible to maintain social distancing, and this is known

by individuals, in future research, different tourism types such as camping tourism, ecotourism, nature tourism, rural tourism, cultural tourism, and security are a high and perceived risk. Examining it regarding tourism centers advertised with their relatively low level will also provide theoretical and practical contributions.

According to the research findings, it has been observed that people generally consider vacationing in Turkey less risky and more reliable during the COVID-19 pandemic. In addition to being a favorable situation in terms of the country's image, it can be said that it is crucial data regarding the country's tourism potential and the success of health management in the pandemic process. For this reason, individuals are negatively affected not by the economic depression caused by COVID-19 but by COVID-19 itself. However, they still find it safe to do tourism activities in their own country instead of in different countries.

In future studies, it is important to compare results obtained from different countries and produce practical outcomes in tourism and health management. Furthermore, comparative studies considering the varying effects of different crises are believed to enrich the literature on predicting tourist behavior. This includes considering the impact of COVID-19 on vacation intentions following the lifting of measures in our country and the extent of the economic crisis.

### **Funding Details**

No person or institution has funded this work.

### **Disclosure Statement**

The authors report that there are no competing interests to declare.

### **Funding Statement**

No person or institution funded this academic research article.

### **Data Availability Statement**

This academic research paper contains various statistical calculations based on data collected from human participants. The dataset has been shared with the journal administration.

### **Conflict of Interest Disclosure**

The authors of this academic research article expressly declare no conflict of interest between them.

### **Ethics Approval Statement**

Data were collected from human participants through questionnaires within the scope of this academic research article. At the beginning of the study, the ethics committee approval numbered E-xxxxx was obtained from the xx University Ethics Committee at the meeting dated .....

### **Contribution of Author(s)**

The author(s) contributed equally to this research.

### **Permission to Reproduce Material from Other Sources**

At the beginning of this research, the original articles in which the scales used as measurement tools were published were reached, and the scale usage permissions were obtained by contacting the corresponding authors in these articles.

## References

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-t
- Alvi, M. (2016). A manual for selecting sampling techniques in research. In Munich Personal RePEc Archive. Retrieved From: [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/70218/1/MPRA\\_paper\\_70218.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/70218/1/MPRA_paper_70218.pdf)
- Arbulú, I., Razumova, M., Rey-Maqueira, J., & Sastre, F. (2021). Can domestic tourism relieve the COVID-19 tourist industry crisis? The case of Spain. *Journal of Destination Marketing & Management*, 20, 100568. doi:10.1016/j.jdmm.2021.100568
- Bae, S. Y., & Chang, P.-J. (2021). The effect of coronavirus disease-19 (COVID-19) risk perception on behavioural intention towards “untact” tourism in South Korea during the first wave of the pandemic (March 2020). *Current Issues in Tourism*, 24(7: COVID-19 and Tourism), 1017-1035. doi:10.1080/13683500.2020.1798895
- Bahar, O., & Kozak, M. (2018). *Turizm ekonomisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Barkas, P., Honeck, D., & Rubio, E. (2020). International trade in travel and tourism services: Economic impact and policy responses during the COVID-19 crisis (No. ERSD-2020-11). WTO Staff Working Paper. doi:10.30875/3514a476-en
- Boukas, N., & Ziakas, V. (2014). A chaos theory perspective of destination crisis and sustainable tourism development in islands: The case of Cyprus. *Tourism Planning & Development*, 11(2), 191-209. doi:10.1080/21568316.2013.864995
- Cakar, K. (2020). Tourophobia: Fear of travel resulting from man-made or natural disasters. *Tourism Review*, 76(1), 103–124. doi:10.1108/tr-06-2019-0231
- Capik, C., Gozum, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fnjn/issue/39968/397481>
- Chen, M. F., & Tung, P. J. (2014). Developing an extended theory of planned behavior model to predict consumers' intention to visit green hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 36, 221-230. doi:10.1016/j.ijhm.2013.09.006
- Chien, P. M., Sharifpour, M., Ritchie, B. W., & Watson, B. (2017). Travelers' health risk perceptions and protective behavior: A psychological approach. *Journal of Travel Research*, 56(6), 744-759. doi:10.1177/0047287516665479
- Christensen, L. B., Johnson, B., Turner, L. A., & Christensen, L. B. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Das, S. S., & Tiwari, A. K. (2021). Understanding international and domestic travel intention of Indian travelers during COVID-19 using a Bayesian approach. *Tourism Recreation Research*, 46(2), 228-244. doi:10.1080/02508281.2020.1830341
- De Guzman, C. (2023, May 23). *China Could Soon Have 65 Million COVID Cases a Week. How Worried Should the World Be?* <https://Time.com/>. Retrieved August 16, 2023, from [https://www.google.com/search?q=guzman%2C+2023+china+xbb&rlz=1C1CHZN\\_trTR1048TR1048&oq=&aqs=chrome.1.69i59i450l8.27296j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=guzman%2C+2023+china+xbb&rlz=1C1CHZN_trTR1048TR1048&oq=&aqs=chrome.1.69i59i450l8.27296j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Fan, X., Lu, J., Qiu, M., & Xiao, X. (2023). Changes in travel behaviors and intentions during the COVID-19 pandemic and recovery period: A case study of China. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 41, 100522. doi:10.1016/j.jort.2022.100522

- Floyd, M. F., Gibson, H., Pennington-Gray, L., & Thapa, B. (2004). The effect of risk perceptions on intentions to travel in the aftermath of September 11, 2001. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 15(2-3), 19-38. doi:10.1300/J073v15n02\_02
- Fratu, D. (2011). Factors of influence and changes in the tourism consumer behaviour. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, Series V: Economic Sciences*, 4(1). <https://www.proquest.com/openview/ad5d7e9136d6411b7836c3669c3b165e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=105975>
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233–239. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x
- Fuchs, G., & Reichel, A. (2004). Cultural differences in tourist destination risk perception: An exploratory study. *Tourism (Zagreb)*, 52(1), 21-37. <https://cris.bgu.ac.il/en/publications/cultural-differences-in-tourist-destination-risk-perception-an-ex>
- Fuchs, G., & Reichel, A. (2006). Tourist destination risk perception: The case of Israel. *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 14(2), 83-108. [https://doi.org/10.1300/J150v14n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J150v14n02_06)
- Gkiotsalitis, K., & Cats, O. (2020). Public transport planning adaption under the COVID-19 pandemic crisis: Literature review of research needs and directions. *Transport Reviews*, 41(3), 374-392. doi:10.1080/01441647.2020.1857886
- Godovykh, M., Pizam, A., & Bahja, F. (2021). Antecedents and outcomes of health risk perceptions in tourism, following the COVID-19 pandemic. *Tourism Review*, 76(4), 737-748. doi:10.1108/TR-06-2020-0257
- Gul, H. (2019). Determining Turkish households' tourism consumption expenditures in economic crisis. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 7(1), 24-37. doi:10.30519/ahtr.456904
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Hajibaba, H., Gretzel, U., Leisch, F., & Dolnicar, S. (2015). Crisis-resistant tourists. *Annals of Tourism Research*, 53, 46-60. doi:10.1016/j.annals.2015.04.001
- Hall, C. M. (2010). Crisis events in tourism: subjects of crisis in tourism. *Current Issues in Tourism*, 13(5), 401-417. doi:10.1080/13683500.2010.491900
- Han, H., Al-Ansi, A., Chua, B.-L., Tariq, B., Radic, A., & Park, S. (2020). The post-coronavirus world in the international tourism industry: Application of the Theory of Planned Behavior to safer destination choices in the case of US outbound tourism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6485. doi:10.3390/ijerph17186485
- Hsieh, Y. C. J., Chen, Y. L., & Yin, P. (2022). Peer-to-peer accommodation risk perceptions and risk-reduction strategies: A cross-cultural perspective. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 51, 279-288. doi:10.1016/j.jhtm.2022.03.020
- Huang, X., Dai, S., & Xu, H. (2020). Predicting tourists' health risk preventative behaviour and travelling satisfaction in Tibet: Combining the theory of planned behaviour and health belief model. *Tourism Management Perspectives*, 33, 100589. doi:10.1016/j.tmp.2019.100589
- Hussain, A., Fusté-Forné, F., & Simmons, D. (2021). Fear of pandemics or fear of tourism: The challenges for human mobility. *Tourism and hospitality management*, 27(1), 223-228. doi:10.20867/thm.27.1.3
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Marciniak, M., & Klichowski, M. (2022). Assessment of physical well-being and leisure time of polish students during the COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8358. doi:10.3390/ijerph19148358
- Jin, X. (Cathy), Qu, M., & Bao, J. (2019). Impact of crisis events on Chinese outbound tourist flow: A framework for post-events growth. *Tourism Management*, 74, 334-344. doi:10.1016/j.tourman.2019.04.011
- Jonas, A., Mansfeld, Y., Paz, S., & Potasman, I. (2011). Determinants of health risk perception among low-risk-taking tourists traveling to developing countries. *Journal of Travel Research*, 50(1), 87-99. doi:10.1177/0047287509355323

- Khan, M. J., Chelliah, S., Khan, F., & Amin, S. (2019). Perceived risks, travel constraints and visit intention of young women travelers: The moderating role of travel motivation. *Tourism Review*, 74(3), 721-738. doi:10.1108/tr-08-2018-0116
- Khare, A. S., Joshi, A. & Alkonda, V. (2021). Impact of COVID-19 on travel motivators. *MultiDisciplinary Journal*, 6(1), 1-26. [https://www.researchgate.net/publication/349947084\\_Impact\\_of\\_COVID-19\\_On\\_Travel\\_Motivators](https://www.researchgate.net/publication/349947084_Impact_of_COVID-19_On_Travel_Motivators)
- Kim, E. E. K., Seo, K., & Choi, Y. (2021). Compensatory travel post COVID-19: Cognitive and emotional effects of risk perception. *Journal of Travel Research*, 00472875211048930. doi:10.1177/00472875211048930
- Kirillova, K., Lehto, X. Y., & Cai, L. (2017). Existential authenticity and anxiety as outcomes: The tourist in the experience economy. *International Journal of Tourism Research*, 19(1), 13-26. doi:10.1002/jtr.2080
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610. doi:10.1177/001316447003000308
- Lee, C. K., Song, H. J., Bendle, L. J., Kim, M. J., & Han, H. (2012). The impact of non-pharmaceutical interventions for 2009 H1N1 influenza on travel intentions: A model of goal-directed behavior. *Tourism Management*, 33(1), 89-99. doi:10.1016/j.tourman.2011.02.006
- Lee, M. C. (2009). Factors influencing the adoption of internet banking: An integration of TAM and TPB with perceived risk and perceived benefit. *Electronic Commerce Research and Applications*, 8(3), 130-141. doi:10.1016/j.elerap.2008.11.006
- Li, J.-B., Yang, A., Dou, K., Wang, L.-X., Zhang, M.-C., & Lin, X.-Q. (2020). Chinese public's knowledge, perceived severity, and perceived controllability of COVID-19 and their associations with emotional and behavioural reactions, social participation, and precautionary behaviour: a national survey. *BMC Public Health*, 20(1). doi:10.1186/s12889-020-09695-1
- Mannell, R. C., & Iso-Ahola, S. E. (1987). Psychological nature of leisure and tourism experience. *Annals of Tourism Research*, 14(3), 314-331. doi:10.1016/0160-7383(87)90105-8
- Mason, P., Grabowski, P., & Du, W. (2005). Severe acute respiratory syndrome, tourism and the media. *International Journal of Tourism Research*, 7(1), 11-21. doi:10.1002/jtr.519
- Meng, B., & Choi, K. (2016). The role of authenticity in forming slow tourists' intentions: Developing an extended model of goal-directed behavior. *Tourism Management*, 57, 397-410. doi:10.1016/j.tourman.2016.07.003
- Meng, B., & Cui, M. (2020). The role of co-creation experience in forming tourists' revisit intention to home-based accommodation: Extending the theory of planned behavior. *Tourism Management Perspectives*, 33, 100581. doi:10.1016/j.tmp.2019.100581
- Nicolau, J. L., & Masiero, L. (2013). Relationship between Price Sensitivity and Expenditures in the Choice of Tourism Activities at the Destination. *Tourism Economics*, 19(1), 101-114. doi:10.5367/te.2013.0192
- Novelli, M., Gussing Burgess, L., Jones, A., & Ritchie, B. W. (2018). "No Ebola...still doomed" – The Ebola-induced tourism crisis. *Annals of Tourism Research*, 70, 76-87. doi:10.1016/j.annals.2018.03.006
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical Diagnosis of Mental Disorders*, 97-146. doi:10.1007/978-1-4684-2490-4\_4
- Nurosis, M. (1994), *Statistical Data Analysis*, SPSS Inc., Chicago, IL.
- Oreja-Rodríguez, J. R., & Yanes-Estévez, V. (2007). Perceived environmental uncertainty in tourism: A new approach using the Rasch model. *Tourism Management*, 28(6), 1450-1463. doi:10.1016/j.tourman.2006.12.005
- Page, S., Song, H., & Wu, D. C. (2012). Assessing the impacts of the global economic crisis and swine flu on inbound tourism demand in the United Kingdom. *Journal of travel research*, 51(2), 142-153. doi:10.1177/0047287511400754
- Pappas, N. (2021). COVID19: Holiday intentions during a pandemic. *Tourism Management*, 84, 104287. doi:10.1016/j.tourman.2021.104287

- Paraskevas, A., & Altinay, L. (2013). Signal detection as the first line of defence in tourism crisis management. *Tourism Management*, *34*, 158-171. doi:10.1016/j.tourman.2012.04.007
- Park, S. H., Hsieh, C. M., & Lee, C. K. (2017). Examining Chinese college students' intention to travel to Japan using the extended theory of planned behavior: Testing destination image and the mediating role of travel constraints. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, *34*(1), 113-131. doi:10.1080/10548408.2016.1141154
- Quintal, V. A., Lee, J. A., & Soutar, G. N. (2010). Risk, uncertainty and the theory of planned behavior: A tourism example. *Tourism Management*, *31*(6), 797-805. doi:10.1016/j.tourman.2009.08.006
- Rahman, M. M. (2023). Sample Size Determination for Survey Research and Non-Probability Sampling Techniques: A Review and Set of Recommendations. *Journal of Entrepreneurship, Business and Economics*, *11*(1), 42–62. <https://sinsna.nom.za/how-to-determine-sample-size-in-non-probability-sampling>
- Reisinger, Y., & Mavondo, F. (2005). Travel anxiety and intentions to travel internationally: Implications of travel risk perception. *Journal of Travel Research*, *43*(3), 212-225. doi:10.1177/0047287504272017
- Robinson, P., Lück, M., & Smith, S. (2020). Tourism. CABI. 3 – 31.
- Sánchez-Cañizares, S. M., Cabeza-Ramírez, L. J., Muñoz-Fernández, G., & Fuentes-García, F. J. (2020). Impact of the perceived risk from COVID-19 on intention to travel. *Current Issues in Tourism*, 1-15. doi:10.1080/13683500.2020.1829571
- Shmueli, L. (2021). Predicting intention to receive COVID-19 vaccine among the general population using the health belief model and the theory of planned behavior model. *BMC Public Health*, *21*(1). doi:10.1186/s12889-021-10816-7
- Smeral, E. (2009). The Impact of the Financial and Economic Crisis on European Tourism. *Journal of Travel Research*, *48*(1), 3-13. doi:10.1177/0047287509336332
- Song, Y., Zhao, P., Chang, H. L., Razi, U., & Sorin Dinca, M. (2022). Does the COVID-19 pandemic affect the tourism industry in China? Evidence from extreme quantiles approach. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, *35*(1), 2333-2350. doi:10.1080/1331677X.2021.1941180
- Stefani, G., Cavicchi, A., Romano, D., & Lobb, A. E. (2008). Determinants of intention to purchase chicken in Italy: The role of consumer risk perception and trust in different information sources. *Agribusiness*, *24*(4), 523-537. doi:10.1002/agr.20177
- Swedberg, R. (2020). Exploratory research. In C. Elman, J. Gerring, & J. Mahoney (Eds.), *The production of knowledge: Enhancing progress in social science* (pp. 17-41). Cambridge University Press.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.dxs
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, *5*(2), 10. doi: 10.2139/ssrn.3205035
- Tang, S., Mao, Y., Jones, R. M., Tan, Q., Ji, J. S., Li, N., ... Shi, X. (2020). Aerosol transmission of SARS-CoV-2? Evidence, prevention, and control. *Environment International*, *144*, 106039. doi:10.1016/j.envint.2020.106039
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. Washington, DC, 10694(000).
- Valdés, L., Torres, E., & Domínguez, J. S. (2007). A model to study the economic impact of collective accommodation in a region. *Tourism Management*, *28*(1), 152-161. doi:10.1016/j.tourman.2005.11.004
- Visschers, V. H., & Siegrist, M. (2008). Exploring the triangular relationship between trust, affect, and risk perception: A review of the literature. *Risk Management*, *10*(3), 156-167. doi:10.1057/rm.2008.1
- Wachyuni, S. S., & Kusumaningrum, D. A. (2020). The effect of COVID-19 pandemic: how are the future tourist behavior?. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *33*(4), 67-76. doi:10.9734/JESBS/2020/v33i430219
- Wen, J., Kozak, M., Yang, S., & Liu, F. (2021). COVID-19: Potential effects on Chinese citizens' lifestyle and travel. *Tourism Review*, *76*(1), 74-87. doi:10.1108/TR-03-2020-0110

- Yuzhanin, S., & Fisher, D. (2016). The efficacy of the theory of planned behavior for predicting intentions to choose a travel destination: A review. *Tourism Review*, 71(2), 135-147. doi:10.1108/TR-11-2015-0055
- Zenker, S., & Kock, F. (2020). The coronavirus pandemic – A critical discussion of a tourism research agenda. *Tourism Management*, 81, 104164. doi:10.1016/j.tourman.2020.104164
- Zenker, S., Braun, E., & Gyimóthy, S. (2021). Too afraid to Travel? Development of a Pandemic (COVID-19) Anxiety Travel Scale (PATS). *Tourism Management*, 84, 104286. doi:10.1016/j.tourman.2021.104286
- Zhan, L., Zeng, X., Morrison, A. M., Liang, H., & Coca-Stefaniak, J. A. (2022). A risk perception scale for travel to a crisis epicenter: Visiting Wuhan after COVID-19. *Current Issues in Tourism*, 25(1), 150-167. doi:10.1080/13683500.2020.185771

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Turizm; politik, ekonomik, sağlık ve çevresel kriz olaylarına karşı oldukça hassastır. Yaşanabilecek tüm bu kriz olayları turizm talebini de etkileyecektir. Çünkü turizm talebi ekonomik, sosyal, politik, psikolojik pek çok faktöre aşırı derecede duyarlıdır. Ekonomik faktörlerden gelir dağılımı ve kişi başına düşen gelir ile sağlık faktörleri bu çalışmanın konusunu oluşturan faktörlerdendir.

Tüketicileri turizm ürünleri satın alma konusunda motive eden çok sayıda faktör vardır. Motive ediciler, her birey için zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu koşullar arasında gelirden bir artış veya azalma ile sağlık da yer almaktadır. Turizm talebindeki bu tür belirleyicilerin, turistler üzerinde kolaylaştırıcı veya kısıtlayıcı etkisi olabileceğini belirtmek önemlidir. Örneğin, yüksek harcanabilir gelir bir kolaylaştırıcı olurken, sınırlı ve düşük harcanabilir gelir bir kısıtlayıcı olacaktır. Çünkü harcanabilir gelir, tatil kararını etkileyen bir faktördür. Sağlık faktörü kapsamında tatil destinasyonu olarak belirlenen bir ülke veya bölgede yaşanan herhangi bir salgın hastalık vb. olumsuz bir durumun söz konusu olması da talebi olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Bir diğer ifadeyle, herhangi bir dış uyarının varlığı (kısıtlar) bireyin tatil planlamasını, bir tatilin öncesi, esnası ve sonrasını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada bu kısıtlar, ekonomik durgunluk ve sağlık krizi olarak ele alınmaktadır.

COVID-19'un turizm sektörü üzerindeki etkisi, genel olarak ekonomik açıdan incelenmiş ve araştırmalar genel olarak, pandeminin sektörü ekonomik açıdan nasıl etkilediği üzerine odaklanmıştır. Bu araştırma, COVID-19 pandemisi ve ekonomik durgunluk ortamında turistlerin tatil davranışlarını analiz etmektedir. Bu amaçla, mevcut iki farklı kriz ortamında planlanan seyahat davranışlarında herhangi bir değişikliğin söz konusu olup olmadığını araştırmak için Planlı Davranış Teorisi dikkate alınmıştır. Bu çalışma, tüketici konumunda olan turistin tatil yapma niyetinde ülkede yaşanmakta olan mevcut ekonomik durgunluğun mu, yoksa COVID-19 krizinin mi daha etkili olduğunu tahmin etmede Planlı Davranış Teorisi'ni (PDT) uygulamayı amaçlamaktadır.

Turizm krizi, tüm turizm paydaşlarını olumsuz etkileyebilecek, turizm kuruluşlarının faaliyetlerini aksatabilecek, turizmin geleceğini etkileyebilecek, turistleri ve turizm çalışanlarını fiziksel ve zihinsel olarak tehdit edebilecek, nedenleri ve etkileri tahmin edilemeyecek belirsizlikleri içeren planlanmamış bir durumu ifade eder. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, kısmen turistlerin tatil esnasında karşılaşabilecekleri zorlukları ifade eden turizm krizi, turist kararlarını ve destinasyon seçimlerini, kişisel ve fiziksel güvenlik algılarından dolayı etkileyebilmektedir.

Kriz ve afetlere karşı oldukça savunmasız bir endüstri olan turizm, genel itibarıyla bir yerden bir yere seyahati ifade eden turistlerin yer değiştirmesini içerdiğinden dolayı salgın hastalıkların da kolaylıkla yayılabilmesinde etkisi olacaktır. Bu nedenle salgın hastalıklar gibi sağlıkla ilgili krizler turizmi doğrudan önemli ölçüde olumsuz etkileyebilir. Son yıllarda artan sayıda çalışma turizm krizleri ve değişimine odaklanmıştır. Sağlıkla ilgili birçok kriz, özellikle salgın hastalıklar, SARS, Ebola ve COVID-19 gibi bölgesel veya uluslararası düzeyde turizm sektörünün ciddi bir şekilde olumsuz olarak etkilenmesine sebebiyet vermiştir.

Finansal ve ekonomik krizin hızlı bir şekilde büyümesi de turizm endüstrisi üzerinde kaçınılmaz olarak ciddi bir olumsuz etki yaratmaktadır. Ekonomik krizler turistlerin davranışlarını etkileyebilir. Tüketimde gelir önemli bir faktördür ve kişi başına düşen gelirin azalması, birçok mal ve hizmetin tüketiminde değişikliğe yol açabilmekte ve bazı mal ve hizmetlerin tüketimini azaltabilmektedir. Bir diğer ifadeyle, tüketim davranışları bütçe kısıtlamalarına ve zevklere bağlı olarak değişebilmektedir.

Bu durumu anlamak turizm endüstrisinin geleceği için oldukça önemlidir. Çünkü birey haricinde, turizm faaliyetlerine yapılan harcamalar düşünüldüğünde, destinasyon için doğrudan gelir anlamına gelmektedir. Çünkü turistlerin yapacağı her türden harcama, turizmin bölgesel ekonomi üzerindeki etkisi göz önüne alındığında destinasyonlar için kritik bir öneme sahiptir. Turizm talebi de ekonomi ile doğrudan ilişkilidir ve ekonomik durgunluktan etkilenmektedir. Bu doğrultuda, ekonomik durgunluğun turistin tatil yapma niyetinde nasıl bir etkisi olduğunun ortaya çıkarılması önem arz etmektedir.

Planlı Davranış Teorisi (PDT), turistlerin tüketim davranışlarını anlamak için yaygın olarak araştırmalara konu olan bir yaklaşımdır. COVID-19 salgını döneminde de PDT turistlerin tüketim davranışlarını araştırmak için sıklıkla ele alınmıştır. Kısaca PDT, karar verme sürecini açıklayan tutum, öznel normlar ve algılanan davranış kontrolünü içerir. Tutum, davranışın olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilmesini; öznel norm, davranışı gerçekleştirmek için algılanan sosyal baskıyı; algılanan davranış kontrolü ise, davranışı gerçekleştirmek için zorluk seviyesi algılarını ifade etmektedir.



Bu çalışmada, insan deneyimini sayısal kategorilerde temsil eden, istatistiksel prosedürler kullanılarak ölçeklerle ölçülebilen ve analiz edilebilen değişkenler arasındaki ilişkiyi, bir diğer ifadeyle, verilerin belirlenen hipotezleri destekleyip desteklemediğini inceleyerek teorileri test eden nicel araştırma yöntemine dayalı ilişkisel tarama methodu kullanılmıştır. Bu araştırma Türkiye’de COVID-19’un neden olduğu sağlık krizi sonrasında ortaya çıkan ekonomik krizin etkilerinin, PDT’ni kullanarak, turistlerin tatil yapmaya yönelik niyetlerini ortaya koymayı amaçlayan öncü çalışmalardan biri olduğundan açıklayıcı özellikler taşır. Kolayda örnekleme yöntemiyle 576 katılımcıdan online anket tekniği kullanılarak toplanan veriler önce tanımlayıcı istatistiklerine ayrılmış, güvenilirlik analizi yapılmış, ardından da doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak yapı geçerliği kontrol edilmiştir. Son aşamada ise araştırma modelinin yapısal eşitlik analiziyle testi gerçekleştirilerek, elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu alanda yürütülen benzer çalışmalarla kıyaslanmıştır.

Çalışma sonuçları bireylerin pandemi sürecinde tatil yapmaya yönelik tutumları ile tatil yapma konusunda COVID-19’u dikkate alma niyetleri arasındaki negatif ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların COVID-19 sürecinde tatil yapma davranışına yönelik geliştirdikleri tutumun ve tatile gitmek için algıladıkları zorluk seviyesinin, gelecekteki tatil kararlarında COVID-19’u dikkate almaya yönelik niyetlerinde azalışa neden olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da bireylerin COVID-19 sürecinde algıladıkları sosyal baskıyı ifade eden öznel norm boyutu, tatil yapmaya yönelik davranışsal niyet üzerinde etkili değildir. Katılımcıların tatil öncesindeki algıladıkları riskler davranışsal kontrol üzerinde de etkili iken, konaklamaya ilişkin risk algısının öznel normlar üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Katılımcıların destinasyona veya konaklamaya ilişkin risk algılarının davranışsal niyetlerine olan indirekt etkisini ise, risk algısının karar verme sürecine olan etkisiyle açıklamak mümkündür. Öte yandan katılımcıların pandemi sürecinde gerçekleştirmeyi düşündükleri konaklamalarına ilişkin algıladıkları riskler artınca, COVID-19’un, kendilerini ekonomik krizden daha fazla etkilediğine yönelik düşünceleri ağırlık kazanmakta ve gelecekte gerçekleştirmeyi planladıkları seyahatlerinde COVID-19’u dikkate alıp almamaya yönelik niyetleri de artış göstermektedir. Benzer şekilde katılımcıların COVID-19’un, kendilerini ekonomik krizden daha fazla etkilediğine yönelik düşünceleri güçlendikçe gelecek tatillerini planlarken COVID-19’u dikkate alıp almamaya yönelik niyetleri de artış göstermektedir. Bu nedenle ekonomik resesyona kıyasla COVID-19’un güçlü etkilerinin tatil niyeti üzerindeki dolaylı etkisine yönelik bulgular literatür ile uyumludur.

Araştırma sonuçları, PDT’nin toplumun genelini etkileyen çeşitli kaygılardan, risk algılarından ve ekonomik krize yönelik tutumlarla ilgili çeşitli değişkenler tarafından etkilendiğini göstermiştir. Bunun yanında bu çalışma COVID-19 gibi toplumun büyük bir çoğunluğunun yaşamında ilk defa deneyimledikleri özel koşullar üzerinde yürütüldüğü için öznel norm boyutunun tatil yapmaya yönelik olarak COVID-19’u dikkate alma niyetini etkilemediği belirlenmiştir.

## Düzeltilme Makalesi

### TASAVVUFTA ÇOCUK VE ÇOCUKLUKLA İLİŞKİLİ CONCEPTS RELATED TO CHILDREN AND CHILDHOOD IN SUFISM

Edibe Boyraz

**Makalenin Künyesi:** Boyraz, E. (2023). Tasavvufta çocuk ve çocuklukla ilişkili kavramlar. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 924-935. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1231610>

**Makale Url Adresi:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/78279/1231610>

#### Makale Düzeltme Bilgisi

#### Makale Düzeltmesine İlişkin Açıklama

Makale Düzeltme Geçmiş  
Düzeltme Başvurusu:  
1.11.2024  
Düzeltme Kabul:  
25.12.2024

Yukarıda künyesi ve detaylı bilgileri bulunan makalenin, yazarın doktora tezinden üretildiği bilgisi yazar tarafından makaleye sehven eklenmemiştir. Yazar, ilgili eksikliğin yerine getirilmesi için *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* editör kuruluna gerekli belgeler ile başvuruda bulunmuştur. Bunun üzerine dergi editör kurulu ilgili makaleye aşağıdaki bilginin eklenmesine ve düzeltme makalesi olarak yayımlanmasına karar vermiştir. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi editör kurulu* bu duyuruyu okuyucuların ve kullanıcıların bilgisine sunmaktadır.

#### Yazar Düzeltme Beyanı

Bu makale Ankara Üniversitesi Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Tasavvuf Bilim Dalında Doç. Dr. Öncel Demirdaş danışmanlığında Ekim 2022'de kabul edilen "Tasavvufta edep ve hayâ kavramlarının çocuğun ahlâkî gelişimindeki yeri" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

## Düzeltilme Makalesi

### TÜRKİYE'DEKİ BELEDİYELERİN STRATEJİK PLANLAMA SÜREÇLERİNİN FENOMENOLOJİK İNCELEMESİ: DENEYİMLERİN, ZORLUKLARIN, FIRSATLARIN VE UYGULAMA STRATEJİLERİNİN DERİNLEMESİNE ANALİZİ

PHENOMENOLOGICAL STUDY OF STRATEGIC PLANNING PROCESSES OF  
MUNICIPALITIES IN TURKEY: IN-DEPTH ANALYSIS OF EXPERIENCES, CHALLENGES,  
OPPORTUNITIES AND IMPLEMENTATION STRATEGIES

Meltem ÖZBAY, Murat KOÇ

**Makalenin Künyesi:** Özbay, M., & Koç, M. (2024). Türkiye'deki belediyelerin stratejik planlama süreçlerinin fenomenolojik incelemesi: Deneyimlerin, zorlukların, fırsatların ve uygulama stratejilerinin derinlemesine analizi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(3), 1438-1469. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1508425>

**Makale Url Adresi:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/87324/1508425>

Makale Düzeltme Bilgisi	Makale Düzeltmesine İlişkin Açıklama
Makale Düzeltme Geçmişi Düzeltme Başvurusu: 10.11.2024 Düzeltme Kabul: 25.12.2024	Yukarıda künyesi ve detaylı bilgileri bulunan ve birinci yazarın doktora tezinden üretilen makalenin kaynakça kısmı ilgili doktora tezinin kaynakça kısmının tamamını içerecek şekilde yazarlar tarafından sevhen hazırlanmıştır. Yazarlar kaynakça kısmından doktora tezinde kullanılan ancak makalede kullanılmayan kaynakların silinmesi ve diğer maddi hataların düzeltilmesi için <i>Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi</i> editör kuruluna gerekli belgeler ile başvuruda bulunmuştur. Bunun üzerine dergi editör kurulu, ilgili makalenin kaynakça başlığının ve metin içindeki bir takım atıfların aşağıdaki şekilde düzeltilmesinin uygun olduğuna karar vermiştir. <i>Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi editör kurulu</i> bu duyuruyu okuyucuların ve kullanıcıların bilgisine sunmaktadır.
Yazar Düzeltme Beyanı	Türkiye'deki belediyelerin stratejik planlama süreçlerinin fenomenolojik incelemesi: Deneyimlerin, zorlukların, fırsatların ve uygulama stratejilerinin derinlemesine analizi isimli makalenin kaynakçası aşağıdaki gibidir.

## Düzeltilmiş Kaynakça

5393 sayılı Belediye Kanunu (13/7/2005). Resmi Gazete (25874). <https://mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5393.pdf> (Erişim: 01.05.2023).

Akman, Ç. (2019). Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde yerel yönetimler yapbozu: Gelişmeler ve öneriler.

OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(19), 2499-2532. DOI: 10.26466/opus.594624.

Aktan, C. C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Çimento İşveren Dergisi*, 22(4), 4-21.

- Altan, . D. , Kerman, D. , Aktel, D. & Öztop, S. (2013). Kamu yönetiminde stratejik planlama: büyükşehir belediyeleri örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18 (3) , 111-130. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduibfd/issue/20817/222732>.
- Ansoff, H. I. (2007). Strategic management. Springer.
- Arslan, A. (2012). Kamu idarelerinde stratejik planlama, performans programı, faaliyet raporlaması, iç kontrol sistemi, Seçkin Yayıncılık.
- Arslan, M. (2023). Belediyelerde güçlü bir insan kaynağı yaratmak bağlamında hizmetiçi eğitim. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 22 (1) , 271-282. DOI: 10.21547/jss.1140515
- Austin E. W. & Pinkleton, B. E. (2015). Strategic public relations management: Planning and managing effective communication programs. New York: Routledge.
- Aydın, G., & Önder, M. (2020). Türk kamu yönetiminde planlama: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri.
- Aydın, M. D., & Aksoy, S. (2007). Kamu kesiminde stratejik planlama ve çalışanlara yansımaları: Hacettepe Üniversitesi örneği. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 293-322.
- Bağdigen, M., & Avcı, M. (2013). Kamu idarelerinde stratejik plan uygulamasına yönelik ampirik bir analiz. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 35-64.
- Bailey, K.D. (1982). Sosyal araştırma yöntemleri. Özgür Basın.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-14.
- Barzelay, M. & Jacobsen A.S. (2009), 'Theorizing implementation of public management policy reforms: a case study of strategic planning and programming in the european commission', Governance, 22(2), 319-34.
- Başaran, S. (2020). *Belediyelerde stratejik planlamanın uygulamasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri* (Doctoral dissertation, İstanbul Rumeli Üniversitesi).
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9 (1) 23-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/deuhfed/issue/46796/586804>.
- Bayraktar, E., Turan, E., & Çetin, S. (2020). Stratejik yönetim kültürü ve belediyeler: TR82 bölgesi belediyeleri üzerine bir inceleme. Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(1), 56-90.
- Behn, R. (1980), 'Leadership for cut-back management: The use of corporate strategy', Public Administration Review, 40 (6), 613-20.
- Belediye Kanunu (5393 sayılı), RG: 13.07.2005, 25874.
- Belediyeler İçin Stratejik Planlama Rehberi. (2019). Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Bowman, C., & Kakabadse, A. (1997). Top management ownership of the strategy problem. Long Range Planning, 30(2), 197-150.
- Bryson, J. M. (2018). Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement. John Wiley & Sons.

- Bryson, J.M. & Roering, William D. (1988). Initiation of strategic planning by governments”, *Public Administration Review*, 48 (6), 995-1004.
- Buchanan, S., & Cousins, F. (2012). Evaluating the strategic plans of public libraries: An inspection-based approach. *Library & Information Science Research*, 34(2), 125-130.
- Büyükşehir Belediye Kanunu, Kanun No: 5216, Kabul Tarihi: 10.07.2004, Resmi Gazete, Sayı: 25531, Yayımlandığı Tarih: 23.07.2004
- Corrall, S. (2003). *Strategic management of information services: a planning handbook*. Routledge.
- Coşkun, B., & Yıldırım, Ç. P. (2018). Türkiye'de stratejik planlama: son dönem gelişmelerin incelenmesi. *Strategic Public Management Journal*, 4(8), 1-16.
- Coşkun, S., & Gündüz, O. (2020). Bir kamu politikası transferi örneği olarak türk kamu yönetiminde stratejik planlama. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 277-301.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Bütün, M. & Demir, S.B., Çev.). 5. Baskı. Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33- 38.
- Çoban, H. (1997). Bilgi toplumuna planlı geçiş: bilgi toplumuna geçmek için stratejik planlama ve yönetim bilgi sistemi uygulanması. *İnkılap Kitabevi*.
- David, F. R. (2007). *Case instructor's manual: Strategic management: Concepts and cases*. Pearson Prentice Hall.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook Of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Dyadik, V. (2014). Strategic planning at the municipal level: Russian challenges and Nordic practices. *Barents Studies: Peoples, Economies and Politics*. 1 (2), 75-95.
- Eren, E. (2000). *İşletmelerde stratejik planlama*. Beta Basım Yayıncılık.
- Erençin, A. (2017). Büyükşehir belediyeleri ve personel sorunu: 2006-2016 Dönemi. *Yasama Dergisi*, (35), 5-25.
- Erkan, V. (2008). Kamu kuruluşlarında stratejik planlama: Türkiye uygulaması ve kuruluşlarda başarıyı etkileyen faktörler. *DPT*.
- Erkayman, B. , Kocadağistan, M. E. & Albayrak, Ö. (2020). Belediyelerde performans ölçümü için D-ANP temelli bir kurumsal performans kartı uygulaması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34 (4), 1491-1511 . DOI: 10.16951/atauniiibd.761957
- Foster, M. D. (2001). *Analyzing practical approaches to strategic planning in the cape may county strategic plan for technology*. University of Delaware.

- Genç, F. N. (2009). Türk kamu yönetiminde stratejik planlama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23).
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Görgün, A. (2023). Büyükşehir belediyelerindeki stratejik planların DPT kılavuzundaki kriterlere uygunluğunun incelenmesi: Çukurova bölgesi örneği. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(1), 210-228.
- Grant, R. B., & Jordan, J. (2014). Stratejinin temelleri. (G. Sart, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. 5. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Güven, A. (2014). Kamu yönetiminde geleceğin inşasında stratejik bakış. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 2(2), 63-80.
- Hızıroğlu, M., Karaköse, M. A., & Cengiz, S. (2018). Büyükşehir belediyelerinin stratejik planlarının içsel tutarlılık açısından değerlendirilmesi. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 101-124.
- İpek, E. A. Ş. & Akman, Ç., (2019). Son dönemde yapılan değişiklikler çerçevesinde belediyelerde stratejik planlama süreci. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(2), 359-373.
- İpekoğlu, H. (2019). Stratejik Planlama Etkililiği Üzerine Bir Araştırma: Ankara Belediyeleri Örneği.
- Johnsen, Å. (2015). Strategic management thinking and practice in the public sector: A strategic planning for all seasons?. *Financial Accountability & Management*, 31(3), 243-268.
- Joyce, P. (1999). *Strategic management for the public services*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kara H. & Karakılçık, Y. (2016). 5018 sayılı kanun kapsamında yerel yönetimlerin denetimi: Getirdiği yenilikler, uygulamalar ve karşılaşılan eksiklikler. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 727-738.
- Karasu, M. A. (2012). Büyükşehir belediyelerinde stratejik planlama: Karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 159-180.
- Kerman, U., Altan, Y., Aktel, M., & Öztıp, S. (2012). Belediyelerde stratejik planlama: Ege bölgesi il belediyeleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1-15.
- Kırmızılar, B. & Yereli, A. N. (2019). Yerel yönetimlerde stratejik yönetim anlayışının uygulama aracı olarak kurumsal karne yöntemi: Bir model önerisi . *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3 (2) , 99-116 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ihssr/issue/45001/626830>.
- Koç, M. ve Özbay, M. ( 2022). Türkiye’de kamuda stratejik planlama üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Çağ Üniversitesi Uluslararası Güvenlik ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1).
- Kwon, M. M. (2006). *Strategic planning utilization in local governments: Florida city governments and agencies*. The Florida State University.
- Lamba, M. (2014). Büyükşehir belediyelerinde geleceğe bakış: Stratejik planlar üzerinden bir inceleme. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2).

- Leblebici, D. N., & Erkul, E. (2008). Planlı kalkınma deneyiminden stratejik planlamaya geçiş: Türkiye örneği. Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 26 (1).
- Malkoç, B. (2022). Belediyelerde performans esaslı bütçeleme sistemi incelendiğinde bütçe ve performans programı arasındaki ilişki uygun ve uyumlu mu?. Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS), 6(25), 593-603.
- Mayring, P. (2000). Nitel sosyal araştırmaya giriş. (A. Gümüş & S. Durgun, Çev.). Baki Kitabevi.
- McCune, S. D. (1986). Guide to strategic planning for educators. Publication Sales, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education." Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. Sage.
- Mintzberg, H. (1994) Fall and rise of strategic planning, Harvard Business Review, On-line: <http://hbr.org/product/fall-and-rise-of-strategic-planning/an/94107-PDF-ENG>
- Narinoğlu, A. (2018). Yerel yönetimlerde stratejik planlama ve uygulama. Mart Matbaacılık.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007a). A call for qualitative power analyses. Quality & Quantity, 41(1), 105-121.
- Önen, S. M., & Ozan, M. S. (2021). Kamu yönetimi reformlarının dönüşümü. TroyAcademy, 6(2), 521-548.
- Özbay, M. (2023). *Belediyelerin stratejik planları üzerine fenomenolojik bir araştırma* [Doktora tezi, Çağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Özgür, H. (2004). Kamu örgütlerinde stratejik yönetim. Çağdaş Kamu Yönetimi II, 207-254.
- Öztop, T. (2021). Şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından stratejik planlar: Türkiye'deki devlet üniversitelerinin stratejik planlarının incelenmesi.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Punch, K.F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar. Siyasal Kitabevi.
- Ridley, L. D. (2021). Exploring the processes for insider succession planning in nonprofit organizations [Doctoral dissertation, University of Phoenix].
- Sağlam, M. (2012). Türkiye'de kamu idarelerinde stratejik planlama: Yasal çerçeve ve stratejik planlama süreci. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar 49 (565).
- Sağtaş, S. (2021). Endüstri 4.0'ın dijital pazarlamaya etkileri. Tarsus Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi, 1(1), 51-66.
- Sakin, U. (2018). Stratejik yönetimin kamuda uygulanması: Türkiye'de yaşanan on sorun. Strategic Public Management Journal, 4(7), 83-97.
- Saral, O. (2020). Teoride ve uygulamada yerel yönetim 4.0. Hayy Kitap.

- Sınacı, F. & Büyükgöçmen Sat, N. A. (2016). Türkiye’de stratejik planlama uygulamaları ve Avrupa Birliği ülkeleri karşılaştırması. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,30 (40), 163-188. Retrieved from [https://dergipark.org.tr/en/pub/ erusosbilder/issue/23618/251575](https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23618/251575)
- Smith, J. K. (1990). Alternative research paradigms and the problem of criteria. The Paradigm Dialog, 167-187.
- Songür, N. (2008). Belediyelerin stratejik planlama sürecindeki gereklilikleri yerine getirme durumları üzerine bir araştırma. Çağdaş Yerel Yönetimler, 17(4), 63-86.
- Songür, N. (2011). Kamu yönetiminde stratejik planlama: İl özel idareleri deneyimi. TODAİE.
- Songür, N. (2015). Türk kamu yönetiminde stratejik planlama ve uygulamalara ilişkin genel bir değerlendirme. Strategic Public Management Journal, 1(1), 56-78.
- Söyler, İ. (2007). Kamu sektöründe stratejik yönetim uygulanabilir mi? (Engeller/güçlükler). Maliye Dergisi, 152, 103-115.
- Steiss, A. W. (2003). Strategic management for public and nonprofit organizations. CRC Press.
- Şahin, F. 2015. Stratejik planlamada pilot kuruluşların stratejik planlarının ölçülebilirliği. Sayıştay Dergisi, (97), 5-29.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı (2018), Strateji ve Bütçe Başkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (CBK-13), (24.07.2018 tarih ve 30488 sayılı Resmi Gazete).
- Tekindal, M., & Uğuz Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. Ufku Ötesi Bilim Dergisi, 20 (1), 153-172.
- Usta, A. (2014). Kamu örgütlerinde stratejik planlama süreci: potansiyel sorunlar ve çözüm önerileri. Verimlilik Dergisi, (4), 83-117.
- Ülgen, H., & Mirze, S.K. (2018). İşletmelerde stratejik yönetim. Literatür Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M.F. (2011). Mahalli idarelerde yönetim ve belediye stratejik planlarının iyi yönetim ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü Planlama Uzmanlığı Tezi.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. Evaluation Practice, 15(3), 283-290.
- Yörükoğlu, F. (2008). 5393 sayılı belediye kanunu bağlamında Türkiye’de belediye reformu (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).

**Metin İçi Diğer Düzeltmeler:**

1452. sayfada Akman (2009) değil, Akman (2019), 1446. sayfada Görgün (2017) değil, Görgün (2023) ve 1452. sayfada Öztop (2007) değil, Öztop (2021).