



**TÜRKİYE  
SOSYAL ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal of  
Social Research**

22

YIL / YEAR: 22 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2018

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE  
SOSYAL  
ARAŞTIRMALAR  
DERGİSİ**

**Turkish  
Journal  
of  
Social  
Research**

**YIL / YEAR: 22 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2018**

**Sahibi / Owner**

Akademisyenler Birliği Adına  
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

**Yazı İşleri Müdürü**

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

**Editörler Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL

**İngilizce Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ  
Dr. Yiğit SÜMBÜL

**Redaksiyon / Reduction**

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

**Banka Hesap No / Bank Account Number**

Halk Bankası / Halk Bank  
Tandoğan Şb. Kodu: 395 Hesap No: 0086640  
IBAN: TR25 0004 6003 9588 8000 0866 40

**Baskı**

Hermes Tanıtım Ofset Ltd. Şti.  
Büyük Sanayi 1. Cad. No: 105 İskitler/ANKARA  
Tel: 0.312 384 34 32  
Sertifika No: 14847

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve sanatı ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Ensar ASLAN	Ahi Evran Üiversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üiversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üiversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. M. Volkan ÇOŐKUN	Muğla Üiversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üiversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üiversitesi
Pof. Dr. M. Dursun ERDEM	Hacı Bayram Veli Üiversitesi
Prof. Dr. Hatice Nur ERKİZER	Muğla Üiversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üiversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŐ	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üiversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üiversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Hacı Bayram Veli Üiversitesi
Prof. Dr. İbrahim MARAŐ	Ankara Üiversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Hacı Bayram Veli Üiversitesi

Prof. Dr. Üstün ÖZER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitutü
Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Birsnel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi

**Yazışma Adresi:**

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17  
Bahçelievler-ANKARA  
Tel: 0312 222 56 83  
e-posta: tsadergisi@gmail.com  
dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

## **BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES**

Prof. Dr. Fatma ARPACI

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

Prof. Dr. H. Eray ÇELİK

Prof. Dr. Leyla KARAHAN

Prof. Dr. İbrahim KISAÇ

Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI

Prof. Dr. Fatih RUKANCI

Prof. Dr. Mustafa Zihni TUNCA

Doç. Dr. Zehra ABDİOĞLU

Doç. Dr. Bülent AKBABA

Doç. Dr. Gülümser Gültekin AKDUMAN

Doç. Dr. Halil AYDINALP

Doç. Dr. Meryem AYAN

Doç. Dr. Hasan BAKTIR

Doç. Dr. Bayram BAŞ

Doç. Dr. Müdriye BIÇAKÇI

Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN

Doç. Dr. Zeynep DİNÇ

Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM

Doç. Dr. A. Oya ERKUT

Doç. Dr. Lütfü İLGAR

Doç. Dr. Ferudun SEZGİN

Doç. Dr. Fatih TEMİZEL

Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ATİK

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Haskan AVCI

Dr. Öğr. Üyesi Vedat BAYRAKTAR

Dr. Öğr. Üyesi Dilek Tüfekçi CAN

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz ÇUHADAR

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KILCAN

Dr. Öğr. Üyesi Sezai ÖZTOP

Dr. Öğr. Üyesi Esra Karakuş TAYŞI

Dr. Öğr. Üyesi B. Mümin TUFAN

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay TÜRK BEN

Dr. Öğr. Üyesi Duygu Vefikuluçay YILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Simge ZEYNELOĞLU

## İÇİNDEKİLER

### **TÜRKİYE BANKACILIK SEKTÖRÜNDE İL BAZINDA MEVDUAT VE KREDİ ETKİNLİĞİ**

Mehmet ÖKSÜZKAYA, Murat ATAN, Sibel ATAN..... 343

### **MÜZELERDE ALGILANAN HİZMET KALİTESİ BOYUTLARI: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM KARİKATÜRLERİ MÜZESİ'NDE BİR İNCELEME**

Mesut KURULGAN, Fatih BAYRAM..... 375

### **TÜRK KADININA TARİHİ AÇIDAN BAKMAK**

Hamiye DURAN..... 411

### **BİR ALGI YÖNETİMİ ARACI OLARAK TİYATRO; İNGİLİZ SAHNELERİNDE İKİ OSMANLI SULTANI VE TÜRK KİMLİĞİ ALGISI**

Yavuz ÇELİK..... 433

### **AHMET HAMDİ TANPINAR'IN ROMANLARINDA TOPLUMSAL DEĞİŞME**

Zafer DEMİR, Mehmet Cem ŞAHİN..... 459

### **AHİSKA TÜRKÜ VE TÜRK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Çiğdem Kaya BAĞDAŞ, Fatma KILINÇ ..... 487

### **AHLAKİ OLGUNLUĞUN YORDANMASINDA KİŞİLİK ÖZELLİKLERİN VE BAZI DEĞİŞKENLERİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ahmet ALKAL, Mehmet KÖK ..... 509

### **ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ MANTIK TERİMLERİNİN ESKİ VE YENİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME**

Ekrem Ziya DUMAN, İlksen ÜSTÜNDAĞ..... 531

**GENÇLERİN YEŞİL ÜRÜNLERE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI  
DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Ahmet SARITAŞ ..... 557

**TÜRKİYE’DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN YÜKSEK  
LİSANS TEZLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI**

Ali DİLEK, Sultan BAYSAN, A. Adnan ÖZTÜRK ..... 581

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA: YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Mustafa SOLMAZ ..... 603

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE KATILIMINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK  
İNANÇ DÜZEYLERİNİN BELİRLEMESİ**

Kazım BİBER ..... 623

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GERÇEKLİK ŞOKU  
BEKLENTİ DÜZEYLERİ: MESLEĞE ATILMAYA HAZIR MIYIZ?**

Gönül Tekkurşun DEMİR, Ekrem Levent İLHAN, Halil İbrahim CİCİOĞLU ..... 643

**ANNE-BABA ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI VE ÜÇ FARKLI ÖLÇEK  
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Arzu ÖZYÜREK ..... 659

**İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN “İNGİLİZCE”  
KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI**

İrfan TOSUNCUOĞLU ..... 677



## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi birinci yılının ikinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, sanat Tarihi, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır.

Bunlar; “Mehmet Öksüzkaya, Murat Atan ve Sibel Atan’ın “Ülkemizde Bankacılık Sektöründe İl Bazında Mevduat ve Kredi Etkinliği”, Mesut Kurulgan ve Fatih Bayram’ın “Müzelerde Algılanan Hizmet Kalitesi Boyutları: Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi’nde Bir İnceleme”, Hamiye Duran’ın “Türk Kadınına Tarihî Açısından Bakmak”, Yavuz Çelik’in “Bir Algı Yönetimi Aracı Olarak Tiyatro; İngiliz Sahnelerinde İki Osmanlı Sultanı ve Türk Kimliği Algısı”, Zafer Demir ve Mehmet Cem Şahin’in “Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Romanlarında Toplumsal Değişme”, Çiğdem Kaya Bağdaş ve Fatma Kılınç’ın “Ahıska Türkü ve Türk Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Ahmet Alkal ve Mehmet Kök’ün “Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi”, Ekrem Ziya Duman ve İlksen Üstündağ’ın “Ortaöğretim Düzeyindeki Mantık Terimlerinin Eski ve Yeni Kullanımlarına İlişkin Bir Değerlendirme”, Ahmet Sarıtaş’ın “Gençlerin Yeşil Ürünlerle İlişkin Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Ali, Dilek, Sultan Baysan, A. Adnan Öztürk’ün “Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Üzerine Yayımlanan Tezlerin Araştırılması: Bir İçerik Analizi Çalışması”, Mustafa Solmaz’ın “Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma”, Kazım Biber’in “Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Belirlemesi”, Gönül Tekkurşun Demir, Ekrem Levent İlhan ve Halil İbrahim Cicioğlu’nun “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Gerçeklik Şoku Beklenti Düzeyleri: Mesleğe Atılmaya Hazır mıyız?” ve Arzu Özyürek’in “Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Üç Farklı Ölçek Geliştirme Çalışması” adlı makalelerdir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

**Editörler Kurulu**



# TÜRKİYE BANKACILIK SEKTÖRÜNDE İL BAZINDA MEVDUAT VE KREDİ ETKİNLİĞİ\*

**Mehmet ÖKSÜZKAYA\*\***

**Murat ATAN\*\*\***

**Sibel ATAN\*\*\*\***

## ÖZ

Bu çalışmada bankacılık sektörünün 2007 – 2016 yılları arasında iller bazında teknik etkinlik düzeyleri ve toplam faktör verimliliğinde meydana gelen değişimler veri zarflama analizi ve Malmquist toplam faktör verimliliği endeksleri kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmada girdi değişkenleri; yıllar itibariyle banka çalışanlarının illere göre dağılımı ve illere göre şube sayısıdır. Çıktı değişkenleri olarak ise illere göre şube başına ortalama mevduat ve illere göre şube başına ortalama kredi değişkenleri olarak belirlenmiştir.

Tüm iller için 2007 – 2016 dönemlerinde için etkinlik skorlarının dağılımı incelendiğinde genellikle bir değişim içinde olduğu gözlemlenmiştir. İncelenen dönem boyunca yalnızca Ankara, İstanbul, Aksaray ve Bayburt'un her yıl tam etkinlik düzeyinde kaldığı gözlemlenmiştir. Türkiye Bankacılık sektörü il bazında ve dönemler bazında incelendiğinde toplam faktör verimliliğinde sürekli bir artış olduğu görülmüştür Bu artışın kaynağı incelendiğinde bunun çok büyük bir kısmının teknolojik değişimden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yıllara göre teknolojik değişim incelendiğinde yalnızca 2011 - 2012 yılları arasında birden küçük değer almaktadır. Bunun dışında kalan tüm dönemlerde teknolojik değişim skorlarının birden büyük olduğu tespit edilmiştir. Yıllara göre illerin teknik etkinliği incelendiğinde bazen birden büyük bazen birden küçük değerler almaktadır. Ancak dikkatli bir şekilde incelendiğin-

---

\* Bu çalışma 6-8 Aralık 2017 tarihleri arasında düzenlenen 10. Uluslararası İstatistik Kongresinde (ISC2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr., Kırıkkale Üni., İktisadi ve İdari Bil. Fak., Ekonometri Böl., Kırıkkale, mehmetoksuzkaya@hotmail.com

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, Ankara, atan@gazi.edu.tr

\*\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Böl., Ankara, sduman@gazi.edu.tr

de birden büyük olduğu yıllara da toplam faktör verimliliğini artışına düşük ölçüde katkı sağlamaktadır. Buna karşın teknik etkinlik değerinin birden küçük olduğu yıllarda toplam faktör verimliliğinin artışı oldukça kısıtladığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Malmquist toplam faktör verimliliği, bankacılık sektörü, veri zarflama analizi

## PROVINCE-BASED DEPOSIT AND CREDIT EFFICIENCY IN TURKISH BANKING SECTOR

### ABSTRACT

In this study, province-based calculations of the changes in the technical efficiency levels and in the total factor productivity in the banking sector between the years 2007 and 2016 were done by using data envelopment analysis and Malmquist total factor productivity indices. The input variable was the year -based provincial distribution of the bank employees and the provincial number of branch banks; the output variables, on the other hand, were determined as province-based average deposits and province-based average credits per branch.

The analysis of the distribution of the efficiency scores between 2007 and 2016 for all provinces revealed that there had been a general state of change. It was observed that during the period in question, only Ankara, İstanbul, Aksaray and Bayburt were fully efficient every year. When we analyzed Turkish Banking sector according to provinces and according to periods, it was seen that the total factor productivity had been on the increase and as for the reason for that increase, it was found that the increase, in large part, resulted from technological changes. When we examined the technological changes according to years, it was seen that it had a smaller value than one only between 2011 and 2012. Except for that, for all the other periods technological change scores were found to be higher than one. Regarding the technical efficiency of the provinces according to years, it was observed that the scores were sometimes higher and sometimes smaller than one. However, it should be noted that in the years in which it had a higher value than one, it made a low contribution to the increase in the total factor productivity. On the other hand, it was seen that in the years in which technical efficiency had a smaller value than one, the total factor productivity considerably limited the increase.

**Key Words:** Malmquist total factor productivity, banking sector, data envelopment analysis

## GİRİŞ

Bu çalışmada, Türkiye Bankacılık sektöründe faaliyetini sürdüren bankaların il bazında şube sayısı, banka çalışan sayısı, mevduat ve kredi dağılımlarını değişken olarak kullanılarak 2007 - 2016 yıllık değerleri illerin mevduat ve kredi etkinliğini Malmquist toplam faktör verimliliği kullanılarak göreceli etkinlik değerlerinin hesaplanması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda hem il bazında hem de bölgesel bağlamda sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışma ile literatürde daha önce il bazında bankaların mevduat ve kredi performanslarının değerlendirilmesi yapılmadığı için bu alana katkı sağlayacaktır. Banka yöneticilerinin il bazında politika üretmelerine araç olacaktır.

Firmaların sektörde buldukları mevcut konumlarının tespit edilmesi, sürdürdüğü faaliyetler sonucunda planladıkları hedeflere ulaşip ulaşılmadığının belirlenmesi veya planlanan hedeflere ulaşılırken kaynaklarını ne ölçüde rasyonel kullandıklarının ölçülüp değerlendirilmesi yatırımcılar, yöneticiler ve ülke ekonomilerinde kritik öneme sahip sektörler için büyük bir önem arz etmektedir (Lorcu, 2010, ss. 276-277).

Dünyada artan küreselleşmeyle birlikte, gün geçtikçe yükselen müşteri beklentilerinin karşılanmasında kullanılan kaynakların sınırlı olması, işletmelerin rekabet koşullarının zorlaşmasına neden olmaktadır. Bu yoğun rekabet koşulları altında işletmeler rakipleri karşısında önemli bir avantaj elde edebilmek amacıyla öncelikle kaynaklarını daha etkin ve verimli kullanabileceklere alanlara yönelmektedirler. İşletmelerin faaliyetlerini sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu kaynaklar arasında en elzem olanı ise finansal kaynaklardır. İşletmelerin ihtiyaç duydukları bu elzem kaynağın oldukça büyük kısmı bankacılık sektöründen sağlamaktadır (Yamaltdinova, Yıldız ve Eleren, 2016, s. 104).

Ekonominin her alanında belirgin bir şekilde artan yoğun rekabet ortamı doğal olarak bankacılık sektörüne de yansımaktadır. Tüm sektörler içinde rekabetin en yoğun yaşandığı bankacılık sektöründe faaliyet gösteren bankaların da kaynaklarını en etkin şekilde kullanmaları tercihten ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir. Kaynaklarını daha etkin kullanan bankalar sermaye piyasalarından daha düşük maliyetlerle fon toplayabilmelerine karşın, kaynaklarını tam olarak etkin kullanmayan bankalar sermaye piyasalarından daha yüksek maliyetlere katlanarak fon toplayabilmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak kaynakları daha etkin kullanan bankalar daha yüksek karlılık ve daha düşük risk ile faaliyetlerini sürdürmektedirler (Özel, Şahin ve Göral, 2017, s. 87).

Ülke ekonomilerinin büyüme ve gelişmesine katkı sağlayan tüm sektörler incelendiğinde hiç kuşkusuz en büyük desteği bankacılık sektörü sunmaktadır. Bu sebeple ülke ekonomilerinin büyüme ve gelişmesine sorunsuz bir şekilde devam edebilmesi ise bankaların kaynaklarını ne ölçüde rasyonel kullandığına bağlıdır. Bu sebeple bankaların kaynaklarını ne ölçüde etkin kullandığının takip edilmesi gerek bankacılık sektörü gerekse reel sektör açısından elzem bir hal almaktadır (Yamaltdinova, Yıldız ve Eleren, 2016, s. 104).

İşletmelerin etkinliğinin ölçülmesinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksidir. Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksi yöntemi hastaneler, eczaneler oteller, lokanta, enerji üretimi, elektrik dağılımı gibi birçok alanda etkinliğin ölçümünde kullanılmaktadır. Bu yöntemin son yıllarda literatürde bu kadar sık kullanılmasının en önemli nedeni ise toplam etkinlik düzeyinde meydana gelen değişimin ne kadarının teknik etkinlik düzeyinden veya ne kadarının teknolojik etkinlik düzeyinden kaynaklandığının tespit edilmesine olanak sağlamasıdır (Deliktaş, 2002, s. 249).

### **Bankacılık Sektöründe Etkinliğin Ölçüm Yöntemleri**

Bütün işletmelerde olduğu gibi bankalar da amaçları gerçekleştirmek için temin ettikleri kaynakları (girdileri) belirli bir üretim teknolojisini kullanarak çeşitli çıktılara dönüştürürler. Kritik bir öneme olan sahip bankaların etkinliklerinde yaşanabilecek herhangi olumsuzluğun etkisi ülke ekonomilerini oldukça derinden etkilemektedir. Bu sebeple bankaların girdilerini çıktılara dönüştürürken ne ölçüde rasyonel davrandığı incelenmesi elzem bir hal almaktadır. Bu kapsamda işletmelerin kaynaklarını ne ölçüde rasyonel kullandığının incelenebilmesi için birçok sayısal karar verme yöntemi geliştirilmiştir. (Aktaş, 2001, s. 163).

Etkinliğin değerlendirilebilmesi için ölçüm yapmanın işletmelere açısından önemini şu şekilde sıralanabilir; Birincisi benzer ekonomik koşullar altında faaliyet gösteren işletmelerin birbirleri ile karşılaştırılmasına olanak sağlar. İkincisi yapılan ölçüm sonucuna göre hangi işletmelerin etkin olduğunun belirlenmesine ve bu işletmelerin etkinsizliğine neden olan faktörlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Son olarak üçüncü ise bu tür analizler sayesinde etkin olmayan işletmelerinin etkinliklerinin ne şekilde arttırmaları gerektiği konusunda karar vericileri yol göstermektedir (Kalirajan ve Shand, 1999, s. 149).

Etkinlik ölçümü konusunda literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde bankacılık sektöründe en sık kullanılan etkinlik ölç-

me yöntemleri rasyo analizi, parametrik yöntemler ve parametrik olmayan yöntemler olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Özel, Şahin ve Göral, 2017, s. 89; Seyrek ve Ata, 2010, s. 89).

Rasyo analizi tek bir girdi ve tek bir çıktının birbirlerine oranının belirli bir zaman periyodu içinde izlenmesi şeklinde uygulanmaktadır (Seyrek ve Ata, 2010, s.69). Bu yöntem uygulamada ve yorumlamadaki kolaylıkları ile etkinlik ölçülmesinde kullanılan yöntemler arasından en basit ve en sık kullanılan yöntemdir. (Yolalan, 1993, s.5).

Çok sayıda girdi ve çıktıya sahip olan bankacılık sektörü için her bir bankanın her bir rasyosunu ayrı ayrı incelenerek bankaların etkinliğinin doğru bir şekilde ölçülebilmesi oldukça güç olmaktadır (Seyrek ve Ata, 2010, s. 69). Bu yöntemin diğer bir olumsuz yönü ise bazı oranlar için işletmelerin oldukça iyi bir görünüme sahip iken diğer oranlar için oldukça kötü olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir (Yolalan, 1993, s.5).

Parametrik yöntemler de genel olarak etkinliği ölçülecek sektöre ilişkin olarak bir gözlem kümesi belirlenir. Bu gözlem kümesi içindeki en iyi performans sahibi olan gözlemlerden hareketle bir regresyon doğrusu oluşturulur. Oluşturulan bu regresyon doğrusu gözlemler için bir etkinlik doğrusu olarak kabul edilir. Bu regresyon doğrusu üzerinde bulunan gözlemlerin etkin olarak kabul edilir. Bu regresyon doğrusu üzerinde bulunmayan gözlemlerin ise etkin olmadığı varsayılır (İnan, 2000, s. 83).

Bu yöntemin en önemli zayıflıklarından birisi sektöre ilişkin etkinlik ölçümü için gerekli olan üretim fonksiyonunun analitik bir yapıya ihtiyaç duymasıdır. Bu yöntemlerde genellikle birden çok girdili ve tek çıktılı regresyon doğruları kullanılabilirdiği gibi birden çok girdili ve birden çok çıktılı modellerde kullanılabilir (Yolalan, 1993, s.5).

Parametrik olmayan yöntemler genel olarak matematiksel tabanlı programlama tekniklerini kullanarak gözlemlerin etkinlik düzeyini belirlemeye çalışırlar. Bu yöntemin en önemli avantajı ise parametrik yöntemlerde etkinlik ölçümü için gerekli olan üretim fonksiyonuna ilişkin herhangi bir analitik yapıya ihtiyaç duymamasıdır (Yolalan, 1993, s. 5).

Her yöntemin bir avantajı olduğu gibi parametrik olmayan yöntemlerinde birtakım dezavantajı vardır. Bu yöntemin en önemli dezavantajı ise rassal hatanın bu yöntemde yer almamasıdır. Bu nedenden dolayı karar verme birimlerinde herhangi bir veri veya ölçüm hatası olması durumunda etkinlik sınırının doğru bir şekilde çizilmesi mümkün olmamaktadır. Bu durumda ka-

rar verme birimlerine ilişkin yapılan tüm yorumların geçerliliğini yitirmesine neden olmaktadır (Lorcu, 2008, s. 27).

Parametrik olmayan yöntemler arasında en sık kullanılan Veri zarflama analizi ilk kez Charnes, Cooper ve Rhodes (1978) tarafından önerilmiştir. Veri zarflama analizi benzer ekonomik şartlarda altında benzer faaliyetleri gösteren karar verme birimlerinin (işletmelerin) birbirlerine olan göreceli etkinliğinin ölçümü için kullanılan bir yöntemdir (Yolalan, 1993, s. 27).

## LİTERATÜR TARAMASI

Noulas 1997’de yayınlanan “Productivity Growth in the Hellenic Banking Industry: State Versus Private Banks” isimli çalışmasında 1991–1992 yılları arasındaki Yunan Bankacılık sektörünü Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksi yöntemini kullanarak incelemiştir. Bu çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “fiziki sermaye”, “işgücü” ve “mevduat” çıktı değişkenleri ise; “likt varlıklar”, “verilen kredi ve avanslar” ve “yatırımlar” olarak belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda kamu sermayeli bankalar için verimlilik artışı ortalama olarak teknolojik ilerlemeden kaynaklanırken, özel sermayeli bankalarda meydana gelen verimlilik artışı daha yüksek seviyede teknolojik ilerlemeden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Cingi ve Tarım, 2000 yılında yayımlanan “Türk Banka Sisteminde Performans Ölçümü DEA – Malmquist TFP Endeksi Uygulaması” isimli çalışmalarında, 1989 – 1996 yılları arasında Türk Bankacılık sektöründe faaliyet gösteren ve mevduat pazarı % 1’in üzerinde olan 4’ü kamu sermayeli ve 17’si özel sermayeli olmak üzere toplam 21 bankanın etkinliği Veri Zarflama Analizi yöntemini kullanarak incelemişlerdir. Bu çalışmada 21 bankanın etkinliği ölçeğe göre sabit getiri varsayımı altında CCR modeli ile ölçeğe göre değişken getiri varsayımı altında BCC modeli kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğe göre sabit getiri varsayımı altında kullanılan modelde girdi değişkenleri; “toplam aktifler” ve “toplam giderler” çıktı değişkenleri ise; “toplam kâr”, “toplam kredi”, “toplam mevduat” ve “kredi geri dönüş oranı” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda özellikle kamu sermayeli bankaların ölçek büyüklüğünün önemli bir etkinsizlik kaynağı olduğu gözlemlenmiştir.

Devaney ve Weber, 2000 yılında yayımlanan “Productivity Growth, Market Structure, and Technological Change: Evidence From the Rural Banking Sector” isimli çalışmasında 1990 –1993 yılları arasında faaliyet gösteren ziraat bankalarının etkinliğini Malmquist Toplam Faktör Verimliliği yöntemi ile incelemiştir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “iş gücü”, “sermaye”, ve



“mevduat” çıktı değişkenleri ise; “menkul kıymetler”, “gayrimenkul krediler”, “bireysel krediler” ve “ticari krediler, olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde bankaların verimliliğinin ortalama olarak % 11,4 arttığı gözlemlenmiştir. Bankacılık sektöründe meydana gelen bu verimlilik artışının nedeninin ise teknolojik ilerlemeden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Atan, 2003 yılında yayımlanan “Türkiye Bankacılık Sektöründe Veri Zarflama Analizi ile Bilançoya Dayalı Mali Etkinlik ve Verimlilik Analizi” isimli çalışmasında, 1999 – 2001 yılları arasında Türkiye Bankacılık sektöründe faaliyet gösteren 44 bankanın bilançoya dayalı mali etkinliğini ölçmek amacıyla Veri Zarflama Analizi yöntemi kullanılarak incelemiştir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “mevduat”, “mevduat dışı kaynaklar”, “özkaynaklar”, “faiz gideri”, “faiz dışı giderler”, “şube sayısı” ve “personel sayısı” çıktı değişkeni ise; “toplam krediler ” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde kamu sermayeli ticaret bankaları özel sermayeli ticaret bankalarına göre daha etkin olduğu gözlemlenmiştir.

Türker Kaya ve Doğan, 2005 yılında yayımlanan “ Dezenflasyon Sürecinde Türk Bankacılık Sektöründe Etkinliğin Gelişimi” isimli çalışmalarında 2002 – 2004 yılları arasında Türk Bankacılık sektöründe faaliyet gösteren 33 mevduat bankasının etkinliği ölçeğe göre değişken getiri varsayımı altında girdi odaklı Veri Zarflama Analizi yöntemiyle ölçülmüştür. Bankaları değerlendirmede üretim ve aracılık yaklaşımı kullanılmıştır. Üretim yaklaşımına göre kullanılan girdi değişkenleri; “personel gideri/toplam aktifler”, “diğer faiz dışı giderler / toplam aktifler” ve “şube başına personel sayısı” çıktı değişkenleri ise; “toplam mevduat / toplam aktifler” ve “toplam krediler / toplam aktifler” aracılık yaklaşımına göre girdi değişkenleri ise; “mevduat/toplam aktifler”, “mevduat dışı yabancı kaynaklar / toplam aktifler”, “faiz gideri / toplam aktifler” ve “faiz dışı giderler / toplam aktifler” çıktı değişkenleri ise; “toplam krediler/toplam aktifler” ve “faiz gelirleri / toplam aktifler” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucu doğrultusunda dezenflasyon sürecinde incelenen mevduat bankalarının etkinlikleri açısından pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bastı, 2005 yılında yayımlanan “2001 Finansal Krizinin Türkiye Ticari Bankacılık Sektörünün Toplam Faktör Verimliliğine Etkileri” isimli çalışmasında, 1989 – 2003 yılları arasında faaliyet gösteren 31 ticari bankanın etkinliğini Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksi yöntemini kullanarak incelemiştir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “iş gücünü”, “öz sermayeyi” ve “kredi olarak verilebilecek fonları” çıktı değişkenleri ise; “top-

lam krediler”, “bilanço dışı kalemler” ve “faiz işleyen diğer aktifler” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda 2001 Finansal Krizinin Türk bankacılık sektörünü olumsuz yönde etkilediği ve bu nedenle bankaların verimlilik ve etkinliklerinde önemli bir düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Önal ve Sevimeser, 2006 yılında yayımlanan “Yabancı Banka Girişlerinin Türk Bankacılık Sistemine Etkiler: Yerli ve Yabancı Bankaların Etkinlik Analizi” isimli çalışmasında 1980–2004 yılları arasında bankaların sermaye gruplarına göre etkinliklerini Veri Zarflama Analizi yöntemi ile incelemiştir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “mevduat”, “faiz gideri” ve “faiz dışı giderler” çıktı değişkenleri ise “krediler”, “faiz gelirleri” ve “faiz dışı gelirler” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türk Bankacılık sektörü sermaye gruplarına göre etkinliği incelendiğinde en etkin grubun yabancı sermayeli bankalar olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı sermayeli bankaları etkinlik açısından sırası ile kamu sermayeli bankalar ve listenin sonunda yer alan özel sermayeli bankalar takip etmektedir.

Lin, Hsu ve Hsiao, 2007 yılında yayımlanan “Measuring Efficiency of Domestic Banks in Taiwan: Application of Data Envelopment Analysis and Malmquist Index” isimli çalışmasında 2002 – 2003 yılları arasında faaliyet gösteren 37 yerel bankanın etkinliğini Veri zarflama Analizi ve Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksi yöntemi kullanarak incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “faiz harcamaları” ve “faiz dışı harcamalar çıktı değişkenleri ise; “faiz gelirleri”, “faiz dışı gelirler” ve “vergi öncesi gelir” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda 2002 – 2003 yılları arasında Tayvan Bankacılık sektöründe 20 bankanın etkinlik değeri 1’den büyük olarak ölçülmüş olup kalan 17 bankanın ise etkinlik değeri 1’den küçük olarak bulunmuştur.

Öncü ve Aktaş, 2007 yılında yayımlanan “Yeniden Yapılandırma Döneminde Türk Bankacılık Sektöründe Verimlilik Değişimi” isimli çalışmalarında, 2001 – 2005 yılları arasında Türk Bankacılık sektöründe faaliyet gösteren 29 ticari bankanın etkinliğini ölçmek için Malmquist Toplam Faktör Verimliliği Endeksi yöntemi kullanarak incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “personel sayısı”, “fiziki sermaye” ve “ödünç alınan fonlar” çıktı değişkenleri ise; “toplam krediler” ve “diğer gelir getirici varlıklar” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre yeniden yapılandırma döneminde bankalarda meydana gelen verimlilik artışı büyük ölçüde teknolojik ilerlemeden kaynaklanmaktadır.

Behdioğlu ve Özcan, 2009 yılında yayımlanan “Veri Zarflama Analizi ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama” isimli çalışmasında 1999 – 2005 yılları arasında faaliyet gösteren 29 ticari bankanın ölçek büyüklüğüne ve sermaye yapısını girdiye yönelik Veri Zarflama Analizi yöntemi ile incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “personel sayısı”, “faiz dışı giderler”, “faiz giderleri” ve “şube sayısı” çıktı değişkenleri ise; “toplam mevduat”, “toplam kredi miktarı” ve “net kâr” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, 1999 –2005 yılları arasında faaliyet gösteren yabancı sermayeli bankaların ortalama etkinlik düzeyinin kamu ve özel sermayeli bankalarına göre daha yüksek bir ortalama etkinlik düzeyine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Budak, 2011 yılında yayımlanan “Veri Zarflama Analizi ve Türk Bankacılık sektöründe Uygulaması” isimli çalışmasında 2008 – 2010 yılları arasında Türk Bankacılık sektöründe faaliyet gösteren 22 ticari bankanın etkinliğini Veri Zarflama Analizi yöntemi ile incelemiştir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “şube sayısı”, “personel sayısı” ve “faiz ve faiz dışı giderler toplamı” çıktı değişkenleri ise; “toplam mevduat”, “toplam krediler”, “faiz ve faiz dışı gelirler toplamı” ve “net kâr” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları bankaların sermaye gruplarına göre incelendiğinde kamu sermayeli bankaların etkinlik değerlerinin ortalamasının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kamu sermayeli bankaları etkinlik açısından sırası ile özel sermayeli bankalar ve listenin sonunda yer alan yabancı sermayeli bankaların takip ettiği gözlemlenmiştir.

Sufian ve Kamarudin 2015’de yayımlanan “Antecedents of Total Factor Productivity of Malaysian Banks: Evidence from Semi-Parametric Malmquist Productivity Index Method” isimli çalışmalarında 1998–2008 yılları arasında Malezya Bankacılık sektörünün toplam faktör verimliliğine teknolojik değişiminin etkisini incelemek amacıyla yarı parametrik Malmquist Verimlilik Endeksi (MPI) yöntemini kullanmışlardır. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “toplam kredi”, “sermaye” ve “personel gideri” çıktı değişkenleri ise; “krediler”, “yatırımlar” ve “faiz dışı gelir” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda Malezya Bankacılık sektöründe meydana gelen verimlilik artışları incelendiğinde bu artışın büyük bir kısmının teknolojik ilerlemeden kaynaklandığı gözlemlenmiştir.

Kaya ve Ertok, 2017’de yayımlanan “2008 Küresel Kriz Sürecinde Türkiye Bankacılık Sektörü Etkinlik Analizi” isimli çalışmasında Türk Bankacılık sektöründe faaliyet gösteren 26 bankanın küresel krizin başladığı 2008 yılını takip eden 2009 ve 2010 yılları arasında etkinliklerini Çok Kriterli Veri zarf-

lama Analizi ve Malmquist Üretim Endeksi yöntemleri kullanarak incelemiştir. Çalışmada kullanılan girdi değişkenleri; “mevduat”, “personel sayısı”, “duran varlık miktarı” ve “takipteki krediler” çıktı değişkenleri ise; “net faiz gelirleri” ve “faiz dışı gelirler” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre küresel finansal krizin etkilerinin devam ettiği 2009 ve 2010 yıllarında bankaların etkinlik değerlerinde önemli sapmalar olduğu gözlemlenmiştir.

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Malmquist toplam faktör verimliliği (MTFV) endeksinin temeli veri zarflama analizine (VZA) dayanan bir yöntemdir (Akyüz, Yıldız ve Kaya, 2013, 120). Bu yöntemde göre iki gözlemin toplam faktör verimliliğindeki değişimi ortak bir teknolojiye olan uzaklıkları oranı kullanılarak ölçülmektedir. Bu ölçümün yapılabilmesi için “uzaklık fonksiyonuna” ihtiyaç duyulmaktadır (Cingi ve Tarım, 2000, 10). Uzaklık fonksiyonu kullanım amacına bağlı olarak girdi odaklı (maliyet minimizasyonu) veya çıktı odaklı (kar maksimizasyonu) olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır (Akhisar ve Tezergil, 2014, s. 5).

Çıktıya göre uzaklık fonksiyonu  $x$  girdi vektörü kullanılarak üretilmesi mümkün olan  $y$  çıktı vektörlerin kümesi  $S$  ile gösterilmek üzere;

$$D_o(x, y) = \min\{S: (y/\delta) \in S\} \quad (1)$$

şeklinde tanımlanır. Uzaklık fonksiyonu  $D_o(x, y)$ 'nin genel olarak aldığı değerlere göre üç farklı durumla karşılaşmaktadır. Bunlardan ilki,  $y$  çıktı vektörü tam olarak  $S$  sınırı (üretim sınırı) üzerinde ise uzaklık fonksiyonu tam bir değerini almaktadır. İkincisi ise  $y$  çıktı vektörü  $S$  içinde teknik olmayan bir noktayı içeriyorsa uzaklık fonksiyonu birden büyük değerler almaktadır. Son olarak, çıktı vektörü  $S$  dışında mümkün olmayan değerleri alıyorsa uzaklık fonksiyonu birden küçük değerler almaktadır (Cingi ve Tarım, 2000, s. 10).

Färe ve diğerlerinin (1994) yılındaki çalışmasında uzaklık fonksiyonuna dayanarak hesaplanan Malmquist (çıkıtı odaklı) toplam faktör verimliliği değişim endeksi aşağıdaki şekilde hesaplanır.

$$M_o(X^{t+1}, Y^{t+1}, X^t, Y^t) = \left[ \left( \frac{D_o^t(X^{t+1}, Y^{t+1})}{D_o^t(X^t, Y^t)} \right) \times \left( \frac{D_o^{t+1}(X^{t+1}, Y^{t+1})}{D_o^{t+1}(X^t, Y^t)} \right) \right]^{\frac{1}{2}} \quad (2)$$

İki numaralı denklemde yer alan  $(t)$  baz yılını,  $(t+1)$  ise baz yılından bir sonraki yılı ifade etmektedir. Ayrıca  $t$  yılındaki girdi vektörü ( $X^t$ ) ile  $t+1$  yılındaki girdi vektörü ( $X^{t+1}$ ) şeklinde tanımlanmıştır. Benzer şekilde  $t$  yılındaki

çıktı vektörü ( $Y^t$ ) ile t+1 yılındaki çıktı vektörü ( $Y^{t+1}$ ) ifade etmektedir (Färe, Grosskopf, Norris ve Zhang, 1994, 68–71).

$M_O$  uzaklık fonksiyonunun değerinin birden büyük olması durumunda, (t) döneminden (t+1) dönemine toplam faktör verimliliğinin arttığını gösterir. Benzer şekilde uzaklık fonksiyonunun değerinin birden küçük olması durumunda ise (t) döneminden (t+1) dönemine toplam faktör verimliliğinin azaldığını gösterir. Son olarak uzaklık fonksiyonunun değeri bire eşit olması durumunda (t) döneminden (t+1) dönemine toplam faktör verimliliğinde herhangi bir değişikliğin olmadığını ifade eder (Akyüz, Yıldız ve Kaya, 2013, 120).

Denklem (2) genişletilerek şu biçimde ifade edilebilir:

$$M_O(X^{t+1}, Y^{t+1}, X^t, Y^t) = \frac{D_O^{t+1}(X^{t+1}, Y^{t+1})}{D_O^t(X^t, Y^t)} \times \left[ \left( \frac{D_O^t(X^{t+1}, Y^{t+1})}{D_O^{t+1}(X^{t+1}, Y^{t+1})} \right) \times \left( \frac{D_O^t(X^t, Y^t)}{D_O^{t+1}(X^t, Y^t)} \right) \right]^{\frac{1}{2}} \quad (3)$$

Denklem (3)'de köşeli parantezin dışında yer alan (t) ile (t+1) yılları arasında çıktı odaklı teknik etkinlikteki değişimin ölçüsünü ifade ederken köşeli parantezin içinde yer alan iki oranın geometrik ortalaması ise teknolojide meydana gelen değişimin büyüklüğünü ifade etmektedir. Malmquist toplam faktör verimliliği (MTFV) endeksi, teknik etkinlik değişim (TED) ve teknolojik değişim (TD) olmak üzere iki faktöre ayrıştırılmasına imkân vermektedir. Böylelikle bu iki faktörün her birinin toplam faktör verimliliğine (TFV) ne derecede katkısı olduğunu belirlememize yardımcı olmaktadır (Deliktaş, 2006, 7; Akyüz, Yıldız ve Kaya, 2013, s. 121).

$$\text{Teknik Etkinlikteki Değişimi (TED)} = \frac{D_O^{t+1}(X^{t+1}, Y^{t+1})}{D_O^t(X^t, Y^t)} \quad (4)$$

$$\text{Teknolojideki Değişime (TD)} = \left[ \left( \frac{D_O^t(X^{t+1}, Y^{t+1})}{D_O^{t+1}(X^{t+1}, Y^{t+1})} \right) \times \left( \frac{D_O^t(X^t, Y^t)}{D_O^{t+1}(X^t, Y^t)} \right) \right]^{\frac{1}{2}} \quad (5)$$

Teknik etkinlikteki değişim (TED) değerlendirmeye alınan karar verme birimlerinin üretim sınırın yakalama etkisi olarak ifade edilirken, teknolojik değişim (t) ve (t+1) yılları arasında ilgili karar verme birimlerinin üretim teknolojisindeki değişimini ifade etmektedir. Değerlendirmeye alınan karar verme birimlerinin toplam faktör verimliliği ölçümü, teknik etkinlik (TED) ve teknolojik değişimde (TD) meydana gelen değişimlerim çarpımı olarak hesaplanmaktadır (Deliktaş, 2002, 253; Günay, Dulupçu ve Oruç, 2017, s. 95).

Teknik etkinlik kendi içinde saf teknik etkinlik (SED) ve ölçek etkinliği (ÖED) olmak üzere iki faktöre ayrılmaktadır. Saf teknik özellik ilgili karar verme biriminin yönetsel etkinliğini incelerken, ölçeğe etkinliği ise ilgili karar verme biriminin kendine uygun ölçekte çalışıp çalışmadığını inceler (Kaya Türker ve Doğan, 2005, ss. 10-11).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veriler Türkiye Bankalar Birliği (TBB) veri tabanı ile web sayfasından (<https://www.tbb.org.tr>) adresinden temin edilmiştir. Çalışmada girdi değişkeni olarak yıllar itibariyle banka çalışanlarının illere göre dağılımı ve illere göre şube sayısı kullanılmıştır. Çıktı değişkenleri olarak ise illere göre şube başına ortalama mevduat ve illere göre şube başına ortalama kredi değişkenleri belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

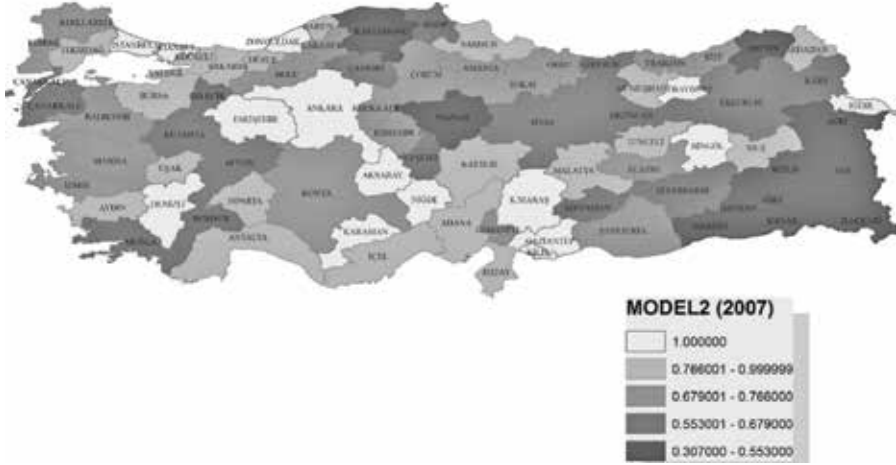
Malmquist toplam faktör verimliliği endeki modelinin çözümünde DEAP 2.1 paket programı kullanılmıştır. DEAP 2.1 paket programı ile TFV indeksinin hesaplanmasında çıktı yönelimli sabit etkili CCR VZA modeli kullanılarak çözümleme yapılmıştır. Elde edilen etkinlik skor değerlerinin Türkiye’de illere göre dağılımlarının haritaları ArcGIS10.5 paket programı kullanılarak çizilmiştir.

### **BULGULAR**

Malmquist toplam faktör verimlilik (MTFV) endeksi sonuçları üç aşamada yorumlanacaktır. İlk aşamada tüm iller için 2007 – 2016 dönemlerinde her yıl için CCR VZA model sonuçları yorumlanacaktır. İkinci aşamada ilk dönem hariç olmak üzere 2008 ve 2016 yılları için 81 il için ayrı ayrı Teknik Etkinlik Değişimi (TED), Teknolojik Değişim (TD), Saf Teknik Etkinlik Değişimi (SED), Ölçek Etkinlik Değişimi (ÖED) ve Toplam Faktör Verimliliği (TFV) endeksi değerleri yorumlanmıştır. Son aşamada ise tüm iller için beş etkinlik ölçütü için hem yıllar bazında hem de etkinlikler bazında özet tablosu oluşturulup yorumlanacaktır.

Çalışmada yıllar itibariyle banka çalışanlarının illere göre dağılımı ve illere göre şube sayısı girdi ve illere göre şube başına ortalama mevduat ve illere göre şube başına ortalama kredi değişkenleri çıktı değişken setleri kullanılarak tüm illerdeki banka şubelerinin etkinliğinin ölçümü için en uygun model araştırılmıştır. Bu amaçla üç farklı model denenmiştir. Tüm modellerde girdi değişkenleri aynı ancak çıktı değişkenleri farklıdır. Birinci modelde çıktı

değişkeni olarak illere göre mevduat dağılımı ve İllere göre kredi dağılımı kullanılmıştır. İkinci modelde illere göre şube başına ortalama mevduat ve illere göre şube başına ortalama kredi değişkenleri çıktı değişkeni olarak kullanılmıştır. Üçüncü modelde ise illere göre nüfus başına ortalama mevduat ve illere göre nüfus başına ortalama kredi değişkenleri çıktı değişkeni olarak kullanılmıştır. Birinci modeldeki il bazında toplam rakamlar ve üçüncü modeldeki nüfus bazında kullanılan modeller il bazında politika üretilebilir iyi sonuç üretememiştir. Bu nedenle bu araştırma sonucunda girdi değişkeni olarak yıllar itibariyle banka çalışanlarının illere göre dağılımı ve illere göre şube sayısı ile çıktı değişkenleri olarak ise illere göre şube başına ortalama mevduat ve illere göre şube başına ortalama kredi değişkenleri olan ikinci model tercih edilmiştir.



**Şekil 1.** 2007 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2007 yılı etkinlik skorları incelendiğinde 81 ilin yalnızca 14 tanesinin etkin olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bankaların 2007 yılında illerin yaklaşık olarak %17,28'inin tam olarak etkin bir şekilde faaliyetlerini sürdürdüğü tespit edilmiştir. Bu iller incelendiğinde yaklaşık olarak yarısının büyükşehirlerden oluştuğu görülmektedir. Geriye kalan 67 ilin bankalarının etkinlik dağılımı incelendiğinde şu sonuçları ulaşılmaktadır. Öncelikle etkin olmayan iller kendi arasında 4 farklı düzeye ayrılmıştır. Haritada açık pembe renkli olarak gösterilen iller tam olarak etkin olmasa da bankaların faaliyetlerini etkinlik sınırına en yakın şekilde sürdürmektedirler. Etkinlik sınırına en yakın bu illerin dağılımı incelendiğinde büyük bir kısmının kıyı şeritte yer aldığı gözlemlenmiştir. Etkinlik skoru en düşük seviyede olan iller haritada

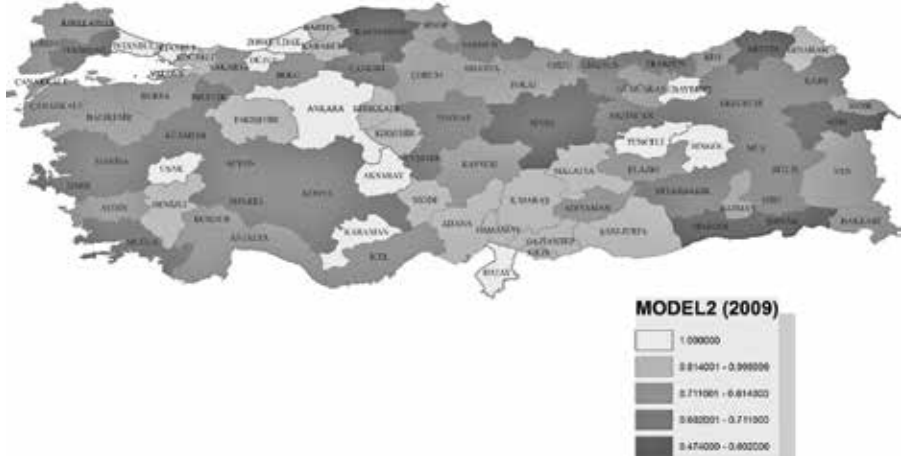
koyu kırmızı renk ile temsil edilmektedir. Bu illerin dağılımını incelendiğinde ise büyük bir kısmının Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde bulunduğu tespit edilmiştir.



**Şekil 2.** 2008 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2008 yılı etkinlik skorları incelendiğinde 81 ilin yalnızca 16 tanesinin etkin olduğu görülmektedir. Bu durumda 2007 yılına göre tam olarak etkin olan il sayısının iki birim arttığı tespit edilmiştir. Etkin olan illerin dağılımını incelendiğinde büyük bir kısmının 2007 yılında tam olarak etkin olan illerden oluştuğu görülmektedir. Ancak dikkatlice incelendiğinde birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin 2007 yılında Zonguldak'ta tam olarak etkin bir şekilde faaliyet gösteren bankaların 2008 yılında etkinlik düzeylerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Haritada koyu kırmızı ile gösterilen ve en düşük etkinlik düzeyinde sahip illerin sayısında 2007 yılına göre oldukça büyük bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir.





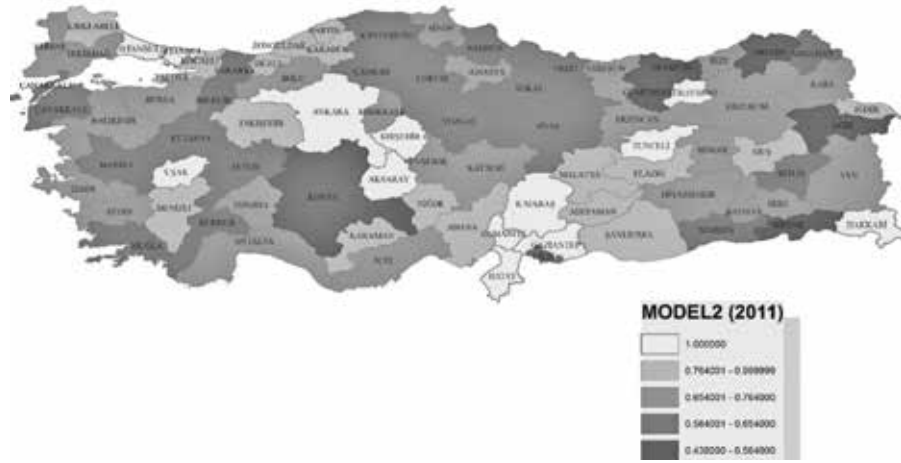
Şekil 3. 2009 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2009 yılı etkinlik skorları incelendiğinde tam olarak etkin olan il sayısının 12 olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda hem 2007 hem de 2008 yılına göre etkin olan il sayısında büyük bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Tam olarak etkin olan illerin kompozisyonu incelendiğinde genel olarak bir değişme olmamasına karşın yine de birtakım değişiklikler mevcuttur. Örneğin 2007 ve 2008 yıllarında tam olarak etkin olan Niğde'nin 2009 yılına gelindiğinde tam olarak etkin olmadığını gözlemlenmiştir.



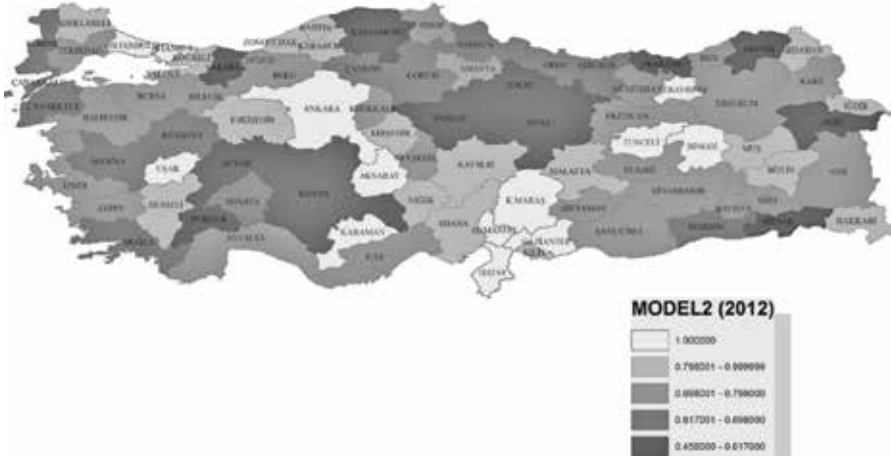
Şekil 4. 2010 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2010 yılı etkinlik skorları incelendiğinde tam olarak etkin olan il sayısının 10 olduğu gözlemlenmiştir. İllerin etkinlik kompozisyonu incelendiğinde 2007 yılına göre köklü değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Konya 2007 yılında 0,741 etkinlik değerine sahip iken 2010 yılına gelindiğinde etkinlik değerinin 0,60 kadar düştüğü gözlemlenmiştir. Bunun karşın 2007 yılında Osmaniye 0,766 etkinlik değerine sahip iken 2010 yılına gelindiğinde bir olan tam etkinlik değerine ulaşmaktadır.



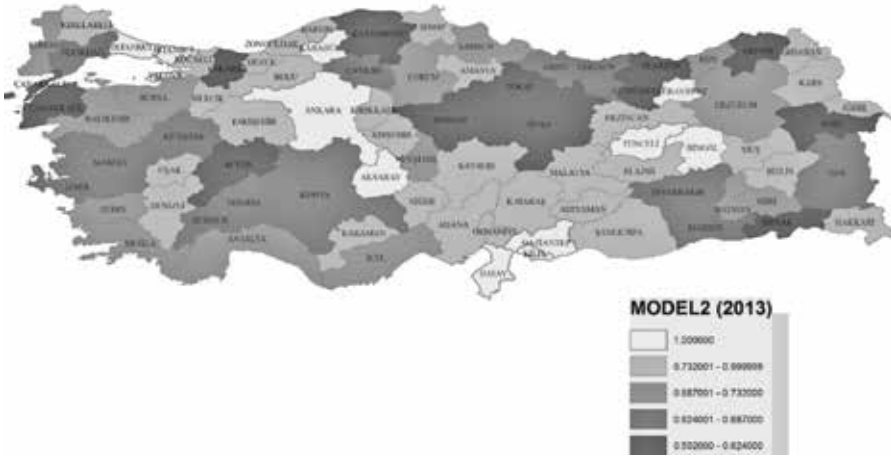
**Şekil 5.** 2011 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Şekil 5 incelendiğinde 2011 yılında etkin olan il sayısının 12'ye yükseldiğini tespit edilmiştir. Bu durumda 2010 yılına göre tam etkin olan il sayısında ufak bir artış gerçekleşmiştir. Bununla birlikte 2010 yılına göre harita koyu kırmızı renk ile temsil edilen etkinliği en düşük iller sayısında bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde etkin olan illerin birbirleri etrafında kümelendiği tespit edilmiştir. Ancak koyu kırmızı renk ile gösterilen etkinliği en düşük iller incelendiğinde ise bu illerin birbirlerinden tamamen bağımsız bir şekilde dağıldığı gözlemlenmiştir.



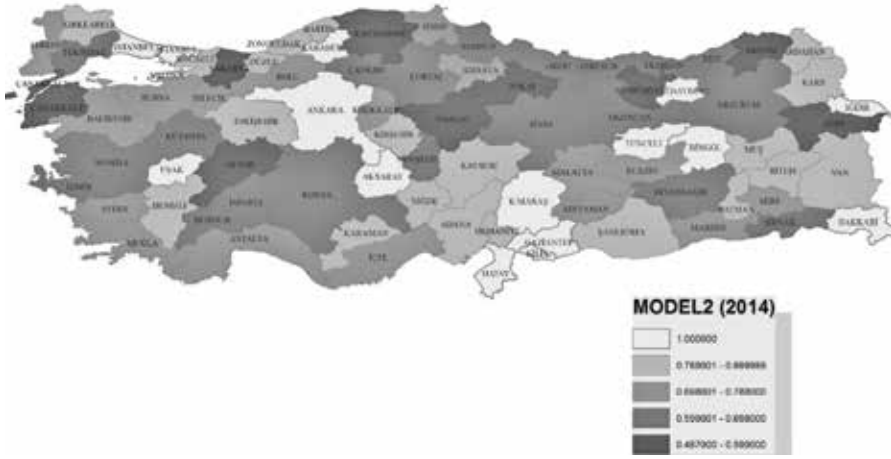
Şekil 6. 2012 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Şekil 6 incelendiğinde 2012 yılında etkin olan il sayısının 12 olduğu tespit edilmiştir. Ancak 2011 yılında tam olarak etkin olan Kırşehir ve Hakkâri'nin 2012 yılına geldiğinde etkinlik değerlerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Buna karşın 2011 yılında tam olarak etkin olmayan Karaman ve Bingöl'ün 2012 yılına geldiğinde tam olarak etkin hale geldiği gözlemlenmiştir. Şekil 6 incelendiğinde tüm Karadeniz ve Ege kıyısında bulunan hiçbir ilin tam olarak etkin olmadığı tespit edilmiştir.



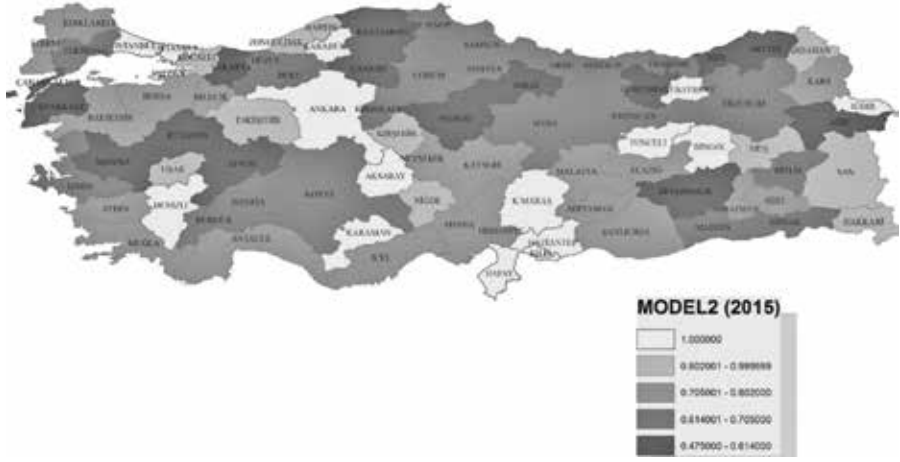
Şekil 7. 2013 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2013 yılı incelendiğinde tam olarak etkin olan il sayısının 2012 yılına kıyasla 11'e düştüğü gözlemlenmiştir. Dolayısıyla etkin olmayan il sayısının yaklaşık 70'e yükseldiği tespit edilmiştir. Hatay, Kilis ve Gaziantep dışında hiçbir ilin tam etkinlik düzeyine ulaşamadığı gözlemlenmiştir. Etkin olan iller incelendiğinde bu illerin birbirleri etrafında kümelendiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde harita koyu kırmızı renk ile gösterilen en düşük etkinliğe sahip illerin de birbirleri etrafında kümelendiği tespit edilmiştir.



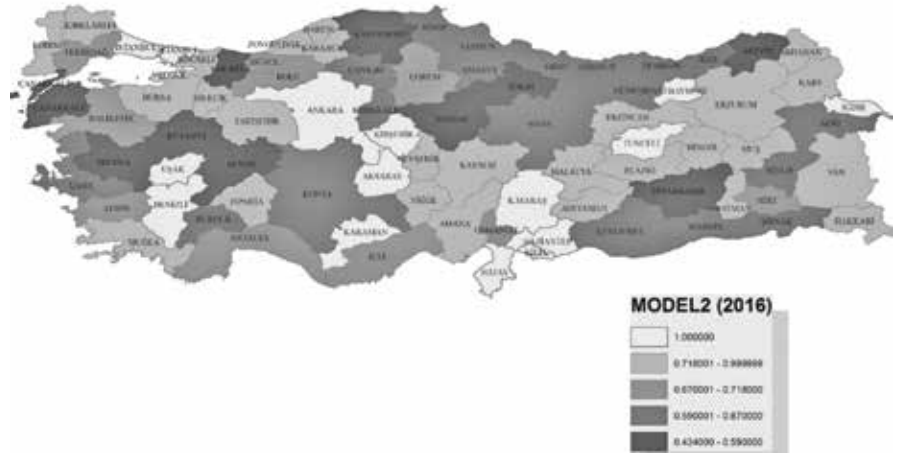
**Şekil 8.** 2014 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2014 yılı incelendiğinde tam olarak etkin olan il sayısının 15'e yükseldiği gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle illerin yaklaşık %18,51'inin tam olarak etkin olduğu tespit edilmiştir. Haritada koyu kırmızı renk ile ifade edilen en düşük etkinliği sahip il sayının 9 olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda 2013 yılında göre en düşük etkinlik düzeyine sahip 12 ilden üç tanesinin (Trabzon, Şırnak ve Sivas'ın) etkinliklerini artırarak bir sonraki etkinlik düzeyine yükseldiği görülmektedir.



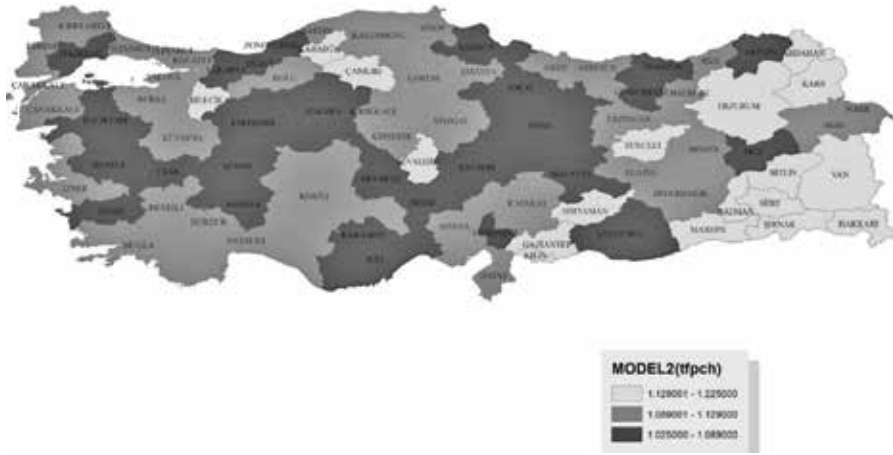
Şekil 9. 2015 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2015 yılı incelendiğinde tam olarak etkin olan il sayısının 15 olduğu gözlemlenmiştir. 2014 yılıyla kıyaslandığında etkin olan il sayısının değişmemesine karşın etkin olarak etkin olan iller arasında ufak değişiklikler mevcuttur. Örneğin Uşak ve Hakkâri 2014 yılında tam olarak etkin olmalarına karşın 2015 yılında tam olarak etkin değildiler. Buna karşın 2014 yılında tam olarak etkin olmayan Karaman ve Denizli 2015 yılına gelinde etkinlik düzeylerini arttırarak tam olarak etkin hale gelmişlerdir.



Şekil 10. 2016 yılı bankaların illere göre etkinlik skorları

Bankaların 2007 – 2016 yılları arasında etkinlikleri incelendiğinde illerin etkinlik düzeylerinin sürekli bir değişim içinde olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin (t) yılında tam olarak etkin olan illerin bir sonraki (t+1) yılda etkinliklerini koruyamadıkları, benzer şekilde (t) yılında tam olarak etkin olmayan illerin bir sonraki (t+1) yılda tam olarak etkin hale geldiği tespit edilmiştir. İncelenen dönem boyunca yalnızca Ankara, İstanbul, Aksaray ve Bayburt'un her yıl tam etkinlik düzeyinde kaldığı gözlemlenmiştir Benzer şekilde 2007–2016 yılları arasında yalnızca Artvin'in her dönem boyunca en düşük etkinliğe sahip iller arasında olduğu tespit edilmiştir.



**Şekil 11.** 2008 – 2016 yılları arası bankaların illere göre ortalama toplam faktör verimliliği skorları (TFPCH)

İllerin incelenen yıllar arasındaki ortalama toplam faktör verimliliği sonuçları haritada üç farklı renkle ifade edilmiştir. Haritada açık yeşil, mavi ve lacivert ile gösterilen iller ortalama faktör verimliliğini sırasıyla yüksek, orta ve düşük düzeyde arttıran illeri ifade etmektedir. Burada toplam faktör verimliliği sonuçları incelendiğinde her birinin 1'den büyük değerler aldığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde tüm illerin ortalama faktör verimliliğinin geçmiş değerlerine göre arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bankaların illerdeki faaliyetleri incelenen dönem boyunca etkinlik ve verimlilikleri arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

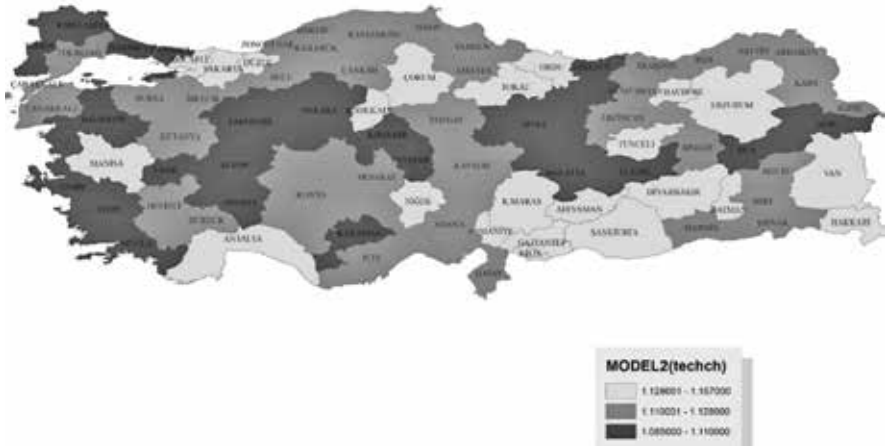
Harita açık yeşil ile gösterilen ve en yüksek düzeyde ortalama faktör verimliliğini arttıran iller incelendiğinde daha çok Güneydoğu Anadolu Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgelerinden olduğu gözlemlenmiştir. Bu illerden yalnızca Gaziantep ve Erzurum'un büyükşehir olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade

ile toplam faktör verimliliğini en çok arttıran iller genel olarak Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu'da nüfusu düşük illerden oluşmaktadır. Ancak bu durumun birkaç istisnası olarak farklı bölgelerden farklı illerde (Bilecik, Çankırı, Karabük ve Nevşehir) mevcuttur.

Haritada mavi ile gösterilen ve ortalama faktör verimliliğini orta düzeyde arttıran il sayısının 36 olduğu tespit edilmiştir. Bu illerin dağılımı incelendiğine gerek konumları gerek nüfus yapıları gerek sosyo-ekonomik açıdan gruplandırmak oldukça güçtür. Ancak en azından bu illerin yarısının Akdeniz, Ege ve Karadeniz kıyısında bulunan illerden oluştuğu söylenebilir.

Haritada lacivert ile gösterilen ve düşük düzeyde ortalama faktör verimliliğine arttıran il sayısının 27 olduğu tespit edilmiştir. Bu illerin dağılımı incelendiğine gerek konumları gerek nüfus yapıları gerek sosyo-ekonomik açıdan gruplandırmak oldukça güçtür. Ancak bu illerin en çok İç Anadolu Bölgesinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Bu çalışmada ülke ekonomilerinin gelişmesine en büyük desteği sağlayan bankacılık sektörünün iller bazında toplam faktör verimliliğindeki değişimleri ve bu değişimin kaynağının ne olduğu Malmquist Toplam Faktör verimliliği (MTVF) endeksi kullanılarak incelenecektir. İllerin bu toplam faktör verimliliğinde meydana gelen bu olumlu değişimin kaynağının Teknolojik Değişimden (TD) ya da Teknik Etkinlikteki Değişimden (TED) mi olduğu incelenecektir.



**Şekil 12.** 2008 – 2016 yılları arası bankaların illere göre ortalama teknolojik değişim (TD) skorları (TECHCH)

İllerin incelenen yıllar arasında ortalama teknolojik değişim skorları incelendiğinde her bir ilin etkinlik değerinin birden büyük değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile her ilde faaliyet gösteren bankaların geçmiş dönemlere göre teknolojik değişimin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Harita incelendiğinde illerin teknolojik değişimde meydana gelen ilerlemenin üç farklı düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Haritada açık yeşil renk ile temsil edilen illerde faaliyet gösteren bankaların ortalama teknolojik düzeylerini yüksek düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde haritada mavi renk ile gösterilen illerde faaliyet gösteren bankaların ise teknolojik değişimlerini orta düzeyde arttırdığı gözlemlenmiştir. Son olarak haritada lacivert renk ile gösterilen illerde faaliyet gösteren bankaların teknolojik değişimlerini düşük düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir.

İllerin teknolojik düzeyinde meydana gelen olumlu değişimin katsayıların illerin toplam faktör verimliliğinden meydana gelen değişimden daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda illerin toplam faktör verimliliğinin artmasında en büyük katkıyı bankaların teknik etkinlik değerlerindeki ziyada bankalarda meydana gelen teknolojik değişimden kaynaklandığı söylenebilir.

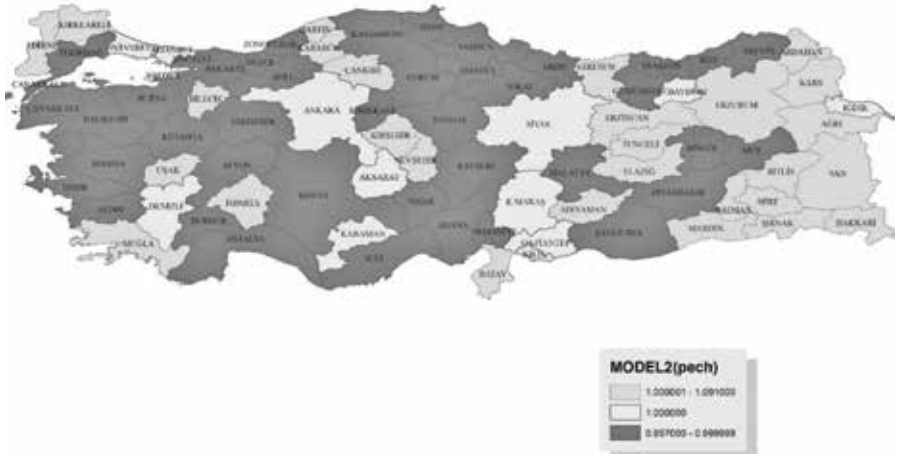


**Şekil 13.** 2008 – 2016 yılları arası bankaların illere göre ortalama teknik etkinlik değişim (TED) skorları (EFFCH)

Harita incelendiğinde illerde faaliyet gösteren bankaların Teknik Etkinlik Değişiminde (TED) meydana gelen değişimlerin üç farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Haritada mavi ile gösterilen 23 ilin teknik etkinlik skorunun 1'den büyük olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifade ile yalnızca 23 ildeki bankaların Teknik etkinliklerinde olumlu bir değişim olmuştur. Harita sarı



renk ile gösterilen Iğdır'ın teknik etkinlikteki değeri 1 olduğu tespit edilmiştir. Diğer ifade ile Iğdır'da faaliyet gösteren bankaların incelen dönem boyunca teknik etkinliğinde herhangi bir değişim meydana gelmediği söylenebilir. Son olarak haritada bordo ile gösterilen ve 57 ilin teknik etkinlik değerinin 1'den küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda incelenen dönem boyunca illerin yaklaşık %70,37'sinde teknik etkinlik düşüşü olduğu söylenebilir. Bu durum özetlenecek olursa yalnızca 23 ildeki teknik etkinlik değerleri bu illerin toplam faktör verimliliğine ufak bir katkı sağlarken, kalan 57 ilin teknik etkinliğinde meydana gelen azalış ise bu illerin toplam faktör verimliliğindeki artış miktarını sınırlandırmıştır.



**Şekil 14.** 2008 – 2016 yılları arası bankaların illere göre ortalama saf teknik etkinlik değişim (SED) skorları (PECH)

Şekil 14 incelendiğinde illerde faaliyet gösteren bankaların saf teknik etkinlik değişimlerinin (SED) üç farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Haritada açık yeşil renk ile gösterilen 28 ilin saf teknik etkinlik skorunun 1'den büyük olduğu gözlemlenmiştir. Haritada sarı renk ile gösterilen 11 ilin saf teknik etkinlik değerinin bire eşit olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak haritada kırmızı renk ile gösterilen 42 ilin saf teknik değerinin birden küçük olduğu tespit edilmiştir.



**Şekil 15.** 2008 – 2016 yılları arası bankaların illere göre ölçek etkinlik değişim (ÖED) skorları (SECH)

Şekil 15 incelendiğinde illerde faaliyet gösteren bankaların ölçek etkinliğindeki değişimin (ÖED) üç farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Haritada açık yeşil renk ile gösterilen yalnızca 9 ilin ölçek etkinlik değerinin 1'den büyük olduğu gözlemlenmiştir. Haritada sarı renk ile gösterilen 2 ilin ölçek etkinlik değerinin birle eşit olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak haritada kırmızı renk ile gösterilen 70 ilin ölçek etkinlik değerinin birden küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda tüm illerin yaklaşık % 86,64 ölçek etkinliğinin birden küçük olması sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla illerin büyük bir kısmının teknik etkinlik skorlarının da (TED) birden küçük çıkmasına neden olmaktadır.

**Tablo 1:** Malmquist toplam faktör verimliliği ve alt bileşenleri

Yıllar	TED	TD	SED	ÖED	MTFV
2007-2008	0,918	1,107	1,046	0,878	1,016
2008-2009	0,948	1,117	0,993	0,954	1,059
2009-2010	1,025	1,169	0,993	1,032	1,198
2010-2011	0,863	1,331	0,957	0,901	1,148
2011-2012	1,149	0,907	1,054	1,089	1,042
2012-2013	0,937	1,121	0,991	0,945	1,050
2013-2014	0,966	1,151	1,001	0,966	1,112
2014-2015	1,085	1,057	0,982	1,105	1,146
2015-2016	1,029	1,164	0,986	1,043	1,197
<b>Ortalama</b>	<b>0,987</b>	<b>1,120</b>	<b>1,000</b>	<b>0,987</b>	<b>1,106</b>

Tablo 1 incelendiğinde toplam faktör verimliliği her yıl için birden büyük değerler almaktadır. Diğer bir ifade ile her yıl illerin toplam faktör verimliliğinin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yıllara göre toplam faktör verimliliğinin meydana gelen artışların büyük bir kısmının teknolojik değişimin katkısından kaynaklanmaktadır. Yıllara göre teknolojik değişim incelendiğinde yalnızca 2011-2012 yılları arasında birden küçük değer almaktadır. Bunun dışında kalan tüm dönemlerde teknolojik değişim skorlarının birden büyük olduğu tespit edilmiştir. Yıllara göre illerin teknik etkinliği incelendiğinde bazen birden büyük bazen birden küçük değerler almaktadır. Ancak dikkatli bir şekilde incelendiğinde teknik etkinlik değerinin birden büyük olduğu yıllarda da toplam faktör verimliliği artışına düşük ölçüde katkı sağladığı gözlenmektedir. Buna karşın teknik etkinlik değerinin birden küçük olduğu yıllarda toplam faktör verimliliğinin artışı oldukça kısıtladığı görülmektedir.

Yıllara göre saf teknik etkinlik değerleri incelendiğinde genellikle birin hemen altında veya birin hemen üstünde değerler almaktadır. Diğer bir ifade ile saf teknik etkinlik değeri genellikle bir sayısı etrafında oldukça dar bir biçimde salınmaktadır. Yıllara göre ölçek etkinliği incelendiğinde bazı yıllar birden büyük değerler bazı yıllar birden küçük değerler aldığı görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus ölçek etkinliğinin değerlerin yaklaşık olarak teknik etkinlik değerlerine oldukça yakın olmasıdır. Bunun en önemli nedeni ise saf teknik etkinlik değerlerinin yaklaşık bir civarında değerler almasıdır. Bunun sonucu olarak teknik etkinlik değerleri büyük ölçüde, ölçek etkinliği değerleri tarafından belirlenmektedir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu çalışmada bankacılık sektörünün 2007–2016 yılları arasında iller bazında teknik etkinlik düzeyleri ve toplam faktör verimliliğinde meydana gelen değişimler veri zarflama analizi ve Malmquist toplam faktör verimliliği endeksleri kullanılarak ölçülmüştür. İlleri değerlendirmede kullanılan Malmquist toplam faktör verimliliği modelinin çözülmesinde bu tür analizlerde sıkça kullanılan DEAP 2.1 paket programından yararlanılmıştır. Toplam faktör verimliliğindeki değişimlerin hesaplanmasında çıktı odaklı sabit etkili CCR VZA modeli tercih edilmiştir. DEAP 2.1 paket programı yardımıyla elde edilen etkinlik skorlarının dağılımı için tablo kullanımı yerine anlaşılması ve takip edilmesi kolay olan ve aynı zamanda görsel anlamda daha estetik olan haritalar şeklinde verilmiştir. Haritalar ArcGIS10.5 paket programı kullanılarak çizilmiştir.

İllerin etkinliğinin ölçümünde kullanılan veriler ise Türkiye bankalar birliğinin resmi web sayfasından temin edilmiştir. Çalışmada girdi değişkeni olarak yıllar itibariyle banka çalışanlarının illere göre dağılımı ve illere göre şube sayısıdır. Çıktı değişkenleri olarak ise illere göre şube başına ortalama mevduat ve illere göre şube başına ortalama kredi değişkenleri olarak belirlenmiştir. Uygulamanın ilk aşamasında tüm iller 2007 – 2016 dönemlerinde etkinlik skorları incelendiğinde genellikle bir değişim olduğu görülmektedir. Bankaların 2007 – 2016 yılları arasında etkinlikleri incelendiğinde illerin etkinlik düzeylerinin sürekli bir değişim içinde olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin (t) yılında tam olarak etkin olan illerin bir sonraki (t+1) yılda etkinliklerini koruyamadıkları, benzer şekilde (t) yılında tam olarak etkin olmayan illerin bir sonraki (t+1) yılda tam olarak etkin hale geldiği tespit edilmiştir. İncelenen dönem boyunca yalnızca Ankara, İstanbul, Aksaray ve Bayburt'un her yıl tam etkinlik düzeyinde kaldığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde 2007 – 2016 yılları arasında yalnızca Artvin'in her dönem boyunca en düşük etkinliğe sahip iller arasında olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye Bankacılık sektörü il bazında ve dönemler bazında incelendiğinde toplam faktör verimliliğinde sürekli bir artış olduğu görülmüştür. Yıllar itibariyle illerin durumu incelendiğinde teknolojik değişimden kaynaklanan artışların illerin toplam faktör verimliliğinden kaynaklanan artıştan çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla iller bazında faaliyet gösteren bankaların toplam faktör verimliliğindeki artışın çok büyük bir kısmı teknolojik değişimlerden kaynaklanmaktadır. Yıllara göre teknolojik değişim incelendiğinde yalnızca 2011 - 2012 yılları arasında birden küçük değer almaktadır. Bunun dışında kalan tüm dönemlerde teknolojik değişim skorlarının birden büyük olduğu tespit edilmiştir.

Toplam faktör verimliliğini oluşturan iki faktörden biri olan teknik etkinlik değişim incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. İllerin teknik etkinlik değerleri genellikle azalış yönlü hareket etmektedir. Buna karşın birkaç ilde birkaç dönemde teknik etkinliklerde artış olduğu gözlemlenmiştir. Yıllara göre illerin teknik etkinliği incelendiğinde bazen birden büyük bazen birden küçük değerler almaktadır. Ancak dikkatli bir şekilde incelendiğinde teknik etkinlik değerinin birden büyük olduğu yıllarda da toplam faktör verimliliği artışına düşük ölçüde katkı sağlamaktadır. Buna karşın teknik etkinlik değerinin birden küçük olduğu yıllarda toplam faktör verimliliğinin artışı oldukça kısıtladığı görülmektedir.

Teknik etkinlikler açısından değerlendirildiğinde; tüm dönemler boyunca etkin bulunan iller Ankara, İstanbul, Aksaray ve Bayburt illeridir. Bazı dönem-

lerde etkin bazı dönemlerde ise etkin olmayan iller en fazla etkin bulunma sırasına göre; Tunceli, Gaziantep, Hatay (Antakya), Bingöl, Kahramanmaraş, Uşak, Karaman, Kilis, Yalova, Denizli, Karabük, Iğdır, Hakkâri, Kırşehir, Niğde, Düzce, Eskişehir ve Zonguldak'tır. Ankara ve İstanbul hem nüfusun en büyük olduğu iki il olması hem de bankacılık sektörünün şube bazında en kalabalık iller olması nedeniyle etkin olmaları beklenen bir durumdur. Diğer illerde ise bazılarında nüfusun az olması şube başına düşen ortalamaları attırdığı için bazı illerde ise sanayileşmenin sağladığı ek kaynak imkânları olduğu için etkinlik skorları artmış ve etkin iller olmuşlardır.

Ayrıca literatürde kamu sermayeli bankalar diğer sermayeli bankalara göre daha etkin bulunan sonuçlar vardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde tüm dönemlerde etkin bulunan ve bazı dönemler etkin bulunan illerde kamu sermayeli bankalar daha fazladır. Bu nedenle kamu sermayeli bankaların etkinliğe yakın olmaları bu illeri etkin iller düzeyine çıkmasına katkı sağlamış olabilir.

#### KAYNAKLAR

- Akhisar, İ. ve Tezergil, S. (2014). Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi: Türk Sigorta Sektörü Uygulaması. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 5(10), 1 – 14.
- Aktaş, H. (2001). İşletme Performansının Ölçülmesinde Veri Zarflama Analizi Yaklaşımı. Yönetim ve Ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 163 - 175.
- Akyüz, Y., Yıldız, F. ve Kaya, Z. (2013). Veri Zarflama Analizi (VZA) ve Malmquist Endeksi ile Toplam Faktör Verimliliği Ölçümü: BİST'TE İşlem Gören Mevduat Bankaları Üzerine Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(4), 110 – 130.
- Atan, M. (2003). Türkiye Bankacılık Sektöründe Veri Zarflama Analizi ile Bilançoya Dayalı Mali Etkinlik ve Verimlilik Analizi. *Ekonomik Yaklaşım*, 14(48), 71 – 86.
- Bastı, E. (2005). 2001 Finansal Krizinin Türkiye Ticari Bankacılık Sektörünün Toplam Faktör Verimliliğine Etkileri. *İktisat İşletme ve Finans*, 20(237), 63 - 79.
- Behdioğlu, S. ve Özcan, G. (2009). Veri Zarflama Analizi ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 301 – 326.
- Budak, H. (2011). Veri Zarflama Analizi ve Türk Bankacılık Sektöründe Uygulaması. *Marmara Fen Bilimleri Dergisi*, 23(3), 95 – 110.

Charnes, A., Cooper, W. W. & Rhodes, E. (1978). Measuring The Efficiency Of Decision Making Units. *European Journal of Opeational Research*, 2(6), 429 - 444.

Cingi, S. ve Tarım, A. (2000). Türk Banka Sisteminde Performans Ölçümü DEA-Malmquist TFP Endeksi Uygulaması. *Türkiye Bankalar Birliği, Araştırma Tebliğleri Serisi*, 1-34.

Deliktaş, E. (2002). Türkiye Özel Sektör İmalât Sanayiinde Etkinlik ve Toplam Faktör Verimliliği Analizi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 29(2), 247 – 284.

Deliktaş, E. (2006). İzmir Küçük, Orta ve Büyük Ölçekli İmalat Sanayinde Üretim Etkinliği ve Toplam Faktör Verimliliği Analizi. *Ege University Working Paper in Economics*, No: 06/03, 1 - 49.

Devaney, M. & Weber, W. L. (2000). Productivity Growth, Market Structure, and Technological Change: Evidence From Rural Banking Sector. *Applied Financial Economics*, 10(6), 587 – 595.

Färe, R., Grosskopf, S., Norris, M. & Zhang Z. Y. (1994). Productivity Growth. Technical Progress And Efficiency Change in Industrialized Countries. *The American Economic Review*, 84 (1), 66 - 83.

Günay, A., Dulupçu, M. A. ve Oruç, K. O. (2017). Türkiye’de Devlet Üniversitelerinin Etkinlik ve Verimlilik Analizi: Veri Zarflama Analizi ve Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi Uygulamaları. *Abant İzzet Baysal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 85 – 113.

İnan, A. E. (2000). Banka Etkinliğinin Ölçülmesi ve Düşük Enflasyon Sürecinde Bankacılıkta Etkinlik. *Bankacılar Dergisi*, (34), 82 - 96.

Kalirajan, K. P. & Shand, R. T. (1999). Frontier Production Functions and Technical Efficiency Measures. *Journal of Economic Surveys*, 13(2), 149 - 172.

Kaya, T. ve Ertok, B. (2017). 2008 Küresel Kriz Sürecinde Türkiye Bankacılık Sektörü Etkinlik Analizi. *Ekonomi, Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 162 – 197.

Kaya Türker, Y. ve Doğan, E. (2005). Dezenflasyon Sürecinde Türk Bankacılık Sektöründe Etkinliğin Gelişimi. *Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu ARD Çalışma Raporları 2005/10*, 1 – 16.

Lin, Y. H., Hsu, G. Y. J. & Hsiao, C. K. (2007). Measuring Efficiency of Domestic Banks in Taiwan: Application of Data Envelopment Analysis and Malmquist İndex. *Applied Economics Letters*, 14(11), 821–827.

Lorcu, F. (2010). Malmquist Toplam Faktör Verimlilik Endeksi: Türk Otomotiv Sanayi Uygulaması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(2), 276 – 289.

- Lorcu, F. (2008). *Veri Zarflama Analizi (DEA) İle Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri9nin Sağlık Alanındaki Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Noulas, A. G. (1997). Productivity Growth in The Hellenic Banking Industry: State Versus Private Banks. *Applied Financial Economics*, 7(3), 223 - 228.
- Önal, Y. B. ve Sevimeser, N. C. (2006). Yabancı Banka Girişlerinin Türk Bankacılık Sistemine Etkileri: Yerli ve Yabancı Bankaların Etkinlik Analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 295 – 312.
- Öncü, S., ve Aktaş, R. (2007). Yeniden Yapılandırma Döneminde Türk Bankacılık Sektöründe Verimlilik Değişimi. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 247 – 266.
- Özel, G., Şahin, İ. E. ve Göral, R. (2017). Türk Bankacılık Sektöründe Etkinlik ve Verimlilik Analizinin Veri Zarflama Yöntemi ile İncelenmesi: 2013 - 2015 Dönemi Uygulaması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(Özel Sayı), 85 – 100.
- Seyrek, İ. H. ve Ata, H. A. (2010). Veri Zarflama Analizi ve Veri Madenciliği ile Mevduat Bankalarında Etkinlik Ölçümü. *BDDK Bankacılık ve Finansal Piyasalar*, 4(2), 67-84.
- Sufian, F. & Kamarudin, F. (2015). Antecedents of Total Factor Productivity of Malaysian Banks: Evidence From Semi-Parametric Malmquist Productivity Index Method. *Sains Humanika*, 6(1) 59–70.
- Yamaltdinova, A., Yıldız, F. ve Eleren, A. (2016). Girişimcilik Örneği Olarak Bankacılık Sektöründe Malmquist Yöntemiyle Karlılık Temelinde Etkinlik Analizi: Kırgızistan Örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5), 103–118.
- Yolalan, R. (1993). *İşletmeler Arası Görelî Etkinlik Ölçümü*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

### **Extended Abstract**

The fierce competitive environment in every economic field naturally influences the banking sector as well. Competition is most remarkable in the banking sector and, therefore, for banks, which are operating in the sector, to be able use resources in the most efficient way possible has become an obligation rather than a preference. While banks which are using their resources efficiently are able to receive funds at low costs from capital markets, banks which cannot utilize resources effectively enough have to face high costs to get funds from capital markets. As a result of this, banks which are more efficient in utilizing resources operate with higher profitability and lower risk levels (Özel, Şahin and Göral, 2017, p. 87).

As far as all the sectors contributing to the growth and development of economies are concerned, banking sector undoubtedly provides the greatest contribution. Therefore, it depends on how rationally banks use their resources whether or not the growth and development of economies will continue in full flow; that is why it is critical for both the banking sector and real sector to closely follow how rationally banks are using their resources (Yamaltdinova, Yıldız and Eleren, 2016, p. 104).

Just like what happens in all other businesses, banks also transform the resources (inputs) they have obtained in order to accomplish certain objectives into various outputs by using a particular manufacturing technology. The effect of any potential problem concerning the efficiency of banks, which are critically important, will be huge on an economy. Therefore, it is necessary to examine how rationally a bank behaves while transforming its inputs into outputs (Aktaş, 2001, p. 163).

The significance of doing calculations for the businesses in order to be able to evaluate the efficiency can be explained as follows: Firstly, it allows compare businesses that operate under similar economic conditions. Secondly, according to the results of the calculations it helps to determine which businesses are efficient and what factors cause the inefficiency of businesses. Thirdly, and lastly, with the help of such analyses, it becomes possible to guide decision-makers about how they can improve the efficiency of their businesses (Kalirajan and Shand, 1999, p. 149).

Malmquist total factor productivity (MTFP) index is a method based on data enveloping analysis (DEA) (Akyüz, Yıldız ve Kaya, 2013, p. 120). This method is used to calculate the change in the total factor productivity of two observations by using the rate of their distance to a common technology.



This calculation requires a “distance function” (Cingi and Tarım, 2000, 10). Distance function is used in two different ways according to the intended purpose as input distance function (cost minimization) and output distance function (profit maximization) (Akhisar and Tezergil, 2014, p. 5).

The data for the study were obtained from the database and website of the Turkish Banking Association (TBA) (<https://www.tbb.org.tr>). The input variable was the year-based provincial distribution of the bank employees and the provincial number of branch banks; the output variables, on the other hand, were determined as province-based average deposits and average credits per branch.

In the analysis of Malmquist total factor productivity index, DEAP 2.1 package program was used. In the calculations of TFP index via DEAP 2.1 package program, the analysis was done by using output-oriented, fixed-effects CCR VZA models. The distribution maps of the obtained efficiency scores according to Turkish provinces are drawn by using ArcGIS10.5 package program.

In the study it has been aimed to find the most suitable method to calculate the efficiency of the branches in all of the provinces by using different sets of input and output variables. As a result of that, the model which takes the year-based provincial distribution of the bank employees and the provincial number of branch banks as the input variable and province-based average deposits and average credits per branch as the output variable was preferred.

When the efficiency of the banks between 2007 and 2016 were examined, it was found that the efficiency levels of the provinces had been in a general state of change. It was observed that during the period in question, only Ankara, İstanbul, Aksaray, and Bayburt were fully efficient every year. Similarly, Artvin was found to be among the provinces with the lowest efficiency level during all the periods in question between 2007 and 2016. It was also found that, compared to the previous values, there was an increase in the average factor productivity of all the provinces.

Regarding the provinces which had the greatest increase in their average factor productivity, it was seen that those provinces are mostly in the South Eastern Anatolian and Eastern Anatolian Regions. Of those provinces, only two -Gaziantep and Erzurum- are metropolitan provinces. That is to say that the provinces which increased their total factor productivity are mostly low populated provinces in the South Eastern Anatolian and Eastern Anatolian Regions. However, there are a few exceptions to this; in this group there

are also a few provinces from different regions (Bilecik, Çankırı, Karabük and Nevşehir). The number of provinces which increased their average factor productivity at a moderate level was found to be 36. These provinces are quite difficult to be grouped according to their locations, populations, or socio-economic conditions. But, it can at least be said that half of these provinces are the provinces located on the coastal areas of the Mediterranean, Aegean, and the Black Sea Regions. The number of the provinces with a low increase in their average factor productivity was found to be 27. As far as the distribution of these provinces is concerned, it is again difficult to group them according to their locations, populations, or socio-economic conditions but it can be said that most of these provinces are located in the Central Anatolian Region.

When we examine the banking sector in Turkey according to provinces and periods, we can see that there had been a continuous increase in the total factor productivity. When considered according to years, it was found that the increases that happened as a result of technological changes are much higher than the increases that happened as a result of the total factor productivity of the provinces. Therefore, it can be concluded that the increases in the total factor productivity of the banks operating in the provinces were mostly due to technological changes. Regarding the technological changes according to years, it was seen that only between 2011 and 2012 did it have a value smaller than one. In all the other periods than that, the scores of the technological change were found to be higher than one.

When we examined the technical efficiency, which is one of the two factors constituting the total factor productivity, the following results were obtained: The technical efficiency scores of the provinces had a general tendency to decrease. On the other hand, it was seen that in a few provinces there was an increase in technical efficiency during some periods. Regarding the technical efficiency of the provinces according to years, it was observed that they scored sometimes higher and sometimes smaller than one. However, it should be noted that in the years in which it had a higher value than one, it made a low contribution to the increase in the total factor productivity. On the other hand, it was seen that in the years in which technical efficiency had a smaller value than one, the total factor productivity considerably limited the increase.

# MÜZELERDE ALGILANAN HİZMET KALİTESİ BOYUTLARI: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM KARİKATÜRLERİ MÜZESİ'NDE BİR İNCELEME

Mesut KURULGAN\*

Fatih BAYRAM\*\*

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi ziyaretçilerinin hizmet kalitesine yönelik algılamalarını ortaya koymaktır. Çalışmada ayrıca müzelerde algılanan hizmet kalitesinin, ziyaretçilerin hizmeti başkalarına tavsiye etmesi ile onların memnuniyet düzeyleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Araştırma 492 kişilik örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere; temel istatistik analizlerin yanı sıra, ziyaretçilerin müzeye ilişkin algıladıkları hizmet kalitesinin alt boyutlarının belirlenmesi amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Bulgular, müzelerde algılanan hizmet kalitesi ile bağlantılı üç faktörün varlığını ortaya koymaktadır. Bu faktörler; etkileşim, fiziksel mekân ve sanatsal ündür. Algılanan hizmet kalitesi ile ilgili bu faktörler tavsiye etme ve memnuniyet ile ilişkilidir. Araştırma bulguları aynı zamanda etkileşim, fiziksel mekân ve sanatsal ün faktörlerinin; ziyaretçilerin demografik özellikleri, müzeyi ziyaret etme sıklıkları ve sergi ile ilgili bilgilendirme kaynakları ile farklılaştığını göstermektedir. Müzede sergilenen eserlere ilişkin birincil haber kaynağı, erişim hızı ve kolaylığı nedeniyle internet olarak belirlenmiştir. Ziyaretçilerin memnuniyet düzeyine bakıldığında, ziyaretçilerin yüzde 93,5'i memnun ve çok memnun olduğunu belirtmektedir. Müzenin ziyaret edilme amaçları açısından fiziksel mekân ve tanınırlık boyutu, personel-ziyaretçi etkileşimine göre ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları; müze pazarlaması uygulamaları ve hizmet kalitesini artırma çabalarında -müze yönetimine veri desteği sağlamak suretiyle- önemli katkılar sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzeler, müze pazarlaması, sanat pazarlaması, hizmet kalitesi, karikatür

---

\* Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, mkurulgan@gmail.com

\*\* Doç. Dr. Karabük Üniversitesi İşletme Fakültesi, fatihbayram@karabuk.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 24.11.2017 Kabul Tarihi: 12.07.2018

# **DIMENSIONS OF PERCEIVED SERVICE QUALITY IN MUSEUMS: A STUDY IN THE ANADOLU UNIVERSITY MUSEUM OF CARTOON ART**

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to present the perceptions of visitors of the Anadolu University Museum of Cartoon Art in the context of service quality. The study also analyzes the effects of perceived quality of service in museums on recommendation of the service by visitors to other and their levels of satisfaction. The data of the study were collected by giving a questionnaire to 492 individuals. The obtained data were subjected to factor analysis in order to determine the sub-dimensions of the quality of service visitors perceive about the museum, in addition to basic statistical analyses. The findings revealed that three factors were related to perceived service quality in museums. These factors were interaction, physical space and artistic recognition. These factors about the perceived quality of service had a relationship with recommendation and satisfaction. The findings of the study also showed that the factors of interaction, physical space and artistic recognition differed with demographic characteristics of visitors, their frequency of visiting the museum, and sources of information regarding exhibitions. The primary source of information regarding works exhibited in the museum was found to be the internet, because of internet's access speed and ease. 93.5% of the visitors were either satisfied, or very satisfied. In terms of reasons for visiting the museum, the dimensions of physical space and recognition became more prominent than personnel-visitor interaction. The results of this research provides significant contributions in museum marketing practices and the efforts to increase the quality of service –by providing data support to museum management-.

**Key Words:** Museums, museum marketing, art marketing, service quality, cartoon

## **GİRİŞ**

Müzeler sundukları hizmetlerle toplumları geçmişten geleceğe taşıyan önemli kültür örgütleridir. Bu örgütler, sadece eski eserlerin saklanıp sergilendiği mekânlar değil, toplumu eğiterek bilgilendiren, kimlik bilinci oluşturan ve birer cazibe merkezi haline gelerek kültürel sektöre katma değer üreten yerlerdir. Uluslararası Müzeler Birliği'nin (International Council of Museum) yaptığı tanıma göre müzeler; toplum ve toplumsal gelişimin hizmetinde olan, insana ve yaşadığı çevreye tanıklık eden somut ve somut olmayan kültürel mirasın üzerinde araştırma yapan, malzemeleri toplayan, koruyan, elde edi-

len bilgileri paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve beğeni amaçlı olarak sergileyen, halka açık, kâr amacı gütmeyen ve devamlılığı olan kurumlardır (ICON, 2007). Müzeler; bağlı oldukları yönetim birimlerine, hizmet ettikleri bölgeye, hitap ettikleri kitleye, sergileme yöntemlerine, işlevlerine ve müzelerin bilgiyi kullanma biçimlerine göre geniş bir yelpazede değerlendirilebilir.

UNESCO'nun 1958 tarihli "Brezilya Bölgesel Semineri"nde ilgili oldukları bilim dallarına göre yaptığı sınıflandırmaya göre müzeler; sanat müzeleri, modern sanat müzeleri, arkeoloji-tarih ve kültürel sanat müzeleri, etnografya ve folklor müzeleri, doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, bölge müzeleri, çocuk müzeleri, uzmanlık müzeleri ve üniversite müzeleri biçiminde ele alınmıştır (Allan, 1963, ss. 5-19; Kotler ve Kotler, 1998, s. 19; Öztekin, 2014, ss. 27-28). Bu sınıflandırmaya göre "karikatür müzelerini" sanat müzeleri kapsamında değerlendirmek mümkündür.

Karikatür kısaca, mizahın çizgi ile anlatım biçimi olarak tanımlanabilir (Özer, 1998, s. 6). Batı toplumlarında "humour" olarak adlandırılan mizah; insanları gülmeye, düşünmeye yönlendiren ve resim, karikatür ve yazı ya da sözlü olarak ortaya konulan bir sanat biçimidir. Mizah eserleri şaka, güldürme amaçlı söylenip, yazıldığı ve çizildiği gibi; belli düşünceleri ifade etmek, hayatın bazı çelişkili durumlarını sergilemek için de üretilebilir. Mizah, her ne kadar güldürme amaçlı ise de; gülmenin bir anlam kazanabilmesi için iyiliğe hizmet etmek ve kötülüğü de yaralamak gibi işlevleri üstlenir. Bundan dolayı mizahın muhalif bir yönünün olduğu gerçeğini de kabul etmek gerekir (Yavuzdoğan, 2010, s. 3).

Karikatür müzeleri, dünyadaki diğer müze türlerine göre daha az sayıda bulunmaktadır. 1999 yılında yapılan bir araştırmada; dünyada toplam 30 karikatür müzesinin bulunduğu ve bunlardan sadece birinin Türkiye'de olduğu belirtilmektedir (Özer, 1999). Türkiye'deki ilk karikatür müzesi İstanbul'da, 1975 yılında Karikatürcüler Derneği'nin girişimiyle kurulan "İstanbul Belediyesi Karikatür ve Mizah Müzesi"dir (Özer, 1996, s. 150). 1980 yılında kapanan müze, 2010'da "İstanbul Büyükşehir Belediyesi Karikatür ve Mizah Merkezi" adıyla tekrar açılmış ve halen bu isimle hizmetine devam etmektedir (Atatürk Kitaplığı, 2013; Karikatürcüler Derneği, 2010). Ülkemizdeki ikinci karikatür müzesi, 17 Aralık 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Karikatür Sanatını Araştırma ve Uygulama Merkezi bünyesinde faaliyete geçen "Eğitim Karikatürleri Müzesi"dir (Özer, 2006, s. 116). Sözü edilen her iki müze de, karikatür sanatı bağlamında yaptığı çalışmalarla ülkemizi dünyada temsil etmeye devam etmektedir.

Çağdaş müzecilik yaklaşımı doğrultusunda hizmet veren günümüz müzeleri; tıpkı diğer işletmeler gibi geleneksel “nesne merkezli” hizmet ilkesini terk ederek “müşteri/ziyaretçi merkezli” anlayışa yönelmişlerdir (Kurulgan, 2015, s. 41). Müzelere yoğun turistik tüketici talebindeki yoğun artış, bu yaklaşımın benimsenmesinde önemli bir etkidir. Uralman’ın (2006, s. 252) da belirttiği gibi; müzeler, artan talep doğrultusunda, yeniden yapılanma sürecine girerek işlevlerini çeşitlendirmiştir. Müzeler artık, nesnelere depolama ve sergileme gibi geleneksel işlevlerine; müşteri (ziyaretçi) beklentilerini belirleme ve memnuniyet düzeylerini analiz etme faaliyetlerini de ekleyerek “pazarlama araştırmaları”na ağırlık vermektedir. Bu çerçevede, müzelerde sunulan hizmet kalitesinin ziyaretçilerin bakış açısıyla ölçülmesi ve böylece müzelerin hizmet kalitesi bakımından güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması daha önemli hale gelmiştir (Kurulgan, 2013, ss. 487-489).

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi ziyaretçilerinin, müzenin hizmet kalitesine yönelik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için ziyaretçilerin demografik özelliklerinin yanı sıra müzeyi ziyaret sıklığı, amacı, sergilerle ilgili haberdar olma yolları gibi başlıkları içeren bir anket uygulanmıştır. Ziyaretçi merkezli yaklaşım tarzı izlenerek yapılan bu çalışmada, müzeyi ziyaret eden kişilerin algıladıkları hizmet kalitesi boyutları ve bu kalite boyutlarının memnuniyeti ve müzeyi tavsiye etme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, algılanan hizmet kalitesi boyutlarının ziyaretçilerin demografik özelliklerine, müzeyi ziyaret etme sıklığına ve sergilerden haberdar olma durumlarına göre farklılıkları da analiz edilmiştir.

### **Bir Ürün Olarak Müzeler ve Pazarlama**

Müzeler, son yıllarda önemli ölçüde değişim ve dönüşüm içinde bulunan ve kâr amacı güden/gütmeyen hizmet işletmeleridir. Günümüzde, ticari işletmelerde olduğu gibi, kâr amacı gütmeyen örgütler arasında da kıyasıya bir rekabet söz konusudur. Yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilmenin yolu da, hiç kuşkusuz, müşteri (ziyaretçi) sayısının artırılmasından geçer. Dolayısıyla müzelerin, çok sayıda ziyaretçi çekebilmek adına, yaratıcı yetenekleriyle etkileşimliliği bütünleştirmeleri gerekir (Kotler, 2003, s. 2). Ziyaretlerin kalıcı bir müze kullanımına dönüşebilmesi için de müzelerin kendilerini pazarlaması gerekir.

Genellikle bütün müzelerin faaliyetleri koleksiyonların sergilenmesi üzerinedir. Ancak günümüzde, sadece koleksiyon sergileriyle yetinilmemekte ve farklılaştırma çabaları içerisine odaklanılmaktadır. Bu süreçte müzeler,

hizmetlerini ve koleksiyonlarını analiz ederek kendilerini diğer müzelerden farklılaştırmaktadır (Zorzi, 2003, ss. 5-7). Geleneksel pazarlama anlayışında temel olan öge ürünün satılmasıdır. Bu anlayışı kabul eden müzeler kendi dermelerini oluşturmaya önem vermekte ve ziyaretçilerin isteklerini göz ardı etmekteydi. Ürün odaklı bu yaklaşım zaman içerisinde yerini müşteri/ziyaretçi odaklı yaklaşıma bırakmıştır. Bu çerçevede müzeler için oldukça yeni bir uygulama alanı olan post modern pazarlama yaklaşımı ön plana çıkmaktadır (Kocamaz, 2012, s. 303).

Post modern pazarlama yaklaşımını uygulayan müzeler, koleksiyon toplama, sunma ve bu konularda araştırma yapma gibi temel işlevlerine yenilerini katarak; ziyaretçilerin boş zamanlarını değerlendirmek için müzeyi daha fazla tercih edecekleri mekânlar haline getirme çabalarına girmiştir (Sezgin, Haşiloğlu ve İnal, 2011, s. 204). Bu bağlamda, buradaki amaç sadece ziyaretçi sayılarının artırılması olamaz. Aynı zamanda farklı ziyaretçi kitlelerine ulaşmak, müzelerin sosyal sorumluluklarını geliştirici faaliyetler içinde olmak açısından da pazarlama tekniklerinden yararlanılmalıdır (Rentschler ve Reussner, 2002, s. 4). Bütün bunlara ek olarak, postmodern pazarlama anlayışını benimseyen müzelerde; pazarlama tekniklerinin kullanılması, ziyaretçi araştırmalarının geliştirilmesi, sunulan hizmet çeşitliğinin artırılması, yeni teknolojilerden yararlanılması ve müze personelinin nitelik ve niceliklerinin geliştirilmesi gibi yeni uygulamaların ortaya çıktığı görülmektedir (Uralman, 2006, s. 252).

Amaçlara göre yönetim, stratejik planlama ve pazarlama tekniklerinin kullanılmasıyla birlikte müzeler; daha geniş kitlelere ulaşma, ziyaretçi memnuniyetini artırma ve onlara daha geniş bir yelpazede hizmet sunabilmeyi sağlayabilecektir. Bununla birlikte müzeler, amaçların doğru biçimde belirlenmesi, uygun strateji ve politikaların oluşturulması, pazarlama tekniklerinin uygulanması gibi sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Müze yöneticileri ve işgörenler bu tür sorunların çözümünde çeşitli sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bu durumda müzenin güçlü yönlerini geliştirmek ve misyonunu daha belirgin hale getirmek için; amaçların, hedef kitlenin ve performans ölçüm kriterlerinin belirlenmesi gerekir. Sözü edilen ölçütler kâr amaçlı işletmelerin pazarlama stratejilerinin oluşturulmasında sıklıkla kullanılır. Kâr amacı gütmeyen hizmet işletmeleri sınıfına giren müzelerin de, maddi bir kârdan ziyade toplumsal bir fayda elde edebilmeleri adına bu ölçütlerden, en üst düzeyde, yararlanmaları gerekmektedir (Cengiz, 2006; ss. 104-105).

Ambrose ve Paine (2012, ss. 42-43) tarafından müzelerin hedef kitlelerini belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada, müze ziyaretçilerinin yaş aralık-

ları; 12 yaşa kadar; 12-18, 18-25, 26-35, 36-45, 46-55, 56-65, 66-75, 75 yaş üzeri olarak belirlenmiştir. Cinsiyet; kadın ve erkek, grup sınıflandırması; yetişkin ve çocuklar, müzeye ulaşım biçimi; yürüyerek, bisikletle, otobüsle, trenle, otomobille ve diğer biçiminde oluşturulmuştur. Ayrıca ikamet edilen yerden müzeye ulaşım uzaklığı da bir başka ölçüt olarak belirlenmiştir. İkamet adresi, müzeyi ziyaret nedenleri, ziyaret sıklığı, memnuniyet düzeyi ve öneriler de diğer sınıflandırma ölçütleri arasında yer almıştır.

Müzeler hizmet üreten işletmelerdir. Hizmetler de doğası gereği fiziksel üretimlerden farklılık gösterirler. Ziyaretçilerin, müzelerde sergilenen sanat ürünleri ile ilgili farklı beklentileri bulunmakta ve bu beklentileri ise sergi salonları üstlenmektedir. Bundan dolayı sergi salonları, sanat ürünlerinin dağıtımında sanat ürünleri alıcısı ile sanatçı arasında bir köprü görevini yürütmektedir. Dolayısıyla sanat eserlerinin sunumunun yapıldığı sergi salonlarının ürettiği hizmetler ziyaretçiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Argan-Tokay, 2009, s. 13).

### **Hizmet Kalitesi Kavramı ve Ölçülmesi**

Müze, arşiv ve kütüphaneler, biçimsel farklılıklarının yanı sıra temelde aynı toplumsal amaca hizmet eden kurumlardır. Ortak amaçları, çeşitli biçim ve nitelikteki bilgiyi ulaşılabilir kılmak ve insanlığın kültürel birikimini gelecek nesillere aktarmaktır (Atunç ve Karadeniz, 2011, s. 519). Günümüz yoğun rekabet koşullarında, anılan kurumlar, verdikleri hizmetlerin kalitesiyle ön plana çıkar. Kalite bir ürün ve hizmetin, sürekli olarak, müşteri/ziyaretçi/kullanıcı gereksinimleri ile beklentilerini karşılama süreci olarak tanımlanır (Stevenson, 2009, s. 405). Müzeler açısından kalite, hizmetlerde kusur barındırmamak ve kullanıma uygunluk olarak ifade edilebilir (Juran, 1998, s. 22; Plsek, 1997, s. 21). Müşteriler tarafından hizmet kalitesinin yüksek olarak algılanması, hizmetlerin beklenilenden daha iyi sunulmasına bağlıdır (Altunışık, Özdemir ve Torlak, 2007, s. 176). Bu algı da müşteri memnuniyetini ortaya koyan belirleyicilerin en önemlisidir. Müşteri memnuniyeti; bireyin sunulan hizmetlerden elde ettiği değeri, hizmetin niteliği ve özellikleri hakkındaki olumlu ya da olumsuz duygularını ifade eder (Altan ve Engin, 2003, s. 85). Algılanan hizmet kalitesi ayrıca, müşterilerin ileriye yönelik niyetleri (işletme bağımlılığı/sadakat) üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Böylece yüksek bir kalite algısı, müşteride güven duygusunu oluşturarak; ileriye dönük tavsiye ve davranış niyetleri üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır (Nadiri ve Tümer, 2007, s. 304). Yapılan araştırmalar; algılanan hizmet kalitesi ile sadakat arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu, hizmet kalitesinin artmasına



bağlı olarak müşteri sadakatinin de arttığını göstermektedir (Zeithaml, Berry ve Parasuraman, 1996, s. 42).

Hizmet kalitesi boyutlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların başlangıcı 1970'lere dayanır. Örnek vermek gerekirse Sasser, Olsen ve Wyckoff (1978, ss. 44-57) tarafından yapılan bir araştırmada, hizmet kalitesi boyutları; personel düzeyi, tesis (mekân) düzeyi ve malzeme düzeyi olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Burada personel düzeyi; işgörenin hizmet kalitesine olan katkısını, tesis düzeyi; işletmenin hizmet sunumunu gerçekleştirmek amacıyla sahip olduğu bina, malzeme düzeyi ise; hizmetin sunulması için makine ve cihazları ifade etmektedir.

Grönroos (1984, s. 39) tarafından yapılan bir başka çalışmada da; müşteriler tarafından algılanan kalite ile ilgili iki boyut geliştirilmiştir. Bunlar; teknik ya da sonuçla ilgili boyut ve işlevsel ya da süreçle ilgili boyuttur. Daha sonra Grönroos'un "Hizmet Kalitesi Modeli" temel alınarak çeşitli modellerin üretildiği görülür. Bu modellerden biri de araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Servqual ölçeğidir. Sözü edilen ölçek Parasuraman ve diğerleri tarafından tüm işletmelerde kullanılabilir bir biçimde tasarlanmıştır. Ölçekte sorular; fiziksel görünüm, güvenilirlik, yanıt verebilirlik, güvence ve örgütün kendini müşterinin yerine koyabilmesi (empati) biçiminde beş başlık altında toplanmıştır (Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988, ss. 15-17).

1980'li yıllarda hizmet işletmelerinde yaygın olarak kullanılan Servqual, kütüphanecilerin de dikkatini çekmiştir. ARL (Association of Research Libraries/Amerika Araştırma Kütüphaneleri Derneği) tarafından 1999 yılında, Servqual ölçeğinin araştırma kütüphanelerine uygulanabilirliği konusunda bir proje başlatılmıştır. Bu projeye birlikte, 2000 yılında, Texas A&M Üniversitesi'nde faaliyet gösteren Cognition and Instructional Technologies Laboratory (CITL) bünyesinde oluşturulan bir ekip tarafından LibQual<sup>+</sup>™ adında bir ölçeğin temelleri atılmıştır (Cook, Heath, Kyrillidou, Thompson ve Parasuraman, 2003, s. 16; Akbayrak, 2005, s. 54). LibQual<sup>+</sup>™, kütüphanelerde sunulan hizmetlerin kullanıcı görüşleri doğrultusunda değerlendirilip, geliştirilmesine katkı sağlaması için oluşturulan bir ölçüm anketidir. Ankette, Servqual ölçeğinde yer alan beş boyuta "koleksiyonlara erişim" ve "mekân olarak kütüphane" boyutları da eklenerek, soru sayısı 27'ye çıkarılmıştır (Hoseth, 2006, s. 16). Her bir soru için 1'den (en düşük), 9'a (en yüksek) kadar Likert ölçeği kullanılmıştır (Topçu-Şenyurt ve Yılmaz, 2012).

Cronin ve Taylor (1992), Servqual ölçeğinin hizmet kalitesi ölçümünde yetersiz kaldığını öne sürerek; bu ölçeğin içeriğini temel alan Servperf ölçeğini

geliştirmişlerdir. Yazarlara göre; Servqual ölçeğinin yetersizliği, müşterilerin hizmet alımından önce hizmet ile ilgili herhangi bir beklentilerinin olmaması ve ne bekleyeceklerini bilememelerinden kaynaklanmaktadır (Gürbüz, Büyükkeklik, Avcılar ve Toksarı, 2008). Bundan dolayı yazarlar (Cronin ve Taylor, 1992,ss. 55-65), Servqual ölçeğinde performans algısının kullanılmasının daha doğru olacağını savunmuşlardır. Servperf ölçeğinin, eğlence parkları, aerobik okulları ve yatırım-danışmanlık firmaları, perakende satış işletmeleri, bankalar, hastaneler ve yükseköğretim kurumlarının hizmet kalitesinin ölçülmesinde kullanıldığı bilinmektedir (Yılmaz, 2011, s. 185).

Jung'un (2005, s. 87) belirttiği gibi; müzelerin hizmet kalitesi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar da, çoğunlukla, ziyaretçi beklentileri, ziyaretçi tatmini, bilgi kaynakları ve deneyim üzerinde yoğunlaşmaktadır (Todd ve Lawson, 2001, s. 272). Altunel (2013) tarafından Topkapı Sarayı Müzesi'ni ziyaret eden yabancı turistler üzerine yapılan bir çalışmada, deneyimleme beklentisinin deneyimleme kalitesi üzerinde; deneyimleme kalitesinin de memnuniyet, algılanan değer ve tavsiye etme davranışı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Nowacki'nin (2005) National Museum'da (Poznań Ulusal Müzesi) yaptığı bir çalışmada hizmet kalitesi sorgulanmıştır. Servqual ölçeğinden yararlanılarak yapılan bu araştırma bulguları; ziyaretçi beklentilerinin en yüksek düzeyde geleneksel kafeterya hizmetleri ve tuvaletlerin durumu ile ilgili olduğunu göstermektedir. Yazar, bilgisayarlı ziyaretçi bilgi sistemi gibi çağdaş hizmetlerin geleneksel hizmetlere oranla daha düşük çıkmasının şaşırtıcı olduğunu belirtmektedir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu da; ziyaretçilerin fiziksel görünüm, güvenilirlik, empati ve yanıt verebilirlik konularında duydukları memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu yönündedir.

Mylonakis ve Kendristakis (2006), Cambridge & County Folk Museum'da sunulan hizmet kalitesini belirlemek amacıyla yaptıkları bir çalışmada Servqual ölçeğinden yararlanmışlardır. Araştırma kapsamında potansiyel ziyaretçiler, mevcut ziyaretçiler, müze çalışanlarından veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, müze hizmetleri ile ziyaretçi beklentileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı yönündedir. Yazarlar, potansiyel ziyaretçileri müzeye çekmek adına, halkla daha etkin bir iletişime geçme konusunda, müze yönetimine önerilerde bulunmuşlardır.

Argan-Tokay (2009), Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi Alt Sergi Salonu'nu ziyaret edenlerin hizmet kalitesine yönelik algılarını belirlemeye yönelik yaptığı bir çalışmada; algılanan hizmet kalitesi

ile bağlantılı üç faktörün (etkileşim, atmosfer ve sanatsal ün) varlığını işaret etmektedir. Araştırma bulgularına göre bu üç faktör; demografik özellikler, sergiye katılım sıklığı ve sergi ile ilgili bilgi kaynaklarına göre farklılık göstermiştir.

Güney Afrika'daki kültürel miras müzelerini ziyaret edenlerin beklentileri ve hizmet kalitesi ile deneyim kalitesi algılamalarını belirlemek üzere, Radder, Han ve Hou (2011) tarafından yapılan bir araştırmada Servqual ölçeğinden yararlanılmıştır. Çalışmada; hizmet etkileşimi, ürün kanıtı, ürün uygunluğu, ürün özellikleri, eğlendirerek eğitim, hayal kurma ve estetizm olarak belirlenen yedi faktör incelenmiştir. Araştırma bulguları; ziyaretçilerin müze hizmetlerinden oldukça memnun oldukları ve müzeyi tekrar ziyaret edecekleri yönündedir.

Yılmaz'ın (2011) Göreme Açık Hava Müzesi'nde, ziyaretçilerin hizmet algılarını belirlemeye yönelik yaptığı bir çalışmada Servqual ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda ziyaretçilerin hizmet kalitesi algılamalarının dört faktörlü (fiziksel unsurlar, sergilere ilişkin unsurlar, empati ve fiyat/diğer hizmet unsurları) bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ziyaretçiler, müzede verilen hizmetleri bütün faktörler açısından orta düzeyde değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre empati, ziyaretçilerin en yüksek kalite algılamasına sahip olduğu faktörken, fiyat/diğer hizmet unsurları faktörü ise en düşük algılama değerine sahiptir. Araştırmada ayrıca, müze deneyimi olan genel kitlenin algılaması, müzeyi ilk kez ziyaret edenlere göre yüksek bulunmuştur.

Romanya'da bulunan County Museum of Art'ın (İl Sanat Müzesi) rekabet üstünlüğü elde etmesi için hizmet kalitesinin artırılmasına yönelik Pop ve Borza (2014) tarafından yapılan bir araştırmada örnek edinme (benchmarking) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, alanında lider olan müzelerdeki iç çevre elemanları (örgütsel yapı, pazarlama yöntemi, insan kaynakları politikası, finansal durum, hizmet sunumu) ile dış çevre elemanları (ekonomik, politik, sosyal ve teknik parametreler, rakip işletmeler, ziyaretçiler ve tedarikçiler) belirlenerek analiz edilmiştir. Analiz sonucu müzenin üstün-zayıf yönleri, maruz kaldığı tehdit-fırsatlar (SWOT analizi) belirlenmiş ve çözüm önerileri ile birlikte müze yönetimine bir rapor halinde sunulmuştur.

Alanyazında karşılaşılan bir başka çalışma da; Doğan ve Karakuş (2014) tarafından Göreme Açık Hava Müzesi ziyaretçileri üzerine yapılan araştırmadır. Çalışmada hizmet kalitesi, Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ve Kalite Fonksiyon Göçerimi (KFG) yöntemlerinin bütünlük olarak kullanılmasıyla ele alınmış, ziyaretçilerin beklentileri doğrultusunda sunulan hizmetin kalite-

si değerlendirilmiş ve iyileştirme yapılabilecek boyutlar ortaya konulmuştur. Ziyaretçi beklentileri ile müze gereksinimlerinin birleştirilmesi sonucunda empati ile beklentilerin öncelikli olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, empatiye ilişkin beklentileri karşılamak için müze görevlileri ile rehberleri daha fazla sorumluluk almaları gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, çalışmanın bazı kısıtlarının olduğu vurgulanarak ileride yapılacak olan çalışmalar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; müzelerde hizmet kalitesi değerlendirmelerinin temelini ziyaretçi algılarının oluşturduğu görülmektedir. Bireyler, ziyaret ettikleri sanat kurumlarını, genellikle, teknik kalite ve işlevsel/süreç kalitesi yönünden değerlendirmektedir. Teknik kalite değerlendirmesi sürecinde, ziyaretçiler, sanat eseri ve sanatçı hakkında yeterli bilgiye sahip olması, eserin hangi tür malzemelerle üretildiği gibi unsurlar yer almaktadır. İşlevsel kalite boyutunda ise; hizmetin sunum aşamasında oluşturulan hareketler dizisi ön plana çıkmaktadır. Hizmet sunumu her şekilde yapılabilir, ancak burada önemli olan, müze çalışanlarının ziyaretçilere karşı sergiledikleri olumlu tutum ve davranışlardır (Swanson ve Davis, 2006, s. 125). Müze ziyaretçileri için sergilenen eserlerin sanatsal boyutları oldukça önemli olmasına karşın algılanan hizmet kalitesinin belirlenmesi açısından tek başına yeterli olamamaktadır. Bundan dolayı temel ürünün yanında; sergi salonlarında sağlanan ortam, çalışanların tutum ve davranışları, eserlerin tanıtılmasında izlenen yöntem ve müze binasının kolay ulaşılabilir olması gibi etmenlerin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Lee, 2005).

Müzelerde algılanan hizmet kalitesi boyutları, Rust ve Oliver (1994) tarafından oluşturulan model kapsamında değerlendirilebilir. Bu modele göre, bir örgütün müşterileri tarafından algılanan hizmet kalitesi kapsamında “teknik ve işlevsel kalite”, “hizmet üretimi, hizmet dağıtımı ve hizmet çevresi” ve “güvenirlilik, yanıt verebilirlik, empati ve kendinden eminlik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Brady ve Cronin, 2001, s. 36). Brady ve Cronin (2001, s. 43) benimsedikleri bu modeli “teknik kalite”, “işlevsel kalite” ve “fiziksel çevre kalitesi” biçiminde yalınlaştırmışlardır. Müzeler açısından değerlendirildiğinde, modelin teknik kalite boyutu “sanatsal ün/sanatçının ünü” ile benzerlik gösterir. Modelin işlevsel kalite boyutu, hizmet sunumu ile doğrudan ilgili olması nedeniyle, müzelerdeki “etkileşim” süreci ile ilişkilendirilebilir. Modelin son boyutu olan fiziksel çevre ise; “eserlerin sergilendiği ortamı (atmosfer)” ifade etmektedir (Argan-Tokay, 2009, s. 5).

Müze(lerde) Hizmet Kalitesi Modeli’nde “Teknik Kalite” boyutunda değerlendirilen “sanatsal ün” unsuru sanat eserinin ve/veya onu oluşturan sanatçı-

nın ününü ifade etmektedir (Bkz. Şekil 1). Lee'ye (2005, s. 298) göre; müze ziyaretçileri, müzeleri/sergileri, belirli bir üne sahip olan sanatçının ürünü görmeye ya da satın almak için ziyaret ederler. Pazarlama açısından bakıldığında; ziyaretçilerin bu davranışlarını toplum geneline yaymak gerekir. Bunun yolu da, müzelerdeki sanat eserlerini, topluma yaymaktan geçer. Dolayısıyla sanatsal ün ile ziyaretçiler arasındaki bağlantıyı sağlayan müzeler, sadece kendi ziyaretçilerini değil, potansiyel ziyaretçileri de kendilerine çekebileceklerdir (Botti, 2000, s. 22).

Modelde, “İşlevsel Kalite” boyutunda değerlendirilen “etkileşim” unsuru; ziyaretçiler ile müze çalışanları arasındaki ilişkiyi ifade eder (Bkz. Şekil 1). Bu süreçte etkin bir iletişim faaliyetinin yürütülmesi gerekir. Çünkü profesyonel hizmetlerin değerlendirilmesinde insan etkileşimi, önemli bir role sahiptir. Etkileşimin kalite boyutunu; cevap verme, güvenilirlik, bilgilendirme ve empati gibi unsurlar oluşturur. Dolayısıyla, müzelerde algılanan hizmet kalitesini en üst düzeye çıkarabilmek için anılan unsurların titizlikle değerlendirilip, geniş bir içerikte sunulması gerekir (Argan-Tokay, 2009, ss. 5-6; Swanson ve Davis, 2006, s. 125).

Modelde, “Fiziksel Çevre Kalitesi” boyutunda yer alan bir başka unsur da “atmosfer/hizmet ortamı”dır. Müzeler açısından atmosfer, müze binasındaki iç ve dış olanakların yaratmış olduğu izlenim olarak değerlendirilebilir (Argan-Tokay, 2009, s. 6). Günümüzde pazarlama araştırmacıları, hizmet ortamının müşteri davranışlarına ve işletmenin bütüncül imajına olan etkisi üzerinde önemle durmaktadır. Bonnin'e (2006, s. 48) ve Herrington'a (1996, s. 27) göre; hizmet ortamının tasarlanması üç düzeyde tanımlanabilir. Bunlar; dış olanaklar (park yeri ve hizmetin sunulduğu alan) ve iç olanaklar (hizmet mekânının tasarlanması, donanım, iklimlendirme ve müzik) son olarak da diğer somut mallar (müze kartı, kırtasiye malzemeleri, çalışanların dış görünüşleri vb.) şeklindedir.

Hizmet ortamının müşteri davranışları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik olarak kullanılan “Uyarıcı-Organizma-Tepki” modeline göre, hizmet çevresindeki uyarıcılar, müşterilerin memnuniyet, canlılık ve egemenlik duygularını etkilemekte ve sonuçta etkilenen duygular; yaklaşma (müzedeki zaman geçirme, ürün/hizmetleri yakından inceleme ve diğer ziyaretçilerle iletişim kurma) veya uzaklaşma (müzedeki zaman geçirmeme ve diğer ziyaretçilerle iletişim kuramama) gibi davranışsal tepkilere neden olmaktadır (Kim ve Moon, 2009, s. 145; Kotler, 1973/1974, s. 54). Bu konuda yapılan araştırmalar; algılanan hizmet ortamı kalitesinin, müşterilerin duygusal tepkilerini ve genel hizmet kalitesine ilişkin görüşlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

dir (Brady ve Cronin, 2001; Jang ve Namkung, 2009; Wakefield ve Blodgett, 1999).

Ziyaretçilerin, müze ziyareti sonucu elde ettikleri izlenimlerin “deneyim” olarak görülmesi hususu oldukça yenidir. Geleneksel anlayışta, müze ürünleri sadece korunan koleksiyon olarak değerlendirilmekte ve koleksiyonun toplumla olan ilişkisi göz ardı edilmekteydi. Ancak günümüzde bu anlayış tamamen değişerek yerini; park alanından müzenin açık olduğu saatlere; rehber, kitap ve broşürlerden hediyeleşme eşya ve satış yerine; genel ortamdaki yorumsal bilgi kaynaklarına; atmosfer, temizlik ve bakım/onarım hizmetlerinden dekor, zemin ve aydınlatmaya kadar her unsurun sunulan mal/hizmet ile ilgili olarak ziyaretçi deneyim kalitesini etkilediği düşüncesine bırakmıştır (Demir, 1999, s. 44).

Bir sonraki bölümde Türkiye’de karikatür müzesi olarak ikinci; eğitim karikatürleri müzesi olarak türünün ilk örneği olan Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi’ne ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmiş ve Müzenin iç ve dış fiziki özelliklerini gösteren fotoğraflar yer almıştır.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı; Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatür Müzesi’ni ziyaret eden kişilerin, müzede sunulan hizmetlerden algıladıkları kaliteyi ve algılanan hizmet kalitesi ile ziyaretçilerin memnuniyet düzeyi ve başkalarına tavsiye etme değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Anılan amaç çerçevesinde Eğitim Karikatürleri Müzesi’ni ziyaret edenler üzerine, sunulan hizmetleri algılamalarına yönelik bir araştırma geliştirilmiştir. Araştırma üç temel aşamadan oluşmaktadır:

- Müze ziyaretçilerinin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının belirlenmesi,
- Algılanan hizmet kalitesi boyutlarının memnuniyet ve başkalarına tavsiye etme niyeti üzerine etkisinin belirlenmesi,
- Algılanan hizmet kalitesi boyutlarının; ziyaretçilerin demografik özellikleri, müzeyi ziyaret etme sıklığı ve haber kaynakları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

Günlük 100 civarında ziyaretçinin gezdiği Müzenin, ziyaretçilerinin algıladıkları hizmet kalitesini ölçmek ve değerlendirmek için bu çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları Müzenin sunduğu hizmetin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında katkı sağlayacaktır.

## Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Verilerin elde edilmesi için geliştirilen anket formu beş bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm; ziyaretçilerin Müze'ye gelme amaçlarını, ziyaret sıklığını, haber kaynaklarını ve ilgi alanlarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ziyaretçilerin müzeye geliş sıklığının kazanılan deneyimle müze hizmet kalitesini değerlendirmede etkili olabileceği düşüncesinden hareketle, ziyaretçilere müzeye yılda kaç kez geldikleri sorulmuştur. Ayrıca ziyaretçilerin sergilerden nasıl haberdar oldukları (haber kaynakları) ise, hizmet kalitesine yönelik algılamaların temelini oluşturmaktadır. Bundan dolayı ziyaretçilerin sergilere ilişkin haber kaynaklarının ne olduğu sorulmuştur. İkinci bölümdeki sorular personel-ziyaretçi etkileşim boyutunu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Üçüncü bölümde ise; Müze'nin fiziksel mekânının durumu ve sergilerin güncelliğine yönelik sorulardan meydana gelmiştir. Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerindeki ifadeler, ziyaretçiler tarafından, beşli Likert ölçeği ile ("5" kesinlikle katılıyorum, "1" kesinlikle katılmıyorum) değerlendirilmiştir. Anket formunun dördüncü bölümü, ziyaretçileri müzeye çeken unsurları belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan ifadeler, ziyaretçiler tarafından, beşli Likert ölçeği ile ("5" çok önemli, "1" hiç önemli değil) değerlendirilmiştir. Beşinci bölüm ise; ziyaretçilerin Müze'den memnuniyet durumlarını (Likert ölçeği), Müze'yi arkadaşlarına tavsiye etme niyetlerini, Müze Yönetimi'nden beklentilerini ve demografik özelliklerini ortaya çıkarmak için hazırlanmıştır.

Bu araştırmada ziyaretçilerin müzeye ilişkin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının değerlendirilmesi için 17 ifadeden yararlanılmıştır. İfadelerin cevaplanması için beşli likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. "Kesinlikle katılmıyorum" ifadesi için 1 puan "Tamamen katılıyorum" ifadesi için 5 puan aralığı ile puanlandırılmış ölçeğin gruplandırılması, sınıflandırılması ve ana faktörlere dönüştürülmesi amacıyla Faktör Analizi (Principal Component Factor) uygulanmıştır (Zhang ve diğerleri, 2003, s. 234).

Faktör analizi ile belirlenen alt boyutlar, daha sonra demografik veriler ile karşılaştırılarak ilişki ve farklılık düzeyi ortaya konulmaktadır.

Anket formunda yer alan hizmet kalitesine yönelik ifadelerin oluşturulmasında; Jung'un (2005, ss. 92-93) sergi salonlarında ziyaretçiler tarafından algılanan kalite boyutları, Argan-Tokay'ın (2009, ss. 8-9) sanat galerilerinin sergi salonunda algılanan hizmet kalitesi boyutları ve Caldwell'in (2002, ss. 163-165) yapmış olduğu müzelerdeki hizmet kalitesinin ölçümü ile ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır.

Ankette kullanılan ifadelerin anlaşılabilirliğini sınamak amacıyla 20 katılımcı üzerinde ön test uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son biçimi verilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi'ni kullanan ziyaretçiler oluşturmaktadır. Araştırma 28 Nisan-30 Ekim 2016 tarihleri arasındaki ziyaretçileri kapsamaktadır. Araştırmada tesadüfî olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda/kolayca örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, örnek birimlerin seçimi görüşmeciye bırakılmakta, sadece ulaşılabilir olanlar örneğe dâhil edilmektedir. (Nakip, 2006, s. 204). Bu bağlamda anketler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi ziyaretçilerinden araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul edenlere uygulanmış ve bilgiler kişi yönelimli (self-administered) teknik ile elde edilmiştir. Anket toplam 500 ziyaretçiye uygulanmış, anketlerden 8'i gerekli yeterliliği sağlamadığı için çalışma kapsamına alınmamış, bu yüzden 492 anket değerlendirilmiştir. Böylece, toplam 492 anket ile %95 güven aralığı ve %5 hata payına göre yeterli anket sayısına ulaşılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Tasarlanmış anket formunun Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi ziyaretçilerine uygulanması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ancak, türünün ilk ve tek örneği olan bir müze olduğu için çalışmada kullanılmıştır.

### **BULGULAR VE DEĞERLENDİRME**

Bu bölümde; ziyaretçilerin demografik özellikleri, ziyaretçilerin memnuniyet düzeyleri, frekans dağılımları, faktör analizi sonucunda elde edilen müze ziyaretçilerine ilişkin memnuniyet anketlerinin alt boyutları ve bu alt boyut skorlarının toplanması ile elde edilecek yüklerin demografik veriler ile karşılaştırılması sonucu elde edilen analiz sonuçları yer almaktadır.

### **Katılımcılara İlişkin özellikler**

Müze ziyaretçilerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1.** Ziyaretçilerin demografik özellikleri

Grup	Değişkenler	Sıklık	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	183	37,2
	Erkek	309	62,8
<b>Yaş</b>	10-17	16	3,3
	18-25	353	71,7
	26-33	52	10,6
	34-41	28	5,7
	42-49	20	4,1
	50 ve üzeri	23	4,7
<b>Eğitim durumu</b>	İlköğretim	8	1,6
	Ortaöğretim	30	6,1
	Önlisans	69	14,0
	Lisans	345	70,1
	Yüksek lisans	26	5,3
	Doktora	14	2,8
<b>Meslek</b>	Öğrenci	339	68,9
	Öğretim elemanı	19	3,9
	Memur	18	3,7
	Mühendis	15	3,0
	Tıp doktoru	13	2,6
	Ev hanımı	10	2,0
	İşçi	10	2,0
	Diğer	68	13,9
<b>Medeni durum</b>	Evli	86	17,8
	Bekâr	396	82,2

Tablo 1'e göre; ankete katılan ziyaretçi cinsiyetlerinin erkekler üzerinde yoğunlaştığı (%62,8), ağırlıklı olarak lisans derecesine sahip oldukları (%70,1), meslek durumlarının "öğrenci" durumu üzerine yoğunlaştığı (%68,9) ve ziyaretçilerin %82,2'sinin bekâr oldukları görülmektedir. Müzeyi ziyaret edenlerin cinsiyet ağırlığında ise erkekler yaklaşık %62,8 oranındayken, yaş aralığında 18-25 yaş grubunda olan yaklaşık %71,7 oranında ziyaretçi belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Ziyaretçilerin sergi deneyimine ilişkin özellikleri

<i>Özellikler</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Yüzde</i>
<b><i>Sergilere İlişkin Haber Kaynakları</i></b>		
Kataloglar	93	18,9
İnternet	219	44,5
Basın	10	2
Özel davetiye	3	0,6
Arkadaş tavsiyesi	94	19,1
Haberdar olmuyorum	12	2,4
Diğer	44	8,9
<b><i>Müze Ziyaret Sıklığı (Yıllık Ortalama)</i></b>		
İlk kez	286	58,1
1-3	145	29,5
4-6	31	6,3
7-9	13	2,6
10 ve üzeri	16	3,3

Tablo 2’de ziyaretçilerin müzede açılan yeni sergilerden haberdar olma durumları ve müzeyi ziyaret etme sıklıkları verilmiştir. Araştırmaya katılan ziyaretçilerin sergi ile ilgili bilgi kaynakları incelendiğinde; %44,5’i internetten, %19,1’i arkadaş tavsiyesi, %18,9’u kataloglardan, %8,9’u diğer yollardan, %2’si basın yoluyla ve %0,6’sı da özel davetiyelerden bilgi edindiklerini belirtmiştir. Bunun yanında haberdar olamayanların durumu da %2,4’tür.

Ziyaretçilerin yarısından fazlası (%58,1) müzeyi ilk kez ziyaret ettiklerini belirtmiştir. Buna karşın katılımcıların %29,5’i, yıl boyunca, 1-3, %6,3’ü 4-6, %3,3’ü 10 ve üzeri, %2,6’sı ise; 7-9 sıklıkta müzeyi ziyaret ettiklerini belirtmiştir (Tablo 2).

**Tablo 3.** Ziyaretçilerin genel memnuniyet düzeyleri

<i>Memnuniyet Düzeyleri</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Yüzde</i>
Memnun değilim	3	0,6
Kararsızım	29	5,9
Memnunum	329	66,9
Çok memnunum	131	26,6

Tablo 3’te ziyaretçilerin müze memnuniyet düzeyleri sunulmuştur. Ziyaretçilerin büyük bir çoğunluğunun (%93,5; “memnunum” ve “çok memnunum”) müzenin genel durumundan memnun olduğu belirlenmiştir. Ziyaretçilerin %6,5’i “memnun değilim” ve “kararsızım” seçeneklerini işaretlemiştir.

### Sergilere İlişkin Haber Kaynakları ile Ziyaret Sıklığı Arasındaki İlişki

**Tablo 4.** Haber kaynakları ile ziyaret sıklığı arasındaki ilişki

Değişkenler	Müze Ziyaret Sıklığı (Yıllık)				Pearson Chi Square	p
	İlk kez	1-3	4 ve üzeri	Toplam		
<b>Sergilere İlişkin Haber Kaynakları</b>						
<b>Kataloglar</b>	39 %8,20	43 %9,00	11 %2,30	93 %19,6		
<b>İnternet</b>	113 %23,8	64 %13,50	41 %8,60	218 %45,9		
<b>Basın</b>	6 %4,20	3 %0,60	1 %0,20	10 %2,10		
<b>Özel davetiye</b>	3 %0,60	0	0	3 %0,60	51,064	,001*
<b>Arkadaş tavsiyesi</b>	65 %13,7	23 %4,80	6 %1,20	94 %19,8		
<b>Haberim olmuyor</b>	10 %2,10	2 %0,40	0	12 %2,50		
<b>Diğer</b>	37 %7,8	7 %1,40	0	44 %9,20		
<b>Toplam</b>	273 %57,5	142 %29,9	59 %12,4	474		

\*p <0,05

Ziyaretçilerin sergilere ilişkin haber kaynakları ile ziyaret etme sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tablo 4’e göre; sergiye ilişkin haberleri internet üzerinden alan ziyaretçilerin en yüksek sıklıkla (%45,9) müzeye geldikleri ve bunu arkadaş tavsiyesiyle (%19,8), kataloglar yoluyla (%19,6), diğer yollarla (%9,20), basın duyurusuyla (%2,1) ve özel davetiye (0,6) seçenekleri izlemektedir. Buna karşın sergilerden haberdar olamayan ziyaretçilerin katılım sıklığı da 12’dir. Bu durum müze ziyaretini plansız yapanların sayısının az olduğunu, dolayısıyla müzede yer alan sergilerle ilgili haberdar olmanın müze ziyaretini etkilediğini ortaya koymaktadır.

### **Müzedede Algılanan Hizmet Kalitesi Boyutları**

Ziyaretçilerin müzeye ilişkin algıladıkları hizmet kalitesi boyutlarının değerlendirilmesi için 17 ifadeden yararlanılmıştır. Bu ifadelerin gruplandırılması, sınıflandırılması ve ana faktörlere dönüştürülmesi amacıyla Faktör Analizi (Principal Component Factor) uygulanmıştır (Zhang ve diğerleri, 2003, s. 234). Ölçeğe uygulanan güvenilirlik testi sonucuna göre; madde toplam korelasyonları, 0,266 ile 0,641 arasında değişen yüksek değerler olarak belirlenmiştir. Buradaki korelasyonun 0,25 den büyük ve 0,75 den küçük olması beklenmektedir. Saptanan değerlerin bu yelpazede yer alması, anketi yanıtlayanların okudukları maddeleri anladığını göstermekte ve anketin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Anketin *Cronbach Alfa değeri* 0,842 olarak belirlenmiştir. Bu durum anketin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Böylece ölçekteki tüm maddeler kabul edilmiştir.

Çalışmada algılanan hizmet kalitesine ilişkin ölçekle ilgili olarak öncelikle örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi yapılmış ve bu değer 0,840 olarak hesaplanmıştır. Bulunan 0,840 değeri, bu veriler için faktör analizinin uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucundan ölçeğin öz değerlerini (Eigen values) 1 den büyük olarak gösteren 3 faktörün (Faktör 1: Personel Ziyaretçi Etkileşim Boyutu, Faktör 2: Fiziksel Mekân, Faktör 3: Ün) ölçeği açıkladığı görülmektedir. Tablo 4'te öz değerlerine yer verilen ölçekte; hangi maddelerin hangi faktör boyutlarını ne kadar açıkladığını belirlemek amacı ile *varimax rotasyonu* ile döndürülmüştür. *Rotated component matrix* ile maddelerin faktörü, açıklama yüklerine tabloda yer verilmiş ve boyutlandırılmıştır.

**Tablo 5.** Müzede algılanan hizmet kalitesi boyutları

Faktörler	Faktör Yükleri ( $\beta$ )	Ortalama	Std Sp.	Özdeğer (Açıklanan varyans)	Alpha ( $\alpha$ )
<b>Faktör 1: Personel-Ziyaretçi Etkileşim Boyutu</b>					
Personelin sergi hakkında yeterli bilgi vermesi	,910	3,13	1,376		
Personelin yapıtlar hakkında yeterli bilgiye sahip olması	,946	3,23	1,223		
Personelin sanatçı hakkında yeterli bilgiye sahip olması	,941	3,21	1,197	5,090 (29,944)	,962
Personelin sanatçı ile izleyici arasında bir köprü görevini (iletişim) sağlayabilmesi	,919	3,16	1,300		
<b>Faktör 2: Fiziksel Mekân</b>					
Müzenin ziyarete açık olduğu gün ve saatlerin uygunluğu	,567	4,53	,680		
Müze (iç ve dış) yönlendirme levhalarının yeterliliği	,628	4,17	1,024		
Müzedeki sergilerin belirli aralıklarla güncellenmesi	,614	4,19	,838		
Müze salonunun karikatürlerin sergilenmesine uygunluğu	,745	4,57	,657		
Müzenin daima temiz ve düzenli olması.	,717	4,62	,593	2,667 (15.686)	,811
Müzedeki ışık düzeyi yeterliliği	,732	4,53	,744		
Sergilerin duyurumu ve tanıtımında kullanılan reklam ve afiş panolarının yeterliliği	,528	4,26	,948		
Karikatürlerin kendi içinde bir düzen gözetilerek sergilenmesi	,680	4,45	,670		
<b>Faktör 3: Tanınırlık (Ün)</b>					
Sanatçının ünü	,695	3,48	1,176		
Karikatürlerin niteliği	,684	4,33	,800		
Serginin tanıtımı	,803	4,12	,899	2,135 (12,561)	,768
Müzenin tanınırlığı (ünü)	,762	3,93	1,065		
Sosyal ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesi	,621	4,32	,871		
Toplam açıklanan varyans				58,191	
Ölçeğin güvenilirliği (17 ifade)					,842

Tablo 5 incelendiğinde; ziyaretçilerin müzede algıladıkları hizmet kalitesi ile ilgili üç faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Dört değişkenden oluşan birinci faktör “Personel-Ziyaretçi Etkileşim Boyutu” olarak adlandırılmıştır. “Fiziksel Mekân” olarak adlandırılan ikinci faktör sekiz değişkenden oluşmaktadır. Üçüncü faktör ise; eserleri sergilenen sanatçı, eserlerin niteliği, müzenin tanınırlığı ve sosyo-kültürel ilişkilerin geliştirilmesi değişkenleri ile ilgili olduğu için “Tanınırlık (Ün)” olarak adlandırılmıştır. Her bir faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach-alpha= $\alpha$  0,96 ile 0,76 arasında değişmektedir. Her üç faktör için güvenilirlik katsayısı 0,76’nın üzerinde hesaplanmıştır. Bu durum, Nunnally’nin (1994) önerdiği “güvenirliğin genel kabul sınırlarının (0,70)” içinde olduğunu göstermektedir (Kim, Lee ve Klenosky, 2003, s. 175).

Faktör analizinde her bir faktörün açıkladığı varyansın yüzdesi, faktörlerin göreceli önemini ortaya koyar (Altunışık, Torlak ve Özdemir, 2003, s. 334). Buna göre; birinci faktör olan “Personel Ziyaretçi Etkileşim Boyutu” toplam varyansın en büyük payı olan %29,94’lük bir kısmını açıklamaktadır. İkinci faktör olan “Fiziksel Mekân”, toplam varyansın %15,68’ini ve son faktör olan “Tanınırlık (Ün)” ise; toplam varyansın %12,56’lık bir kısmını açıklamaktadır. Belirtilen her üç faktörün de toplam varyansın %58,19’ünü açıkladığı görülmektedir. Faktör analizi sonucuna göre; ortaya çıkan üç faktörün açıkladığı varyansın yüzde payının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca açıklanan varyansın yüzdesi bakımından birinci faktörün ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak, geriye kalan faktörlerin de müzedeki hizmet kalitesinin algılanmasında küçümsenmeyecek bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle faktör analizinde elde edilen sonuçların anlamı; müzede algılanan hizmet kalitesinde “etkileşim”, “mekân” ve “ün” faktörlerinin önemli olduğuna dair bir işaret olarak değerlendirilebilir.

Müzede algılanan hizmet kalitesi ile ilgili faktörlere ait aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon matrisi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Faktörler arasındaki korelasyon matrisi ve ortalamalar

Faktörler	1	2	3	Art. Ort.	Std. Sapma
Faktör 1: <b>Personel-Ziyaretçi Etkileşim Boyutu</b>	1,00			3,18	1,21
Faktör 2: <b>Fiziksel Mekân</b>	,354	1,00		4,40	,51
Faktör 3: <b>Tanınlılık (Ün)</b>	,248	,135	1,00	4,03	,70

Müzedede algılanan hizmet kalitesi ile ilgili faktörlere ait aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon matrisi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Üç faktörün kendi aralarındaki korelasyon matrisi analiz edildiğinde; tüm faktörler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $p=0,00$ ) bulunmuştur. Tüm faktörler arasında “fiziksel mekân” faktörü 4,40 ortalama ile ilk sırada yer alırken, “tanınırlık” 4,03 ve “personel-ziyaretçi etkileşimi” 3,18 ile son sırada yer almaktadır.

### **Müzedede Algılanan Hizmet Kalitesi Boyutlarının Ziyaretçilerin Memnuniyet Düzeyi, Müzeyi Tekrar Ziyaret Etme Niyeti ve Demografik Özellikleri Üzerine Etkisi**

Hotelling’s T-Squared test ile ölçeğin toplanamazlık özelliği test edilmiş ve  $p$  değeri 0,00 bulunarak, ölçeğin mevcut haliyle, maddelerinin toplanamaz olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin alt boyutlarının toplanarak analizinin yapılması daha uygun bulunmuştur.

Alt boyutların ölçüm değerlerinin toplamları *normallik ve homojenite testi* sonucuna göre; non-parametrik testlerle analiz edilmesi daha uygun görülmüştür. Bu nedenle iki değişkenli demografik veriler için Mann Whitney U ve çok değişkenli demografik veriler için Kruskal Wallis H testi yapılması uygun bulunmuştur.

**Tablo 7.** Algılanan hizmet kalitesi ile memnuniyet düzeyi arasındaki ilişki

<b>Faktörler</b> (Kruskal Wallis H)	Ki-kare	Df	p
Faktör 1: <b>Personel-Ziyaretçi Etkileşim Boyutu</b>	62,727	3	,000
Faktör 2: <b>Fiziksel Mekân</b>	68,953	3	,000
Faktör 3: <b>Tanımlılık (Ün)</b>	19,580	3	,000

Tablo 7’ye göre; her üç faktörün ziyaretçilerin memnuniyet düzeyi ile ilişkisinin anlamlı ( $p=0,00$ ) olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle; personel-ziyaretçi etkileşim-boyutu, fiziksel mekân ve tanımlılık-ünden oluşan algılanan hizmet kalitesi faktörleri, ziyaretçi memnuniyet düzeylerini doğrudan etkilemektedir.

**Tablo 8.** Algılanan hizmet kalitesi ile müzeyi tekrar ziyaret etme niyeti arasındaki ilişki

Faktörler	Mann Whitney U	Z	p
<b>Faktör 1: Personel-Ziyaretçi Etkileşim Boyutu</b>	5612,50	-1,86	,062
<b>Faktör 2: Fiziksel Mekân</b>	5483	-2,65	,008*
<b>Faktör 3: Tanınırlık (Ün)</b>	6086	-,188	,060

\*p&lt;0,05

Anketi yanıtlayanların müzeyi tekrar ziyaret etme niyetinin arkasında fiziksel mekân faktörünün anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Bir başka ifadeyle; müzenin ziyarete açık olduğu gün ve saatlerin uygun olması, müze (iç ve dış) yönlendirme levhalarının yeterliliği, sergilerin güncelliği, sergi salonlarının yeterli olması, temiz olması, ışık düzeyinin yeterliliği, duyurumda kullanılan afiş ve panoların yeterli olması ve karikatürlerin belirli bir düzen içinde sergilenmesi ziyaretçilerin müzeye tekrar gelmelerinde büyük bir öneme sahiptir.

**Tablo 9.** Algılanan hizmet kalitesi ile demografik özellikler arasındaki ilişki

	Cinsiyet		Eğitim		Yaş	
	Mann-Whitney U	p	Kruskal Wallis	p	Kruskal Wallis	P
<b>Personel-ziyaretçi etkileşim boyutu</b>	21938,500	,000*	11,445	,043*	2,735	,741
<b>Fiziksel mekân boyutu</b>	28105,500	,993	21,413	,001*	3,681	,596
<b>Tanıınırlık (ün) boyutu</b>	25560,000	,090	19,117	,002*	9,605	,087

\*p&lt;0,05

Cinsiyet ve faktörlerin ilişkisine bakıldığında anketi yanıtlayan erkeklerin personel-ziyaretçi etkileşimi boyutunda anlamlı bir fark söz konusudur. Ziyaretçilerin cinsiyeti ile personel-ziyaretçi etkileşiminde istatistiksel olarak erkek ziyaretçiler kadın ziyaretçilere göre farklılaşmaktadır. Erkekler, kadınlara oranla personel-ziyaretçi etkileşimi maddelerinde daha olumlu ifadelerde bulunmaktadır. Bu durumun olası nedeni olarak personelin erkek olması düşünülebilir ancak bu konuyu detaylandıracak farklı araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Tablo 9).



**Tablo 10.** Algılanan hizmet kalitesi ile eğitim durumu ilişkisi

	<b>Eğitim durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ki-kare</b>	<b>P</b>
Personel-Ziyaretçi etkileşim boyutu	İlköğretim	5	229,20	11,445	,043
	Ortaöğretim	30	289,83		
	Ön lisans	69	256,47		
	Lisans	339	230,43		
	Yüksek lisans	25	301,28		
	Doktora	14	229,82		
	<b>Eğitim durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ki-kare</b>	<b>p</b>
Fiziksel mekân boyutu	İlköğretim	6	248,25	21,413	,001
	Ortaöğretim	30	294,15		
	Ön lisans	69	302,86		
	Lisans	345	228,73		
	Yüksek lisans	26	272,31		
	Doktora	14	220,82		
	<b>Eğitim durumu</b>	<b>Frekans</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ki-kare</b>	<b>p</b>
Tanınırlık (ün) boyutu	İlköğretim	6	229,08	19,117	,002
	Ortaöğretim	30	311,70		
	Ön lisans	69	289,27		
	Lisans	345	229,79		
	Yüksek lisans	26	241,10		
	Doktora	14	290,18		

Müzeyle ilişkin belirlenen personel-ziyaretçi etkileşimi, fiziksel mekân ve tanınırlık boyutlarında eğitim düzeyi arttıkça ortalamaların da arttığı belirlenmiştir. Ziyaretçilerin önemli bir kısmını (345) lisans mezunları oluşturduğu için örnekleme temsil kabiliyeti yüksektir. Buradan hareketle, eğitim düzeyi arttıkça müzeyle ilişkin olumlu izlenimin de arttığı belirtilebilir. Müze ile ilgili tüm boyutlarda eğitim düzeyine bağlı olarak kişilerin görüşlerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Tablo 10).

**Tablo 11.** Müzeyi ziyaret etme niyeti ile faktörler arasında ilişki

Bu müzeyi tekrar ziyaret eder misiniz?	Evet	Hayır	Mann-Whitney U	p
<b>Personel-ziyaretçi etkileşim boyutu</b>	452/245,08	31/197,05	5612,500	,062
<b>Fiziksel mekân boyutu</b>	458/250,53	33/183,15	5483,000	<b>,008</b>
<b>Tanırlık (ün) boyutu</b>	458/249,21	33/201,42	6086,000	,060
	n/ortalama	n/ortalama		

Tablo 11'e göre; tekrar ziyaret etme niyetinin, müzenin fiziksel mekân boyutu ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Buna karşın, personel-ziyaretçi boyutu ve tanırlık boyutu ile ziyaretçilerin müzeyi tekrar ziyaret etme niyeti arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Bu durum müzenin fiziksel yapısı ve fiziksel düzenlemelerin ziyaretçiler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 12.** Müzeyi tavsiye etme niyeti ile faktörler arasında ilişki

Bu müzeyi arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz?	Evet	Hayır	Mann-Whitney U	p
<b>Personel-ziyaretçi etkileşim boyutu</b>	467/243,04	15/193,47	2782,000	,172
<b>Fiziksel mekân boyutu</b>	475/249,84	15/108,17	1502,500	<b>,000</b>
<b>Tanırlık (ün) boyutu</b>	475/249,14	15/130,13	1832,000	<b>,001</b>
	n/ortalama	n/ortalama		

Müze ziyaretçilerine müzeyi arkadaşlarına tavsiye edip etmeyecekleri sorulduğunda, tavsiye edenlerin tavsiye etme nedeni, müzenin fiziksel mekân ve tanırlık boyutu ile ilişkiliyken, personel-ziyaretçi etkileşiminin tavsiye etme üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu durum ziyaretçilerin, diğer ziyaretçi önerilerinden ve müzenin fiziksel yapı ve düzenlenmesinden etkilendiği şeklinde de yorumlanabilir (Tablo 12).

**Tablo 13.** Müzeyi ziyaret etme amacı ile faktörler ilişkisi

Müzeyi ziyaret etme amacı	Kültürel etkinliğe katılmak	Sanatçının karikatürlerini takip etmek	Boş zamanı değerlendirmek	Merak-Öğrenmek-Bilgi almak	Ki-kare	p
<b>Personel-ziyaretçi etkileşim boyutu</b>	346/229,10	22/260,11	84/233,55	7/137,21	4,694	,196
<b>Fiziksel mekân boyutu</b>	352/238,22	22/264,45	85/215,41	7/118,43	8,377	<b>,039</b>
<b>Tanınırlık (ün) boyutu</b>	352/238,38	22/281,64	85/207,08	7/157,36	8,886	<b>,031</b>
	n/ortalama	n/ortalama	n/ortalama	n/ortalama		

Ziyaretçilerin müzeyi ziyaret etme amacı, müzenin fiziksel mekânı ve tanınırlığı ile ilişkili olmasına karşın; personel-ziyaretçi etkileşim boyutu ile ilişkisinin anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu durum ziyaretçilerin, müzeyi ziyaret etme nedenlerinin kültürel etkinliğe katılma amacı taşıdığını ortaya koyarken; müze ziyaret amacının da müzenin fiziksel yapısı ve müzenin tanınırlığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Tablo 13).

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Müzeler, gelişen ve değişen çevre koşullarında ayakta kalabilmek için müşteri odaklı hizmet anlayışını benimsemek zorundadır. Bu felsefe ile müzeler, ziyaretçi (müşteri) memnuniyetini en üst düzeye çıkarabilir ve müşterilerin kendilerini tekrar ziyaret etmelerini ve hizmetlerini sürekli kılabilen için destekte bulunmalarını sağlayabilir.

Müzelerin varlık nedeni olan ziyaretçilere karşı görevleri son çeyrek asırda önemli ölçüde değişim ve dönüşüm göstermiştir. Ürün odaklı yaklaşımın yerini artık insan odaklı yaklaşım almıştır. Ticari işletmelerde olduğu gibi kâr amacı gütmeyen müzelerin de ziyaretçilerle olan etkileşimi, müşteri ilişkileri ve deneyimleri açısından büyük öneme sahiptir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi'nde algılanan hizmet kalitesi boyutlarını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada üç faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; personel-ziyaretçi etkileşimi, fiziksel mekân ve tanınırlıktır. Bu faktörlerin Rust ve Oliver'in ortaya koyduğu boyutlar ile içeriksel bakımdan koşutluk gösterdiği ifade edilebilir (Brady ve Cronin, 2001, ss. 43-44). İlk faktör olan etkileşim boyutu, Swanson ve Davis (2006, s. 127), Harvey (1998, s. 593) ve Argan'ın

(2009, s. 9) ortaya koyduğu boyutlardan personelle etkileşim kalitesi ile paralellik göstermektedir. Yine benzer bir biçimde Hume ve Mort'un (2008, s. 320) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan hizmet personeli boyutunun bu faktörü kapsadığı ifade edilebilir. Jung'un (2006, s. 96) çalışmasındaki danışma yönetimi kavramı da etkileşim boyutu içerisinde değerlendirilebilir. Sergi mekân içsel elemanlarının ziyaretçi üzerinde bıraktığı izlenim ögesi olan atmosfer boyutu, Jung'un (2006, s. 96) çalışmasında ifade ettiği yerleşim ile ilgilidir ve karikatürler ve diğer öğelerin yerleşiminin yansıttığı durum ile bağlantılıdır. Son faktör olan tanınırlık boyutu da serginin ünü, sanatçının ünü ve karikatürün niteliğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle çalışmada üç faktörü açıklayan alt boyutlardan her biri, ziyaretçilerin demografik özellikleri ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda ziyaretçi özellikleri ve bu özellikler ile belirlenen üç faktöre ilişkin alt faktörlerin karşılaştırılmasına yönelik elde edilen bulgular ve öneriler şunlardır:

- Ankete katılan müze ziyaretçilerinin yaklaşık 2/3'ünü erkekler oluşturmuştur. Ziyaretçilerin yine yaklaşık 2/3'ünün lisan mezunu ya da lisan eğitimine devam eden kişilerden oluştuğu görülmüştür. Burada lisans düzeyinden en alt basamak olan ilköğretim düzeyine ve en üst basamak olan doktora düzeyine gidildikçe sıklıkların azaldığı göze çarpmaktadır. Meslek açısından öğrencilerin, medeni durum açısından da bekârların ağırlıklı olduğu belirlenmiştir.
- Ziyaretçilerin yaklaşık yarısının sergilerden internet aracılığıyla (Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi facebook sayfası) haberdar olduğu belirlenmiştir. Bunu yaklaşık her beş kişiden birinin tercih ettiği arkadaş tavsiyesi izlemektedir. Toplamda düşük olmakla beraber, her 100 kişiden yaklaşık 2 ziyaretçinin müzede açılan sergilerden haberdar olmaması; müze yönetimince göz önünde bulundurulması gereken bir durum olduğu anlamına gelebilir.
- Ankete yanıt veren kişilerin yarısından fazlası müzeyi ilk kez ziyaret ettiklerini belirtmiştir. Bu oranın; müze yönetiminin tutundurma (promotion) stratejilerini belirlemede önemli ipuçları verebileceği söylenebilir. Buradan hareketle müze yönetimine; örgütsel kimlik, personel-ziyaretçi iletişimi, basılı yayınlar, özendirici ürünler (belirli konularda hazırlanmış küçük karikatür albümleri vb.) ile reklam, halkla ilişkiler ve ağızdan-ağıza (kulaktan-kulağa) iletişim gibi müze pazarlamasında yararlanılan tutundurma karması elemanlarından müzeye uygun olanlarının kullanılması önerilebilir.

- Ziyaretçilerin memnuniyet düzeyleri incelendiğinde; her 10 kişiden yaklaşık 9'unun müze hizmetlerinden memnun olduğu belirlenmiştir. Memnuniyet düzeyi üzerinde özellikle karikatürün, müzenin ve sanatçının önemli etkiye sahip oldukları görülmüştür. Bu memnuniyet, Türkiye'de bu alanda başka bir müze örneği olmamasından ve bu konuda karşılaştırma yapma olanağı bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir.
- Ankete yanıt verenlerin sergilere ilişkin haber alma kaynakları ile ziyaret sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İnternet aracılığıyla sergilere ilişkin bilgilere ulaşan ziyaretçiler, müzeyi en sık kullananlar grubunda yer almaktadır (%46). Bunu %20'lik bir oranla arkadaş tavsiyesi yoluyla müzeye gelenler oluşturmaktadır.
- Müzede algılanan hizmet kalitesi üç boyutta (Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3) incelendiğinde; "personel-ziyaretçi etkileşim boyutu"nun (Faktör 1) ön planda olduğu görülmüştür. Buradan hareketle; personelin müze hakkında yeterli düzeyde bilgi vermesi, karikatürlere ve çizimlere ilişkin yeterli bilgiye sahip olması, dolayısıyla personelin sanatçı ile ziyaretçi arasında köprü görevini üstlenmesi durumunun, ziyaretçilerin hizmet kalitesi algılarında birincil derecede rol oynadığı söylenebilir. Bunu; ziyaret saatlerinin uygunluğu, yönlendirme işaretlerinin yeterliliği, sergilerin güncelliği, sergi salonunun yeterliliği, mekânın temiz, aydınlık ve düzenli olması öğelerini içeren "fiziksel mekân" faktörü izlemektedir. Sanatçının ünü, karikatürlerin niteliği, sergi tanıtımı, müzenin ünü ve sosyo-kültürel ilişkilerin geliştirilmesi boyutlarını içeren "tanınırlık (ün)" faktörü de ziyaretçilerin hizmet kalitesi algılamalarında son sırada yer almaktadır.
- Personel-ziyaretçi etkileşim-boyutu, fiziksel mekân ve tanınırlık-ünden oluşan algılanan hizmet kalitesi faktörleri, ziyaretçi memnuniyet düzeylerini doğrudan etkilemektedir.
- Genel memnuniyet düzeyi ile faktörleri oluşturan alt boyutların memnuniyet düzeyleri arasında bir benzerlik görülmekle birlikte; katılımcıların müzeyi tekrar ziyaret etme niyetlerinin fiziksel mekân boyutu ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda, müze ziyaret sıklığını artırmak isteyen müze yönetiminin öncelikle fiziksel mekân düzenlemelerine önem vermeleri gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Müze binasının bulunduğu yerleşim yeri, müzenin mimari yapısı, ulaşım olanakları ve müzenin iç düzenlemesi gibi faktörlerin ziyaretçiler için önemli öğeler olarak belirtilebilir.

- Personel-ziyaretçi etkileşim boyutunun, özellikle cinsiyet ile ilişkili olduğu görülmüştür. Erkek ziyaretçiler, kadınlara oranla; personel ziyaretçi etkileşiminde daha olumlu ifadelerde bulunmuşlardır. Burada personel cinsiyetinin etkileyici olduğu düşünülmektedir. Müzede erkek personelin çalışması erkek ziyaretçilerle daha rahat iletişim kurulabildiğini ve bunun sonucunda da erkek ziyaretçilerin personel-ziyaretçi etkileşimi açısından olumlu ifade kullandığını söylemek mümkündür.
- Müzeye ilişkin belirlenen personel-ziyaretçi etkileşimi, fiziksel mekân ve tanınırlık boyutlarında, eğitim düzeyi arttıkça ortalamaların da arttığı belirlenmiştir. Ziyaretçilerin önemli bir kısmını (345) lisans mezunları oluşturduğu için örnekleme temsil kabiliyeti yüksektir. Buradan hareketle; eğitim düzeyi arttıkça müzeye ilişkin olumlu izlenimin de arttığı belirtilebilir. Müzeye ilgili tüm boyutlarda eğitim düzeyine bağlı olarak kişilerin görüşlerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Müze ziyaretçilerinin eğitim düzeyinin yükselmesi, sergilerde kendileriyle ilgili deneyim ve yaşamışlık hissetmesi neden olduğunu söylemek olasıdır.
- Ziyaretçilerin müzeyi bir başkasına tavsiye etme niyetlerinin, özellikle müzenin fiziksel boyutu ve tanınırlık boyutu ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada daha çok müze içindeki fiziksel yapı ve sergilere ilişkin görüşler ön plana çıkıyor olsa da, müzenin bulunduğu yapı, yapının mimari özellikleri ve hatta renginin bile tavsiye etme eğilimini etkilediği belirtilebilir.
- Müzeyi ziyaret etme amaçları açısından değerlendirildiğinde; fiziksel boyut ve tanınırlık boyutunun ziyaret amacı ile ilişkili olduğu görülmekle birlikte, personel ziyaretçi etkileşimi boyutunun müzeyi ziyaret boyutu ile ilişkili olmadığı dikkate değerdir. Personel etkileşimi ile müzeyi ziyaret etme amacı arasındaki ilişki ayrıca değerlendirilebilir. Burada, müze personelinin ziyaretçi çekmede önemli bir faktör olmasından dolayı, personelin halkla ilişkiler yüzü olarak etkin kullanılabilirliği önerilebilir. Erkek personel yanında kadın personelin de istihdam edilmesi, müze gezisi için ziyaretçilere rehberlik yapılması, yeni iletişim teknolojileri kullanılarak etkileşim (interaktivite) sağlanması (örneğin kendi karikatürünü ekrana çizebilme ve çıktı alabilme) müze deneyiminin zenginleştirilmesine katkı sağlayabilir.

Müzelerin geniş halk kitlelerine ulaşabilmesi ve hizmetlerini en iyi biçimde sunabilmeleri için varlık nedeni olan ziyaretçilerin beklentilerine, gereksinimlerine ve algılamalarına özel önem vermeleri ve stratejilerini bu doğrultuda geliştirmeleri gerekir. Çağdaş müzecilik anlayışında önemli bir yere sahip olan insan ögesi, hem dışsal bakış açısıyla (ziyaretçi), hem de içsel bakış açısıyla (ziyaretçi merkezli ürün/hizmet geliştirme, derme ve sergi düzenlemelerini ziyaretçi isteklerine göre düzenleme) değerlendirilmelidir. Bu bakımdan çağdaş pazarlama yöntemlerinin müzelerde uygulanması büyük önem arz etmektedir. Müze pazarlaması Türkiye’de çok az araştırılan konu olması nedeniyle, bu alandaki araştırmaların daha fazla yapılmasına gereksinim vardır.

### KAYNAKLAR

Akbayrak, E.H. (2005). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kütüphanesi’nde Hizmet Kalitesi Ölçümü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Allan, A.D. (1963). Müzenin Rolü. *Müzelerin Teşkilatlanması: Pratik Öğütler İçinde* (s. 5-19). Ankara: UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi.

Altan, M. ve Engin, O. (2003). Bir Seyahat İşletmesinde Müşteri Memnuniyetinin Ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,6, 84-98. Erişim adresi: <http://sead.selcuk.edu.tr/sead/article/view/401/396>

Altunel, M.C. (2013). *Turistlerin Beklenti ve Deneyimleme Kalitesinin Tavsiye Etme Kararına Etkisi: Müze Ziyaretçileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Altunışık, R., Özdemir, Ş. ve Torlak, Ö. (2007). *Pazarlamaya Giriş*.(2. bs.). İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

Altunışık, R., Torlak, Ö. ve Özdemir, Ş. (2003). Ekonomik Kriz ve Değişen Alışveriş Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. A. Soyad (Yay. haz.). 8. *Ulusal Pazarlama Kongresi Bildiriler Kitabı, 16-19 Ekim 2003 içinde* (s. 327-343). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Ambrose, T. and Pine, C. (2012). *Museum Basics*.(3. bs.).London and Newyork: Routledge.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi. (2011). *Müze Binası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Karikatürleri Müzesi.

Argan-Tokay, M. (2009). Sanat Galerilerinin Sergi Salonlarında Algılanan Hizmet Kalitesi Boyutları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 1-18.

- Atatürk Kitaplığı. (2013). *Müzeler: Karikatür ve Mizah Müzesi*. Erişim adresi: <http://ataturkkitapligi.ibb.gov.tr/ataturkkitapligi/index.php?dil=tr&p=3&ID=3>
- Atınç, S. ve Karadeniz, Ş. (2011). Yeni Bir Kültürel Konsept: Edebiyat Müze Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(4), 519-530.
- Bonnin, G. (2006). Physical Environment and Service Experience: An Appropriationbased Model. *Journal Of Services Research*, 6(Special Issue/ July), 45-65.
- Botti, C. (2000). What Role For Marketing In The Arts?: An Analysis of Arts Consumption and Artistic Value. *International Journal Of Arts Management*, 2(3), 14-27.
- Brady, M.K. & Cronin; J.J. (2001). Some New Thoughts On Conceptualizing Perceived Service Quality: A Hierarchical Approach. *The Journal Of Marketing*, 65(3), 34-49. Erişim Adresi: [https://www.iei.liu.se/fek/frist/722g60/Gruppernas\\_Artiklar\\_Och\\_Presentationer/1.149935/Artikeltillseminarie2gruppB2.Pdf](https://www.iei.liu.se/fek/frist/722g60/Gruppernas_Artiklar_Och_Presentationer/1.149935/Artikeltillseminarie2gruppB2.Pdf)
- Caldwell, N. (2002). (Rethinking) The Measurement of Service Quality In Museums and Galleries. *International Journal of Nonprofit And Voluntary Sector Marketing*, 7(2), 161-171.
- Cengiz, E. (2006). Müze Pazarlaması: Pazarlama Karması Elemanlarının Müzelere Uyarlanması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 87-108.
- Cook, C., Heath, F.M., Kyrillidou, M., Thompson, B. & Parasuraman, A. (2003). *New Ways Of Listening To Library Users: Tools For Measuring Service Quality. Wokshop Reader*. Washington, D.C.: Association Of Research Libraries.
- Cronin, J. & Taylor, S.S. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination And Extension. *Journal Of Marketing*, 56(3), 55-68.
- Demir, C. (1999). Müzelerde Çağdaş Pazarlama Yaklaşımı. *Pazarlama Dün-yası Dergisi*, 13(73), 42-55.
- Doğan, N.Ö. ve Karakuş, Y. (2014). KFG-AHP Bütünleşik Yöntemi Kullanılarak Turizm Sektöründe Hizmet Kalitesinin Değerlendirilmesi: Göreme Açık Hava Müzesi Üzerine Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3), 169-194.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal Of Marketing*, 18(4), 36-44.



- Gürbüz, E., Büyükkeklik, A., Avcılar, M.Y. ve Toksarı, M. (2008). Algılanan Hizmet Kalitesinin Tatmin Ve Davranışsal Niyet Üzerine Etkisi: Niğde İlindeki Süpermarketler Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 8(2), 785-812.
- Herrington, J.D. (1996). Effects Of Music in Service Environments: A Field Study. *The Journal Of Services Marketing*, 10(2), 26-41.
- Hoseth, A. (2006). *Libqual+™ Procedures Manual*. Washington, D.C.: Association Researc Libraries. Erişim Adresi: [Http://Www.Libqual.Org/Documents/Admin/Procedures\\_Final2006.Pdf](http://Www.Libqual.Org/Documents/Admin/Procedures_Final2006.Pdf)
- Hume, M. & Mort, G.S. (2008). Satisfaction In Performing Arts: The Role Of Value? *European Journal Of Marketing*, 42(3/4), 311-326.
- ICON. (2007). *Development Of The Museum Definition According To ICOM Statutes (2007-1946)*. Erişim Adresi: [Http://Archives.Icom.Museum/Hist\\_Def\\_Eng](http://Archives.Icom.Museum/Hist_Def_Eng)
- Jang, S. & Namkung, Y. (2009). Perceived Quality, Emotions, And Behavioral Intentions: Application Of An Extended Mehrabian-Russell Model To Restaurants. *Journal Of Business Research*, 62(4), 451-460.
- Jung, M. (2005). Determinants Of Exhibition Service Quality As Perceived By Attendees. *Journal Of Convention & Event Tourism*, 7(3-4). 85-98.
- Juran, J.M. (1998). *Quality Control Handbook*.(4. Bs.). New York: Mcgraw-Hill.
- Karikatürcüler Derneği. (2010). *Müze*. Erişim Adresi: <http://Karikaturculer-dernegi.Com/Category/Muze/>
- Kim, S.S., Lee, C.K. & Klenosky, D.B. (2003). The İnfluence Push And Pull Factors At Korean National Parks. *Tourism Management*,24(2), 169-180.
- Kocamaz, İ. (2012). *Evolving Museum Experiences And Museum (Re)Branding İn The 21st Century: A Case Study On The Refurbishment Of RAMM (2007-2011)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Exeter Üniversitesi, Exeter, Devon.
- Kotler, N. (2003). Creativity And İnteractivity Newways To Experience, Market And Manage Museums. *Kenneth Myer Lecture İn Arts & Entertainment Management*, 27(March), 2-20.
- Kotler, N. & Kotler, P. (1998). *Museum Strategy And Marketing: Designing Missions, Building Audiences, Generating Revenue And Resources*. San Francisco: Jossey Bays.
- Kotler, P. (1973/1974). Atmospheric As A Marketing Tool. *Journal Of Retailing*, 49(4), 48-64.

- Kurulgan, M. (2013). Bilgi Teknolojilerinin Kütüphane/Bilgi-Belge Merkezlerine Etkisi: Toplumsal, Yapısal, Yönetimsel Ve İşlevsel Açılardan Bir İnceleme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(3), 472-495.
- Kurulgan, M. (2015). *Çağdaş Bilgi-Belge Merkezlerinde Yönetim ve Organizasyon: Literatüre Yönelik Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Lee, H.-K. (2005). When Arts Met Marketing: Arts Marketing Theory Embedded In Romanticism. *International Journal Of Cultural Policy*, 11(3), 289-305. Erişim Adresi: [Http://www.kcl.ac.uk/artshums/depts/cmci/people/academic/lee/leewhenartsmetmarketing.pdf](http://www.kcl.ac.uk/artshums/depts/cmci/people/academic/lee/leewhenartsmetmarketing.pdf)
- Mylonakis, J. & Kendristakis, E. (2006). Evaluation of Museum Service Quality: A Research Study Of Museums and Galleries Visitors' Satisfaction. *Tourism And Hospitality Management*, 12(2), 37-54.
- Nadiri, H. ve Tümer, M. (2007). Perakendecilik Alanında Hizmet Kalitesini Ölçmeye Yönelik Bir Saha Çalışması: Lemar Perakende Zincir Mağazaları Kuzey Kıbrıs Örneği. A. Soyad (Yay. Haz.).12. *Ulusal Pazarlama Kongresi* içinde (S. 299-320). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Nakip, M. (2004). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler Ve (SPSS Destekli) Uygulamalar*:(2. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nowacki, M.M. (2005). Evaluating A Museum As A Tourist Product Using The Servqual Method. *Museum Management And Curatorship*, 20(3), 235-250.
- Nunnally, J.C. (1994). *Psychometric Theory*:(3.Bs.). New York: Mcgraw-Hill.
- Özer, A. (1996). Karikatür Müzeleri. *Anadolu Sanat*, 5, 139-155.
- Özer, A. (1998). *Kuramsal Ve Uygulamalı Karikatür*. Eskişehir: ETAM.
- Özer, A. (1999). *Karikatür Müzeleri*. Ankara: Karikatür Vakfı.
- Özer, A. (2006). Anadolu Üniversitesi'ne Bağlı Bir Mekân: Eğitim Karikatürleri Müzesi. *Anadolu Sanat*, 17, 113-118.
- Öztek, O.A. (2014). *Müze Kavramı ve Müze Yapılarının İç Mekânlarının İstanbul'dan Örneklerle İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1988). Servqual: A Multiple-İtem Scale For Measuring Consumer Perceptions Of Service Quality. *Journal Of Retailing*, 64(1), 12-40. Erişim Adresi: [Http://areas.kenan-flagler.unc.edu/marketing/facultystaff/zeithaml/selected%20publications/SERVQUAL-%20A%20Multiple-Item%20Scale%20for%20Measuring%20Consumer%20Perceptions%20of%20Service%20Quality.pdf](http://areas.kenan-flagler.unc.edu/marketing/facultystaff/zeithaml/selected%20publications/SERVQUAL-%20A%20Multiple-Item%20Scale%20for%20Measuring%20Consumer%20Perceptions%20of%20Service%20Quality.pdf)

- Plsek, P.E. (1997). *Creativity, Innovation And Quality*. Illinois: Irwin Professional Publishing.
- Pop, I.L. & Borza, A. (2014). Quality Improvement In Museums Using Organizational Diagnosis. *Review Of Economic Studies & Research Virgil Madgearu*, 7(2), 75-103.
- Radder, L., Han, X. & Hou, Y. (2011). An Integrated Evaluation Of The Heritage Museum Visit: A Disconfirmation Approach. *International Journal Of Management Cases*, 13(3), 315-326.
- Rentschler, R. & Reussner, E.M. (2002). *Museum Marketing Research: From Denial To Discovery?*. Montreal, Canada: HEC. Erişim Adresi: [Http://Neumann.Hec.Ca/Artsmanagement/Cahiers%20de%20recherche/Rentschler.Pdf](http://Neumann.Hec.Ca/Artsmanagement/Cahiers%20de%20recherche/Rentschler.Pdf)
- Rust, R.T. & Oliver, R.L. (1994). Service Quality: Insights and Managerial Implications From The Frontier. R.T. Rust Ve R.L. Oliver (Ed.). *Service Quality: New Directions In Theory And Practice* İçinde (S. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sasser, W.E., Olsen, R.P. & Wyckoff, D.D. (1978). *Management Service Operations: Text, Cases, And Readings*. Boston: Allyn And Bacon.
- Sezgin, M., Haşiloğlu, S.B. ve İnal, M.E. (2011). Müze Pazarlamasında Müşteri İlişkileri Ve Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 201-220.
- Stevenson, W.J. (2009). *Operations Management*(10. Bs.). New York: Mcgraw-Hill.
- Swanson, S.R. & Davis, C. (2006). Arts Patronage: A Social Identity Perspective. *Journal of Marketing Theory And Practice*, 14(2), 125-138.
- Todd, S. & Lawson, R. (2001). Lifestyle Segmentation And Museum/Gallery Visiting Behavior. *International Journal Of Nonprofit And Voluntary Sector Marketing*, 6(3), 269-277.
- Topçu-Şenyurt, Ö. ve Yılmaz, B. (2012). Ankara'daki Halk Kütüphanesi Hizmet Niteliğinin Değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 53-77.
- Uralman, N.H. (2006). 21. Yüzyıla Girerken Bir Bilgi Kurumu Olarak Müze. *Bilgi Dünyası*, 7(2), 250-256.
- Wakefield, K.L. & Blodgett, J.G. (1999). Customer Response To İntangible and Tangible Service Factors. *Psychology And Marketing*, 16(1), 51-68.
- Yavuzdoğan, A. (2010). *Nasıl Karikatür Çizebilirim: Basit Yöntemlerle ve Örnekleriyle, Uygulamalı Çizim Tekniği*. İstanbul: Eskiay.

Yılmaz, İ. (2011). Müze Ziyaretçilerinin Hizmet Kalitesi Algılamaları: Göreme Açık Hava Müzesi Örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 22(2), 183-193.

Zeithaml, V.A., Berry, L.L. & Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal Of Marketing*, 60(2), 31-46.

Zorzi, Y. (2003). Museum Management and The Network Perspective. *University of Lugano Institute For Corporate Communication*, (The Paper Was Published At The 19th IMP-Conference in Lugano), Switzerland. Erişim Adresi: <http://Impgroup.Org/Uploads/Papers/4449.Pdf>

### **Extended Abstract**

Museums are institutions that witness the development of social life and assume a significant mission in transferring cultural heritage to future generations. Cartoon museums, which are classified as art museums, are types of more rarely seen museums that express humor with drawing. In Turkey, the “Anadolu University Museum of Cartoon Art” started its activities on 17 December 2014 as the second cartoon museum in the country. Since its establishment, the museum accepted modern museology approach as a principle and it is still continuing to provide services for its visitors with a customer/visitor-oriented focus.

Although museums are classified as non-profit organizations, they have to distinguish themselves from their competitors and attract more visitors in order to survive. Being able to meet the expectations of museum visitors by a visitor-oriented approach, measuring and monitoring satisfaction levels of visitors, are important things necessary for achieving sustainability of activities. The purpose of this study is to investigate the dimensions of service quality perceived by visitors and the effects of these dimensions on issues such as recommending the museum, reasons for visiting the museum. Additionally, the relationships of the perceived service quality with the demographic characteristics of visitors, their frequency of visiting and status of keeping up to date with exhibitions are also analyzed.

In the literature, there are studies on different subjects such as expectation of museum visitors towards service quality, visitor perceptions, service presentation, and interactions among visitors and museum personnel. It may be seen that these studies generally classify the service quality in museums with its technical, physical and functional dimensions. This study also investigates the dimensions of service quality perceived by museum visitors regarding museum services. With this purpose 500 museum visitors were given a questionnaire based on the method of convenience sampling. In the study where 492 valid questionnaires were collected, surveying was implemented between 28 April and 30 October 2016. The obtained data were subjected to basic statistical analyses such as frequency analysis and advanced statistical analyses such as factor analysis.

The questionnaire given to the visitor collected information about the reasons why they visited the museum, frequency of visit, areas of interest of the visitors and news sources, and the number of times they visit the museum annually. In addition to these, the questionnaire also contained questions to-

wards determining the physical space usage in the museum, personnel-visitor interactions, and satisfaction levels of visitors. There were open ended sections where the visitors were allowed to express issues that were not included in the questionnaire.

One of the most interesting findings of the study was that about 63% of the museum's visitors were male and about 72% were in the age interval 18-25. Approximately 70% stated they had undergraduate degree and 82.2% were single.

While the participants stated they received news about exhibitions via the internet by 44.5%, the ratio of visitors who said they were not keeping informed was very low by 2.4%. This shows that the target audience regarding museums and exhibitions follow news sources. The general satisfaction levels of the participants were very high, where the ratio of visitors who stated that they were satisfied or very satisfied was found as 93.5%.

According to the factor analysis carried out regarding the dimensions of perceived service quality in the museum, there were three factors in question. The first factor was the dimension of personnel-visitor interaction. There were 4 items covering this dimension. The second factor was the dimension of physical space which consisted of 8 items. The 6-item third factor was the dimension of recognition (popularity).

There was a relationship between the service quality perceived by visitors and their satisfaction levels in all three factors mentioned above. There was a relationship between visiting the museum again and the factor of physical space. Regarding the demographic factors, there were relationships found between sex and personnel-visitor interaction, and between education levels and all three factors, but not between age and any of the three factors. While there was a relationship observed between the preference to visit the museum again and the dimension of physical space, there was no relationship between two other factors, personnel-visitor interaction and recognition. The relationship of recommending the museum to friends with the factors of physical space and recognition was found significant.

As suggested by the study, a visitor-based structuring is a significant factor for sustainability of museums. Personnel-visitor interaction, physical space and recognition factors constitute the determining dimensions of service quality. While visiting exhibitions in a museum, lack of humane interaction affects visitor satisfaction negatively. Thus, there should be personnel who may help and guide visitors.

# TÜRK KADININA TARİHİ AÇIDAN BAKMAK

Hamiye DURAN\*

## ÖZ

Tarihî bir perspektifle ele aldığımız Türk kadınının, dâhil olduğu medeniyetlerin tesiriyle varlık ve rolü farklılıklar arz etmektedir. Türk kadınının serüvenini ele alan bu çalışmada, onun hem tarihî süreçte hem de farklı coğrafyalarda statülerinin değişiklikler gösterdiği, hatta çağdaş olsalar bile buldukları yer ve kesimlerde de (köy, kasaba, şehir) durumlarının aynı olduğu müşahede edilmiştir. İslâmiyet'ten önceki dönemlerde kadının statüsünün erkekle denk olduğu, hükümdar, din adamı, şair hatta savaşçı bile olduğu görülmüş, daha sonra dâhil oldukları medeniyetlerin etkisiyle kadın algısı değişmiş, kadının cins olarak kimliği ön plana çıkarılmak suretiyle tedricen sosyal hayatın dışına itilmiştir. Hatta kadının giyiminden gezmesine, seyahat biçimine, toplumsal ve aile içi ilişkilerine kadar çeşitli yasaklar getirilmiş, kadının kamu ve özel alanları düzenlenme yoluna gidilmiştir. Batıdaki fikir hareketlerine paralel olarak Türk kadınının kendisinin de dâhil olduğu bir hareketle, eski itibarlı günlerine dönme arzusunu dillendirmeye ve mücadele etmeye başlamasıyla birtakım haklar elde ettiği görülmüştür. Lakin hâlen erkek eksenli bir dünya tasarımı düşüncesi baskısını hissettirmektedir. Bu makalede, Türk ve İslâm geleneğinin bir gereği olarak, özneleri denk erkek ve kadın olan bir dünya hayatı öngörülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk kadını, cinsiyet, denklik, Osmanlı, Selçuklu, destan

## A HISTORICAL GLANCE AT TURKISH WOMEN

### ABSTRACT

Discussed within a historical perspective, the existence and roles of Turkish women have varied throughout the history with the influence of civilizations they have lived in. Dealing with the adventure of Turkish women, it was observed in this study that status of women in the society has differed both in terms of history and geography; and although they experienced the same time period, their statuses were same in places and locations (village, town, city) where they lived. It is observed that before Islam, the status of women was equal with the status of men; and they could

---

\* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi

Makalenin Geliş Tarihi: 28.05.2018 Kabul Tarihi: 11.07.2018

become emperors, religious officials, poets, and even warriors. Later on, the perception of women changed with the influence of civilizations they got involved in; the identity of a woman was defined with her sexual attributes and women were isolated from the social life. In fact, many prohibitions about women's clothing styles, ways of travelling, and social and domestic relationships were enforced; public and private spaces of women were regulated. In parallel with the Western movements of thought, and through a movement which a Turkish woman herself included in, it was observed that women have begun to achieve some rights by struggling and expressing their demands to return to the good old days. However, the notion of a male-centered world has still been influential. In this article, as a requirement of Turkish and Islamic traditions, a social life having equality of women and men are predicted.

**Key Words:** Turkish women, gender, equality, Ottomans, Seljuks, epic

## GİRİŞ

Türk kadınının toplum içindeki konumu, tarih boyunca girdikleri medeniyet dairelerinin tesiriyle değişiklikler göstermiş, geçmişte ve bugün onların varlıklarını ve rollerini şekillendirmiştir. Tarih yazımı daha ziyade erkek öznel olduğu için kadınların hayatı, siyasi durumu, eğitimi, sosyo-kültürel durumu hakkında satır aralarında olmak üzere pek az bilgi bulunmaktadır. Kadınlar adeta görünmez kılınmış, kadınlarla ilgili kayıtlar tutulmamış, farklı dönem, mekân ve kültürlerde kadından, özellikle de Türk kadınından bahseden çoğu eserlerde kadınla ilgili olumsuz düşünceler, somut örnekler de verilerek konu edilmiştir. Terken Hatun, Hürrem Sultan gibi kadınlar, Selçuklu ve Osmanlı'daki siyâsî bozulmanın ve on altıncı yüzyılda başlayan gerilemenin başlıca sebebi olarak gösterilmişlerdir (Çakır, 2016, s. 36). Hatta saçı uzun aklı kısa, kadını sırdaş eden tellâl aramaz, şeytanın art bacağı, eksik etek, kaşık düşmanı gibi kadın algısını olumsuz etkileyen atasözleri ve kalıp sözler Türk kültüründe yerini almıştır. İslâmiyet'ten önceki dönemlerde itibarlı bir konumda olan Türk kadını, daha sonraki dönemlerde tedrici olarak özellikle toplumsal hayattan çekilmiş ya da çekilmek zorunda bırakılmıştır. Kadının son iki yüz yılda yoğunlaşan kadın hareketlerine paralel olarak büyük bir mücadeleyle itibarlı günlerine kavuşma yönünde bir hareketin içine girdiği görülmektedir.

İslâmiyet'ten önceki dönemde kadın, bütün dışa dönük yaşayan toplumlarda olduğu gibi atlı-bozkır medeniyetinde erkekle denk bir hayat sürmekte, hükümdar, şair, kâhin, tabip gibi önemli roller üstlenmekte, sosyal hayatın içinde layık olduğu itibarı görmekte, hatta erkekle beraber ata binmek, ok atmak, kılıç kullanmak ve savaşmak gibi bugünkü algıya göre erkek işi sayılan aktivitelerde de bulunmaktadır.



Yerleşik hayata ve İslâm medeniyetine dâhil olduktan sonra tabii olarak, erkek ve kadın yavaş yavaş kahramanlık vasıflarını kaybederek pasifleşmiştir. Kültür ve medeniyet değişimi özellikle şehir kadınına etkilemiş, değişen insan tipine paralel olarak Türk kadını geçmişte içinde yaşadığı toplumun kabul ve tutumlarının tersine olarak birtakım haklarını ve statüsünü kaybetmiştir. Türk kadınının bu durumu kabullenmesi kolay olmamış, Osmanlı'nın son dönemlerine denk gelen zaman zarfında kaybettiği haklarını ve ikinci sınıf vatandaş muamelesini kabul etmeyerek bir mücadele içerisine girmiştir. Cumhuriyet'le birlikte eski Türk törelerine yaklaşarak, 2002 yılındaki Medenî Kanun değişikliğiyle erkekle denk hâle gelmiştir.

Türk kadınının toplum içindeki yerini, çeşitli sebeplerle yazılmış, siyasetnameler ve fetvalar da dâhil olmak üzere günümüze kadar ulaşmış bazı eserler vasıtasıyla izleyebilmekteyiz. Konuyla uzaktan ilişkili gözükebilecek Türk kadının toplumdaki yerini işaret etmesinden dolayı "güveyi" terimi üzerinde biraz durmak istiyoruz. Zira kullanılan terimler bir toplumun mazideki kabul ve tutumlarının izlerini taşırlar, dönemin değerler dünyasının fotoğrafını çekerler. Meselâ bugün "dişi" anlamında kullandığımız "kadın" kelimesi, geçmişte hükümdar eşlerinin unvanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Divanu Lügati't-Türk'te kadın: kayın, sıhrî akrabalık; kadın: kayın ağacı; kadın kadnagun: kayınlar ve güveyiler şeklinde geçmektedir. Katun ise dişilik göstermekten ziyade bir unvandır. Katun: Afrasiyab soyundan gelen bütün kadınların unvanı; hatta katunlanmak, hatun elbisesiyle gezmek demektir. Siyasi hayatta kadın, hatun, kraliçe anlamında kullanılmıştır (Ercilasun; Akkoynlu, 2014, ss.675-177).

"Güveyi" kelimesinin bugünkü karşılığı damattır. Gelinin ailesine göre gelinin eşinin unvanıdır. A İnan'a göre küdegü>güvey kelimesi küd ya da küdez: gütmek, korumak, çobanlık etmek, kökünden e-gü ekiyle teşkil edilen bir isimdir ve çoban demektir. O, kelimenin etimolojisini araştırırken, eski Türklerin evlenme müessesesi ve törelerini göz önünde bulundurmak gerektiğinden bahisle şu bilgiyi vermektedir. Eski kavimlerde exogamie yasasına dayalı ve barış yoluyla kurulan aile müessesesinin tekâmülü yolunda geçirdiği bir merhalede güvey evleneceği kızın ailesine bir müddet hizmet etmek zorundadır (İnan 1987, s. 337). Yazıda "Atlı göçebe kavimlerde ekonomi daha ziyade hayvancılığa bağlı olduğundan bu hizmet çobanlık olmalıdır" denilerek Çin kaynaklarında, Türklerle komşu kavimlerde Moğollarda, Kazaklarda, Başkurtlarda vs. bu âdetin yaygın olarak görüldüğü bilgisi paylaşılmaktadır. Bazen bir yıl bazen üç yıl güvey, kızın ailesine hizmet eder, kendi-

ni beğendirirse kızla evlenir, yoksa kovulurdu. Bir Buryat efsanesinde “Eski zamanda güvey, kızın evine giderdi, sonra kızın güveyin evine gelmesi âdet oldu” şeklinde bir kayıt vardır.

Yine, annenin erkek kardeşi anlamına gelen “dayı” kelimesi de “dayısı olmak: Birini kayırıp koruyan saygın kimse” anlamıyla anne akrabalığının önemini vurgulamaktadır. Bu kısa bilgiden hareketle bile; eski Türk ve ak-raba topluluklarında değil kadın-erkek ayrımı yapmak, aksine kadının lehine bir durumun varlığı müşahede edilmektedir sonucu çıkarılabilir. Orta Asya Türk devletlerinde (İskitler, Hunlar, Göktürkler, Uygurlar) kadın önemli hak ve yetkilere sahip bulunmaktadır. İskitlerde kadınlar erkeklerle birlikte savaşta katılmaktaydılar. Büyük Hun İmparatoru adına Çin ile ilk barış antlaşmasını Mete'nin hatunu imzalamıştır (Ögel, 1951, s. 32). Hunlarda emirnameleler “Hakan buyuruyor” ifadesiyle başlamışsa geçerli kabul edilmemekteydi. Hatta elçilerin kabulü sırasında hakan ve hatunun birlikte olma gerekliliği vardı. Kabul törenlerinde hatun hakanın solunda oturur, siyasi ve idari konulardaki görüşmeleri dinleyerek fikrini beyan eder, harp meclislerine de katılır, hakan öldüğü zaman yerine geçerek devleti yönetirdi (Gündüz, 2012, s.132).

Eski Türk toplumlarındaki kadının yüksek mevki olduğu fikri Türk destanlarında da açıkça müşahede edilmektedir. Bazı milletler mizaçları icabı destanlarında gerçeklerden uzaklaşmazlar. Türk destanları da böyle destanlardandır. Bilindiği gibi destan kahramanları, milletlerin tarihini, insan tipi özelliklerini, ülkelerini kendi hayat ve maceraları etrafında toplayan büyük kahramanlardır. Bu kahramanlar, milletlerin hayatında rol oynayan, kaderini değiştiren bir güce sahiptirler. Buna paralel olarak, kahramanların anne ve eşleri de fevkalâde meziyetleri olan kişilerdir. Türklerin yaratılış hakkındaki en eski inançlarına göre; Tanrı Kayra Han'a kâinatın yaratılması fikrini veren “Ak Ana” adlı güzel bir kadın hayalidir (Banarlı, 1972, s. 2). Yine Oğuz destanında; Oğuz'un annesi “Ay Kağan” ve eşlerinin her ikisi de biri ışıktan diğeri ağaç kovuğunda yaratılan mukaddes kadınlardır ve kozmik âlemlerle ilgilidir. Uygurlar, hakanlarının ilâhi güzellikteki kızlarını ancak Tanrı-Kurt'a layık görmüşlerdir (Kaplan, 1979, s. 38).

Yazılı kültürün en önemli eserlerinden biri olan Orhun Anıtlarında (720-732-735) Bilge Kağan'ın “Tanrı Türk milleti kaybolmasın, millet olsun diye babam İleriş Kağan'ı annem İlbilge Hatun'u tutup göğün tepesinde yukarı kaldırmıştır” şeklindeki sözleri Türk kadınının itibârını ve kadının bir milletin var edilmesi ve soyunun nesiller boyunca devamını sağlamaktaki taşıdığı önemi göstermesi bakımından çok önemlidir (Ergin, 2005, s. 13).

Geçiş dönemi ürünlerinden olan Dede Korkut Hikâyeleri'nde kadın, sosyal hayatta erkeklerle her yönden ortak bir hayat sürer. Hareket sosyal hayatın icabıdır. Bu destanlarda kahramanlık atlı-bozkır medeniyetinin en yüksek değerlerindedir. Kahramanlık ise insan kuvveti ve savaşçılık mahareti olarak kendini gösterir. Bunun neticesi olarak erkek, kendisi için en yüksek kıymet olan kahramanlığı kadında da arar. Bu toplumlarda kuvvet ve cesaretin hayati bir değeri vardır. Çünkü yerleşik hayatta olduğu gibi sun'i veya tabii olarak korunmayan topluluklarda hayat tehdit altındadır. Bamsı Beyrek ve Kanturalı, eşlerinde aradıkları vasıfları; "Ben yerimden kalkmadan o kalkmış olmalı, ben karakoç atıma binmeden o binmiş olmalı, ben kanlı kâfir iline varmadan o, varmış bana baş getirmiş olmalı" şeklinde ifade ederler. Elbette ki kadın da kuvvetli olma ve kahramanlık vasıflarını eşi olacak erkekte arar. Banu Çiçek de Bamsı Beyrek'i dadısı kılığında girerek ok atmada, at yarışında ve güreşte dener. Kahraman Türk kızı Selcen Hatun'un kalınlığı da üç azgın canavardır.

Başka toplumlarda ve İslâmiyet'le birlikte değişen Türk toplumundaki oğulların ve kocaların anne üzerindeki otorilerine karşılık, Dede Korkut hikâyelerinde annenin oğula, oğulun anneye olan sevgisi ve tutumu kahramanlıklar yaratacak derecededir.

Dede Korkut hikâyelerinde kadın silahlı askerleriyle savaşçı, erkeğin yanında olan, zamana geldiğinde onu koruyan bir kimliğe sahiptir. Söz konusu hatunlar arasında tıpkı erkek teşkilatına benzer bir teşkilatlanma söz konusudur. Erkekler kırk yiğidi ile; kadınlar, kırk ince belli kız ile hareket ederler. Bu kızlar tıpkı hanların ve han oğullarının yanında bulunan yiğitler gibi soylu bey kızlarıdır. Asildirler, ata binerler, ok atar, savaşır, dövüşür, yeri geldiğinde aman dileyeni affederler. Kadının kocaya olan sadakati ise büyük değer taşır (Duran, 2004, s.32). Çin, Fars, Yunan, Latin gibi milletler ve topluluklarda daha çok aşk ve şehvet timsali olarak görülen ve erkeğin velâyeti altında bulunan kadın, Türklerde belki de atlı-bozkır medeniyetinin gereği olarak sosyal hayatın her cephesinde erkeklerle denk olmuş ve hak ettiği değeri görmüştür. Acem hanları kadınlara siyasi rol vermezken Türkistan hanları devlet işlerinde hatunlar ile istişare etmekte, hatunların fikirlerine önem vermekteydiler. Bu durum vezirlerin bile hatunlarla iyi geçinmelerini gerektirmiştir.

Türklerin İslâm medeniyeti dairesine girmesiyle beraber sosyal hayat değişmiş, buna paralel olarak da atlı-bozkır medeniyeti yerini şehir medeniyetine bırakmıştır. Türkler değişen hayat ve buna bağlı ahlaki sistem- ki birbiriyle

doğrudan alakalıdır- kuvvet ve harekete bağlı medeniyet yerine bünyesinde; cami ve medrese çevrelerinde kütüphaneleri, şifahaneleri, misafirhaneleriyle meşhur kültür ve medeniyet merkezleri kurmuşlardır. Özellikle Anadolu Selçukluları ve Osmanlı devri, dinî, askerî, fikrî, ilmî, siyasi ve iktisadi tekâmülün hızla yaşandığı bir dönemdir. Bu devirde ortaya çıkan dinî ve fikrî bazı cereyanlar (Mevlevilik ve Bektaşilik gibi) toplumumuzda hâlen etkisini sürdürmektedir.

Eski Türk hukukunda çok yüksek bir mevki ve siyasi haklara sahip olan kadınlar, Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı döneminde de kısmen siyasi, içtimai ve hukukî mevkilerini korumuşlardır. Hatta Türkiye Selçukluları ve Anadolu Beylikleri döneminde kadın askerlerin bulunduğu bilinmektedir. XV. yüzyıl başlarında Dulkadir Beyliğinde kadınlardan oluşan sayıları otuz ile yüz bin arasında olduğu söylenen Türkmen kadın kuvvetinden bahsedilmektedir (Kaplan,1998, s. 2). On dördüncü asırda kadınların erkeklerden kaçmadığı, birlikte olduğu, erkeklerin kadınlara kul ve köle gibi hizmet ettikleri İbn-i Batuta Seyahatnamesinde geçmektedir. (İbn-i Batuta, 58). İbn-i Fadlan Seyahatnamesi'nde "kadınlar, erkekler gibi muharebe ederler, çeviktirler, at üzerine sıçrayarak binerler, kolları kuvvetlidir" diyerek kadınların savaş kabiliyetini tespit eder (Şeşen, 1995, s. 112). Bu tespit kadınların mevkilerini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Yönetimde ve hayatın her cephesinde rol alan Selçuklu hatunları arasında Tuğrul Bey'in eşi Altuncan, Alpaslan'ın kız kardeşi Gevher, Melikşâh'ın meşhur eşi Terken ve yeryüzü melikesi unvanını taşıyan Sultan Sencer'in hatunu Terken, bunların en meşhurlarıdır. Ayrıca Ermenşahlarda Naibe İnanç Hatun; Mısır'da Şecerü'd-dür; Kirman Kutluk Devleti'nde Kutluk Sultan, Sevinç Türkân; Yine Kutluk Devleti'nde Padişah Hatun; Salgurlu Devleti'nde Naibe Bibi Türkân; Kazan'da Naibe Süyün-bike; Harizmşah Alaüddin Mehmet'in annesi Türkân Hatun, naibelik ve sultanlık yapmış hatunlardan bazılarıdır (Üçok, 1981).

Yine bu dönemde kadınların siyasi gücünden faydalanmak isteyen atabegler, ya kızlarını şehzadelerle evlendirmiş ya da şehzade anneleriyle evlenmişlerdir. Yönetimde ve hayatın her cephesinde rol alan Selçuklu Hatunları arasında, Tuğrul Bey'in eşi Altuncan, Alparlan'ın kız kardeşi Gevher, Melikşâh'ın eşi Terken ve "Yeryüzü Melikesi" unvanı taşıyan Sultan Sencer'in eşi Terken, en meşhurlarıdır. Bu hatunlar kendilerine ait ıktalara, divan teşkilâtı ve askerlere sahiptirler.

Mesela Selçuklu Devletinin geleceğinde önemli rol oynayan Melikşah'ın karısı Terken Hatun'un, kendine bağlı divanı, divanın memur ve teşkilatı ile emrinde 12.000 kişilik süvari birliği vardı. Bu kudreti ile devlet işlerinde çok nüfuzlu bir kadındı (Turan, 1998, s. 129). Mehmelek'in babası Melikşah'tan değil de annesi Terken Hatundan istenmesi, Selçuklu hanımlarının nüfuzunu göstermesi bakımından ayrıca önemlidir. Alparslan'ın kız kardeşi Gevher Hatun'un da kendine has maiyeti ve serveti vardır. Kavurd isyanına destek verdiği için Nizamü'l-mülk tarafından servetine ve 12000 dinarlık parasına el konulmuş, daha sonra da öldürtülmüştür. Tuğrul'un eşi Altuncan da Oğuz askerlerini emrine alarak Hemedan'da kurtuluş için önemli rol oynamış, akıllı, kudretli, dindar ve hayırsever bir kadındır.

Örneklerini çoğaltabileceğimiz, devlet yönetiminde de söz sahibi ve zengin olan bu hatunların kudreti, dönemin bazı yöneticilerini tedirgin etmiş, onların bu nüfuzlarını kırmak üzere bazı tedbirler düşünmüşlerdir. Devrin meşhur veziri –pek çok sultanın vezirliğini yapmıştır-Nizamü'l-mülk'ün Siyasetname adlı eserinde durum, kırk üçüncü fasıl'da “Tesettür ehline, harem dairesine padişahın idaresi altındakilere ve komutanlarının tanzimine dairdir” başlığı altında ele alınmıştır. “Büyük zararlara yol açacağından ve padişahın haşmet ve şanına hanel getireceğinden ötürü hükümdarın astları üst yapmaması lazımdır. Bunlar Özellikle ehl-i setr olup akılları bu işlere ermeyen kadınlardır. Zira bunlar nezih bir neslin devamı için vardılar. ....Tarihin bütün devirlerinde hükümdarın karısı hükümdara egemen olduğunda rezalet, şer, fitne ve fesattan başka bir şey ele geçmemiştir.” dedikten sonra fikrini güçlendirmek üzere Adem ve Havva, İskender ile Ruşenek hikâyesi ile Sasani devletinin yıkılmasında kadınların rolünden bahisle ve seçilmiş hadis örnekleriyle Türk hatunlarının devlet yönetimindeki etkilerini azaltmaya yönelik bir tavır sergilemiş ve bunda da kısmen başarılı olmuştur (Yücel, 1941, s. 255).

Bunun gibi baskılar sonucunda hatunlar devrin genel durumuna da paralel olarak daha çok sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunmaya başlamışlardır. Sultanlar gibi âlimlere, din adamlarına, şair ve sanatkârlara saygı gösteren hatunlar, onlar için çeşitli vakıf müesseseleri yaptırmışlardır. Cami, medrese, kütüphane, tıp okulu, hastahane, imâret ve zaviyeler yaptırarak, bunlara büyük vakıflar tahsis etmiş, vakıflar suretiyle de hizmetler ücretsiz yapılmıştır. Kayseri'de 1205'te yaptırılan ve hâlâ aynı ihtişamla ayakta kalan darü's-şifâ ve medrese, Gevher Nesibe Hatun'a aittir. Zamanında sağlık ve eğitim sitesi olarak hizmet vermiştir. Divriği'deki hastane ve medrese, Behram Şah kızı

Turan Melek tarafından yaptırılmış ve vakıf suretiyle işletilmiştir. Örneklerini çoğaltabileceğimiz bu eserler dönemin hayranlık uyandıracak eserlerindendir ve kadınların faaliyet gösterebildiği yeni sosyal ve kültürel alanlardır. Çelebi Mehmet'in kızları Selçuk, Hafsa, Ayşe ve hatunları pekçok vakıf kurmuş, gelirleriyle mescid, imâret, köprü, cami gibi eserler yaptırmışlardır. III. Murad'ın annesi Nurbanu Sultan Üsküdar'da (16.yy) Valide-i Atik Camii, medrese, hastahane, imâret, misafirhane, ilkokul ve çeşmesiyle büyük bir eğitim ve yardım sitesi yaptırmıştır. IV. Murad'ın annesi (Mahpeyker) Kösem Sultan, Çinili Camii yaptırmış, Valide Hanı'nı da vakfetmiştir. II. Mustafa'nın annesi (Gülnuz Emetu'llâh Sultan) Haseki Sultan, Galata'da camii yaptırıp su getirtmiştir (1698). Nurbanu Sultan, Kösem Sultan, Hafsa Sultan, Hatice Turhan Sultan çeşitli vakıf eserleri yaptıran Sultan eşlerinden bazılarıdır. Yine, IV. Mehmet'in annesi Hatice Turhan Sultan Eminönü'nde Valide Camiini (Yeni Cami) yaptırmış, Mısır Çarşısını da vakfetmiştir. Hafsa Sultan'ın darü's-şifâsı meşhur eserlerdendir. (Turan, 1969, s. 256).

Osmanlı devletinin kuruluş zamanlarında aktif rol oynayan Türkmen Bey ve hükümdar eşleri zaman içinde, harem yaşantısının tercih edilmesi sebebiyle itibarlarını kaybetmiş, tıpkı Selçuklu sultanları gibi Osmanlı sultanları da kültürel faaliyetlerde bulunma geleneğine uygun hareket ederek mülk ve servetlerini halkın faydası için harcamışlardır. Osmanlı döneminde kadınlar, devlet yönetimine katılmaktan çok hükümdar üzerindeki nüfuzlarını kullanarak -dolaylı olarak- kararlar üzerinde etkili olmuşlardır. Siyasi olarak Kösem Sultan'ın ve Safiye Sultan'ın devlet ve saray işlerinde ne kadar müdâhil olduğu tarihî kaynaklarca sabittir. Yönetimde söz sahibi olan saray kadınları hükümdar eşi ve annesi olarak siyasi güç ve karar verme yetkisi olan hükümdarları etkilemek suretiyle bir siyaset aracı hâline gelmişlerdir.

Selçuklulardan Osmanlı'nın olgunlaşma dönemine kadar –ki bu dönem İstanbul'un fethi olarak kabul edilir.- kadın; siyâsi içtimai mevkiini saray ve şehir çevresinde kısmen de olsa devam ettirmiştir.

Bu arada özellikle saray kadınlarının hanedanlar arası evlilikler yaparak barışa katkı sağladıkları ve toprak kazandırdıklarını da söylemek gereklidir (Gündüz, 2012, s. 141). Osmanlı'da bu durum neredeyse bütün sultanlar için geçerli bir durum hâline gelmiştir. Yıldırım'ın eşi Devletşah Hatun ki Germiyanoglu Süleyman Şah'ın kızıdır. Kütahya, Tavşanlı ve Simav'ı çeyiz olarak Osmanlı topraklarına katmıştır.

Sultanlar, hatunlar ve vezirler cephesinde durum bu hâldeyken halk arasında sosyal ve kültürel hizmetler gönüllü kuruluşlarca yürütülmekteydi. Anadolu

Selçukluları ve Osmalı Devleti'nin kuruluşu dönemlerinde kadın gruplarından bahseden Âşık Paşa'nın Tevârih-i Âl-i Osman adlı eserinde, Gaziyân-ı Rum, Abdâlân-ı Rum, Ahiyân-ı Rum ve Bâciyân-ı Rum olmak üzere dört gruptan bahsedilir (Atsız, 1970, s. 222). Türk-İslam kültür ve medeniyeti bu grupların gönüllü hizmetleriyle doğudan batıya doğru yayılarak kökleşmiştir.

Bâciyân-ı Rum, Anadolu'da erkeklerin yanında kadınların da teşkilatlandığını gösteren bir kuruluştur. Köprülü, silahlı ve cengâver Türkmen kadınlarının Ahi Evren'in kızı Fatma Bacı'nın başkanlığında teşkilatlandığını söyler (Köprülü, 1981: 159). Kanunî devrine ait Defter-i Hakanî kayıtlarında, 718 numaralı Mentеше defterinde 63, 74, 32, 81 numaralı belgeler "Kız Bacı, Sakaî Hatun, Hacı Fatma Zaviyeleri" gibi hatun zaviye şeyhlerinden örnekler verilmektedir (Gündüz, 2012, s. 144).

Evhadü'ddin-i Kirmâni'nin kızları Âmine Hatun ve Fatma Bacı birçok ilimde yüksek mevkiye ulaşmış, çeşitli el sanatlarını öğrenmiş, hatta irşat faaliyetlerinde bulunmuş kadınlardandır.

Anadolu Bacıları, şehir, köy ve uçlarda kadınları belli bir eğitime tabi tutmuşlar, onlara at binmeyi, ok atmayı, ava çıkmayı hatta elde kılıç sınırlarda gaza etmeyi öğretmişlerdir. Anadolu Bacılarının annelik, iyi bir eş ve kardeş olmaktan başka faaliyet gösterdiği alanlardan birisi de dokumacılık ve örgücülüktür. Kayseri'de Külahduzlar çarşısındaki dokuma ve örgü tezgâhlarında üretilen ürünler, İstanbul ve Hristiyan beldelerinde satılmıştır. Bu şekilde Anadolu'nun iktisâdî hayatına katkıda bulunmuşlardır.

12. yüzyılda sürekli batıya hareket eden Türk boylarına hizmet eden sosyal dayanışma kuruluşlarına ihtiyaç duyuluyordu. Bu misyon, Ahi tekke ve zaviyeleri tarafından yerine getirilmiş, Anadolu bacıları da ayende ve revendeye ev sahipliği yapmışlardır.

Bütün bunların yanı sıra, devlet tarafından da desteklenen Ahi ve Bacı Teşkilatı'nın en önemli faaliyetlerinden biri de askerî alandadır. Onların bu husustaki kabiliyetlerini tarih yazmaktadır. Moğollar 1243 yılında Kayseri'yi kuşattığı zaman Bâciyân-ı Rum mensupları müdafaaya katılıp kahramanca savaşmışlardır (Bayram, 1987, s. 47). Bütün bunlar kadının sosyal hayatta ne kadar etken olduğunu ve faaliyetleriyle Anadolu'nun yeni bir medeniyete beşiklik etmesine imkân sağladığını açıkça göstermektedir (Türk Aile Ansiklopedisi, s. 654).

Bu teşkilatlar, fetih ve cihat fikir ve ihtiyacının ortadan kalkmasıyla daha sonra köylere kadar yayılmış ve "Yâren odaları" hâline dönüşmüştür. Bu

odaların kadınlara yansması da erfene, arifene, ferfene şeklinde olmuştur. Günümüze kadar devam eden bu kuruluşlar, köylerden kente hızlı göç sebebiyle işlevlerini yitirerek kaybolma noktasına gelmiştir.

İslâm'a ve Türk geleneklerine aykırı olarak Türk kadınının statüsündeki gerileme Osmanlıların Arap, İran ve Bizans ile olan ilişkilerinin arttığı dönemde ortaya çıkmıştır. Bu, daha ziyade sürekli hayatın içinde olan köy ve göçebe kadınına değil, saray ve şehir kadınına etkilemiştir.

Fatih döneminden itibaren Türk kadını, özellikle şehir ve saray kadınları, mahrem sayılmaları nedeniyle eve kapanmış, yavaş yavaş toplum hayatından uzaklaşmıştır. 1892 yılında Abdülhamit devrinde kadın, çarşafa girmek suretiyle dışarı çıkabilmiştir. Yine II. Abdülhamit, güvenlik gerekçesiyle (Yıldız sarayına erkek suikastçıların çarşafa girebileceği endişesiyle) ve siyah çarşaf ve ince peçe takan kadınların, yas tutan Hristiyan kadınlara benzediğinden bahisle çarşaf giymeyi yasaklayan padişah olmuştur (Bulut, 1968, s.34). Yine kadınların genel nüfus sayımına dâhil edilmesi tarihi Osmanlı'da 1882'dir.

Osmanlı'daki dine bağlı sosyal, kültürel yapılanma kadın ve erkeğe iki ayrı dünya sunmakta, erkeği kamuda, kadını ise evde istihdam etmekteydi. Erkek ve kadın ayrımı sosyal yapıyı belirlemekte, kadınlar için kurallar üretmekteydi. Konut mimarisinden, giyim, eğlence, seyahat, evlenme biçimine kadar her yerde belirlenen kurallar çerçevesinde hareket edilmesi beklenmekteydi. Haremlik ve selamlık uygulamaları, taşrada kafesli pencereler ve çıkmaz sokaklar bunların en belirgin olanlarıdır. Dışarı çıkmasına izin verildiği dönemde de kadının gezeceği yerler, bineceği araçlar, araçlarda oturulacak yerler, alış-veriş yapacağı yerler, ibadet edilecek camiler, en ince noktalarına kadar fermanlarla düzenlenmiştir (Çakır, 2016, s.227). Dinde bir gereklilik olarak görülen örtünme "yeldirme, ferace, çarşaf", devlet tarafından uygulanan karar ve yasaklarla denetim altına alınmıştır (Çakır, 2016, s. 244). 1791'deki bir fermanla, kadınların ince kumaştan ferace giymeleri, terzilerin de dikmeleri yasaklanmıştır.

Çok kadınla evlenme (taaddüd-i zevcât) az olmasına rağmen toplumsal bir kural olarak var olmuş ve erkekler tarafından sürekli bir tehdit aracı olarak kullanılmış, Türk kadını tarafından da devamlı bir tehdit olarak algılanmıştır (Çakır, 2016, s. 284). İslâm'ın dört kadına kadar ruhsat verdiği iddiasına rağmen Osmanlı döneminde yine de tek eşlilik hâkim olmuştur denilebilir. Bununla beraber sarayda, az olarak da şehirde %5 ile %12 oranları arasında birden fazla evlilikler yapılmıştır. Hatta Fatih döneminde sarayda hür kadınlarla



evlenme sona ermiş, cariyelerle evlenme söz konusu olmuştur. Bu şekilde kadınların devlet işlerindeki müdahaleci tavırları kırılmaya çalışılmış ancak başarılı olunamamıştır. Kösem Sultan ve Safiye Sultan örneği tarihen sabittir.

Batıda kadınların kendilerine yüklenen rol kalıplarına, yaşam tarzlarına bir başkaldırı olarak ortaya çıkış tarihi 18. yüzyıl sonrasındır. Ancak, kadının hak aramasının temelleri Rönesans'a kadar uzanır. 1789 Fransız devrimi, eşitlik ve özgürlük fikirlerinin genel toplum değerleri olarak ortaya çıktığı dönemdir. Bizde de Lâle Devrinde batıya açık hâle gelen toplum hayatında değişiklikler, yenileşme ve yeni düzen teşebbüsleriyle beraber, kadın problemleri de gündeme gelmeye başlamıştır. Batıdaki fikir ve yenileşme hareketlerine paralel olarak, II. Meşrutiyet'le Osmanlı toplumundaki eğitim, hukuk, ekonomi, toplumsal hayattaki yapısal değişimler, Osmanlı kadınının konumunda da görülmeye, çeşitli fikrî ve edebî eserlerle, gazete ve dergilerde gündem oluşturmaya, farklı bakış açılarıyla ele alınmaya başlamıştır. Tıpkı Batı'daki kadın hareketlerinde olduğu gibi bizdeki kadın hareketlerine aydın Türk erkekleri de destek vermiş, Türk kadınının durumunu değiştirmek için çaba harcamışlardır. Bu dönemde yayımlanan çeşitli dergi ve gazeteler, o zamana kadar yalnızca eş ve anne rolleri üstlenmiş kadınların toplumsal hayattaki farklı statü taleplerini gündeme getirmeye başlamıştır. Buna ek olarak kadınlar, çeşitli dernekler kurarak ve konferanslar düzenleyerek mücadele etmişlerdir. 1868'de çıkan Terakki Gazetesi, ilk kadın mektuplarına yer vermiştir. 1869'da Terakki Gazetesi tarafından çıkarılan Terakki-i Muhadderat (48 sayı çıkmış) " Müslüman Kadınlar İçin Gazetedir" alt başlığıyla haftalık olarak çıkmış, daha ziyade eşitlik, kadınların eğitimi ve nesil yetiştirici olarak kadın konuları sıkça işlenmiştir.

Vakit yahud Mürebbi-i Muhadderat (1875), Aile (1880), İnsaniyet Dergisi (1883), Hanımlar (1883), Şükûfe-zâ r(1886), Parça Bohçası (1889), Takvim-i Nisâ bunlardan bazılarıdır. Namık Kemal, Ahmed Mithat Efendi, Şemseddin Sami, ve Fatma Aliye (ilk kadın romancımız) kadın meseleleriyle en çok ilgilenen yazarlarımızdandır. Çanakkale ve Balkan Savaşlarında kadınların desteğine ihtiyaç duyulduğu bu dönemde, şiirler yazarak kadınlarımızı mücadeleye çağıran Nigar Binti Osman, kadınların millî tâlim ve terbiyeyle yetişmeleri gerektiğini savunuyor; Fatma Aliye erkekleri kadın gelişiminin önündeki engel olarak görüyor, bu durumun medeni ülkelerde de aynı olduğunu iddia ediyor, bilim ve sanat kapılarının kadınlara kapalı olmasını 13. yüzyıldaki yüze yakın kadın müderris bulunduğundan bahisle tenkit ediyordu (Çakır, 2016, s. 69).

En çok işlenen konulardan birisi de Türk kadınının tesettürü meselesiydi. Kadınlar Anadolu kadının peçesinin olmamasından bahisle peçeye kesinlikle karşı çıkıyor, kadını daha modern gösterecek, toplumsal hayatta daha rahat ettirecek millî ve yeni giyim tarzları konusunda arzularını dile getiriyorlardı. Kadın ve onlara destek veren erkek yazarlar, İslâmiyet'ten önceki dönem kadınlarının özgür ve eğitilmiş olduklarından bahisle, kadını yasaklamak, kadın hakkında su-i zanda bulunmak, onun ahlakını tesettürle sınırlamanın uygun olmadığı hususunda yazılar kaleme almışlardır (Çakır, 2016, s. 259). Çok evliliğin kaldırılması da ele alınan konuların başında gelmekteydi. Osmanlı'da kız çocukları için eğitim ancak sıbyan mektebi seviyesinde yapılabilmekteydi. Ancak, maddî durumu iyi olan ailelerin kızları özel eğitim imkânı bulmuş, şair, hattat, bestekâr olabilmişlerdir. Vakıf sahibi olan kadınlar da (oranları 1/3tür) zengin ve nüfuzlu ailelerden geliyordu (Kurnaz, 1992, s. 13).

Bu dönemde kızlar için öğretmen okulu açılması, rüştiyelerin çoğaltılması kararlaştırılmış, kadınlar devlet eliyle meslek edindirmeye ve kültürel açıdan eğitime başlamıştır. 1880'de kızlar için ilk idâdî açılmış, Ebe Mektebi, Kız Sanâyi Mektepleri (el sanatları ve ekonomi) ve Darü'l-Muallimât gibi okullarda meslekî eğitim vermeye başlamıştır. 1881 yılında ilk kez bir kadın, Refika Hanım, Darü'l-Muallimât'ta müdire olarak görev yapmaya başlamıştır (Kurnaz, 1992, ss. 21-51).

1567'de çıkan bir kanunla toprak ve arazi “ mirî arazi tasarruf sahibinin arazisi erkek evlada geçiyorken bu tarihte yapılan bir değişiklikle “ tapu bedeli” ile kız evlada da geçmesi kabul edilmiştir. Bu durum, 1846'ya kadar sürmüş, yeni bir kanunla kız evladı ile erkek evlat arasında eşitlik sağlanmıştır (Kurnaz, 1992, s. 52). Cariyelik sistemi kalkmış, giyim kuşamla ilgili değişiklikler yapılması sağlanmıştır.

Eğitimin kalitesinin artırılmasının ve kadınların yüksek eğitim hakkına kavuşmasının yolu; ilk defa 1914'te İstanbul Darü'l-fünûnu'nda kızlara yönelik dersler verilerek açılmış, daha sonra bu dersler genişletilerek devam etmiştir. Darü'l-Muallimât, kız okullarına öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuştur (Kurnaz, 1992, s. 85).

Türk kadını yükseköğretim hakkına II. Meşrutiyet döneminde kavuşmuş, Güzel Sanatlar ve Darü'l-Elhan'a (Konservatuar) devam etme hakkını kazanmıştır. Meslekî eğitime hemşirelik de dâhil edilmiştir. Aynı dönemde İslâmî bir gözle meseleye bakan Mehmet Akif, kadının toplumda ezilmesine, hor görülmesine şiddetle karşı çıkmış, tek evliliği savunmuş ve kadının eğitilmesinden yana tavır takınmıştır.

Türk Yurdu ve Türk Ocağı çevresinde toplanan Ziya Gökalp, Ahmet Ağaoğlu, Mehmet Emin ve Halide Edip gibi tanınmış isimler Türk kadınının sosyal hayatta ve aile içinde belli bir yere gelmesini istiyorlardı. 1912’de ilk defa Türk Ocağı’nda kadınlı erkekli toplantılar, konferanslar ve konserler düzenlediler (Kurnaz, 1992, s. 102). Ziya Gökalp kadınların eski Türk medeniyetinde olduğu gibi nikâhta, boşanmada, mirasta, meslekî ve siyâsî haklarda eşit olmasını, asrî olmanın gereği olarak savunur. Gökalp, millî bir kanun yapılmasından yanadır. Onun fikirleri, “fikirlerimin babası” diyen Atatürk tarafından Cumhuriyet döneminde uygulama sahasına konulmuştur. Halide Edip ise kadınlara eğitim verilmeden, verilen haklardan yararlanamayacağı görüşündedir. Halide Edip; vatansever, Türklüğü ve Müslümanlığı ile övünen, vatan tehlikeye düştüğü zaman savaşı, kültürlü, ahlaklı sosyal hayata katılan bir kadın tipini savunur.

Türkçülük akımı, kadını sosyal ve iktisadi hayata çekmeye çalışırken, onu anne olarak da milliyetçi nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir unsur olarak kabul etmiştir. Türk Ocağı’nın da katkılarıyla Meşrutiyet döneminde kadın faaliyetleri artmış; kadın, cemiyetçilik faaliyetlerinde bulunmak, basın ve iktisadi hayata katılmak gibi çalışma alanları bulmuştur. Fatma Aliye Hanım’ın başkanlığında askere kıyık giyecek sağlamak için ilk kadın kuruluşu Cemiyet-i İmdâdiye kurulmuştur. İttihat ve Terakkî Kadınlar Şubesi, Osmanlı Kadınları Şefkat Cemiyeti Hayriyesi, Şehit Ailelerine Yardım Birliği gibi cemiyetler, bunlardan bazılarıdır.

Gazete ve dergilerin sayısı artmış, şehirli kadın, savaş sebebiyle erkek nüfusunun azalması sonucu ekonomik hayata dâhil olmuş, memuriyete girmeye başlamıştır.

Ekonomik buhran ve sosyal değişme, Türk kadınının sanayi alanında da görev almasına fırsat vermiştir. Kibrit fabrikaları, ipek fabrikaları, konserve imalatı, kereste, halı ve dokuma sanayinin diğer kollarında, sabun ve kimya ürünleri imâlâtında çalışmaya başlamıştır. Kadınlara iş bulma cemiyetleri kurulmuştur. Kadın artık dışarda çalışmaya, devlet de bunu teşvik etmeye başlamıştır (Kurnaz, 1992, s. 145). Meşrutiyet dönemindeki kadının eğitimi, cemiyet ve basın faaliyetleri Cumhuriyet dönemindeki mühim inkılapların gerçekleştirilmesine de zemin hazırlamıştır.

Türk kadını, Millî Mücadelede ise her zaman Türk erkeğinin yanında mücadeleye hazır olduğunu söylemiş ve hizmet etmiştir. Halide Edip ve Müfide Ferit Tek gibi hanımlar mitinglerde hanımları vatan savunmasına çağırmış, millî heyecan dalgasının artmasına katkıda bulunmuşlardır. Kadınlarımız

cephede Mehmetçiklerinin yanında Ayşecikler, Fatmacıklar diye anılmaya başladılar. Aziziye Tabyalarında Kara Fatma ve Nene Hatun efsaneleşmiş kadınlarımızdandır. Halide Edip onbaşı rütbesiyle taltif edilmiştir. Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe Nezahat Hanım, vatan savunmasına katılmış yüzlerce Türk kadınlarından bazılarıdır.

Bütün bu faaliyetler Cumhuriyet döneminde daha da genişlemiş, kadın hayatın her cephesinde hakkı olan gerçek yerini almaya başlamıştır. Cumhuriyet döneminde kadın hakları konusunda gelinen nokta, Osmanlı döneminde başlayan, meşrutiyet döneminde açıkça ifade edilen fikirlerin tabii bir sonucu olmuştur. Meşrutiyet döneminde ütopya olarak görülen fikirler, Cumhuriyet’le birlikte gerçek olmuştur. Aynı dönemleri idrak eden Atatürk üzerinde bu fikirler etkili olmuş, modern Türkiye’yi kurarken bu fikirleri hayata geçirmiştir. Cumhuriyet döneminde kanunlar çerçevesinde ve uluslararası taahhütler doğrultusunda Türk kadını, azımsanmayacak ölçüde haklar elde etmesine rağmen, eğitim düzeyinin düşüklüğü ve örfi sebeplerle bu haklarından yeterince faydalanamamıştır.

Son yıllarda ise kadının ilerlemesini destekleyici mekanizmalar hızla çoğalmaya başlamıştır. 1990 yılında, Türk kadını için politikalar üretmek, sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi alanda statü kazandırmak için “Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (KSSGM)” kurulmuştur. Yerel yönetimlerde kurulan kadın komisyonları, Üniversite Kadın Araştırma Merkezleri, valilik bünyesinde ve bakanlıklarda kadın birimleri, sendikalar, çeşitli gönüllü kuruluşlar Türk kadınına 21. yüzyıla layık olduğu veçhile taşıyacak faaliyetlerini hızla sürdürmektedir.

KSSGM’nin araştırmalarına göre; zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılarak, kızlarımızın uzun süreli eğitimi sağlanmıştır. Okur-yazarlık oranı eşitlenirse bile 1990 yılı itibarıyla erkekler için %88, kadınlar için %72 olmuştur. Halihazırda zorunlu eğitim 12 yıldır. Yine Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü’nün (KSGM) hazırladığı “Türkiye’de Kadının Durumu” raporuna göre, Türk kadınının eğitim seviyesi son 10 yılda artış göstererek okuryazarlık oranı yüzde 80,4’e ulaşmış ancak, Türkiye’de okuryazar olmayanların yüzde 75,5’ini hâlâ kadınlar oluşturmaktadır. 5 kadından biri, yani yaklaşık 5 milyon 732 bin kadın, okuma yazma bilmemektedir. Kadınlar, ilmi ve teknik eleman ile serbest meslek sahiplerinin %33’ünü ve idarî personelin %35’ini oluşturmaktadır. Kadınlarımızın en çok tercih ettiği istihdam alanı kamu sektörü olarak görülmektedir. Sağlıkta %65, Avukatlıkta %63, Eğitim ve Öğretim Hizmetlerinde %43, Genel İdarî hizmetlerde ise %37 oranında kadın çalışmaktadır.

Sayıları az olmakla beraber, vali, kaymakam, maliye ve mülkiye müfettişi hesap uzmanı, dış temsilciliklerde, üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarında çalışan kadın sayısı gittikçe artmaktadır.

Kadınlarımız siyasette rol almaya başlamış, 1935'te 18 kadın milletvekili parlamentoya girmiştir. Ancak bu sayı gitgide azalarak 1995 yılında kadınlar parlamentoda ancak 13 kişiyle temsil edilebilmiştir. 1999'da ise bu sayı 24'tür. Kadınlar, yeterli olmasa bile 1 Kasım 2015 seçimlerinde partilerin kadın aday göstermede hassasiyetlerine bağlı olarak 81 kadın milletvekili ile temsil edilmektedirler. Yerel yönetimlerde de kadın sayısının az olması, kadının hâlen siyasi hayata katılma hususunda tereddüt ve engelleri olduğunu göstermektedir.

Cumhuriyet'le birlikte değişen devlet ve toplum yapısına paralel olarak Türk kadınının elde etmiş olduğu haklar, ne yazık ki kadınların tamamını kapsayamamıştır. Çeşitli sebeplerle köy ve kasabalardan şehre göç eden ve şehrin kıyıcığında yerleşen grupların kadın elemanları, şehirli kadının büyük mücadelelerle elde ettiği ama yeterince kullanamadığı haklarının farkında bile olamamıştır. Gelenekli ve dinî yaşantının gereği sanılan yaşantı, şehrin hemen yanı başında, kadınlar üzerindeki baskılarını devam ettirmektedir. Böyle grupların ancak ikinci üçüncü nesil kadınları biraz da devlet marifetiyle eğitilerek ve üretime dahil edilerek şehre ve şehir hayatına entegre edilmeye başlamıştır. Bu yapı içerisinde “ev kadını, ev hanımı, ev kızı” gibi terimlerle ifade edilen ve son yüzyılda oluştuğunu düşündüğümüz bir kadın tiplmesi ortaya çıkmıştır. Türkçe sözlükte “ Dışarıda herhangi bir işte çalışmayıp, kendi ev işlerini gören kadın, ev hanımı” şeklinde tarif edilen bu kadın tiplmesi, hâlen kısmen de olsa muhafazakâr kesimin de istediği bir tip olarak karşımıza çıkmakta, geleneksel olarak kendisine biçilen “iyi eş, iyi anne” rolünü üstlenmeye devam etmektedir. Genel olarak değindiğimiz göçle yerinden yurdundan olan böyle ailelerdeki kadınların eğitimi de en azından ilk nesil için şehre uyum sağlamaya yetmemektedir. Zaten eşi ve erkek akrabaları da çeşitli saiklerle (yabancı çevrede bulunma, kendi ve ailesinin namusunu koruma çabası gibi) buna izin vermemektedir. Yani geleneksel yaşantı kalıbı içinde kadının hayatı daha da daraltılarak devam ettirilmeye çalışılmış, çalışılmaktadır. Bu durum, sadece gelenekli erkeklerin değil, yüzyıllardır kadını görmezlikten gelerek oluşturdukları kendi dünyalarının sınırlarını daraltmak istemeyen erkeklerin de kabullenmekte zorluk çektikleri bir durum olarak gözlemlenmektedir. Elbette ki ev kadınlığı kadınlarımızın bazılarının tercihi olabilir. İş bölümü neticesinde evde istihdam edilmeyi uygun görebilir. Ama

bu onun kendi tercihi olmalıdır. Gelenekli hayat ve erkekler tarafından kendisine biçilen rol olmamalıdır.

Böyle kadınların da geleceğini güvence altına almak, herhangi birine bağlı olmasını engellemek üzere 5510 sayılı yasa ile şartları yerine getirenler için (evde el işi yaparak üretime katkıda bulunanlar) sigortalı olma imkânı getirilmiş, emekli olabilmelerinin önü açılmıştır (KİGEM: Kişisel gelişim Merkezi, 11.10.2017).

## SONUÇ

Kısaca Türk kadının serüvenine göz gezdirdiğimizde onun hem tarihî süreçte hem de farklı coğrafyalarda statülerinin değişiklikler gösterdiği, hatta aynı çağı idrak etseler bile buldukları yer ve kesimlerde de (köy, kasaba, şehir) durumun aynı olduğu görülmektedir. İslâmiyet'ten önceki dönemlerde kadının statüsünün erkekle denk olduğu, hükümdar, din adamı, şair hatta savaşçı bile olduğu görülürken edilirken, daha sonra dâhil oldukları medeniyetlerin etkisiyle kadın algısı değişmiş, kadının cins olarak kimliği ön plana çıkarılmak suretiyle tedricen sosyal hayatın dışına itilmiştir. Eğitim haklarından yoksun bırakılmış, hak ve hukukunu bilmediği gibi bildiklerini de koruyamaz hâle gelmiş ve buna paralel olarak da statüsünü kaybetmiştir.

Osmanlı, devlet ve toplum yapısının değişmemesi için tedbirler almaya çalışırken bir özne olarak ortaya çıkan kadının giyiminden gezmesine, seyahat biçimine, toplumsal ve aile içi ilişkilerine kadar çeşitli yasaklar getirmiş, kadını kamu ve özel alanda sınırlama hakkını kendinde görmüştür (Çakır, 2016, s. 411). II. Meşrutiyet ile başlayan ve Cumhuriyet'e kadar uzanan çizgide devlet ve toplum yapısı değişirken yüzyıllardır süregelen kadın konusu önem kazanmış, yeni yapılanmada kadınlar önemli haklara kavuşmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde toplumsal ve siyasi yapıda önemli değişikliklere gidilmiş, kadın her yönüyle farklılaşmış, özgürlük talepleri cevap bulmuş, bunun sonucu olarak kadın bireyselleşmiştir. Osmanlı kadın hareketleri Cumhuriyet'le zirve yapmış, muhafazakâr kesimlerin engelleme arzularına rağmen Medeni Kanun'la seçme seçilme hakkı, eşitlik gibi önemli konularda reformlar yapılmıştır. Burada gözden kaçırılmaması gereken husus, Osmanlı kadınının vermiş olduğu en az dört yüz yıllık çalışma, eğitim mücadelesi olmalıdır. Buna rağmen 1980'lere kadar kadın hareketi istenilen başarıyı gösterebilmiş değildir. Örfî ve dinî baskılar hâlen kadınlar üzerindeki baskısını sürdürme eğilimindedir. Erkek eksenli bir dünya tasarımı bugün de yaşanmaktadır. Kendi sınırlarını daraltmama arzusu taşıyan bazı erkeklerle, "eli ekmek tutan" ve istihdama katılan kadınlar arasındaki mücadele dirsek tema-

sıyla devam eder görünmektedir. Kadının eğitiminin hâlâ tartışılıyor olması, çalışma alanlarının kısıtlı olması, karar alma mekanizmalarında az sayıda yer bulması, pek çok konudaki cinsiyet ayrımcılığı, kadına şiddetin önü alınmaz bir duruma doğru evrilmesi gibi konular bunu işaret etmektedir.

Şayet kadın bakışı ve idrakiyle bir dünya kurulmasına izin verilmez, kadın geçmişte olduğu gibi özne olarak algılanmaz, her nesil kendinden önceki nesillerin bıraktığı yerden devam etmezse, bu, verilen mücadelelerin sıfırlanarak her şeyin yeniden yaşanması gibi bir talihsizliğin başlangıcı olacaktır. Türk kadını, romantik renklerle gözünün boyanmasına izin verirse kazandığı haklarına elveda demek zorunda kalabilir. Kadınlara ait bir tarih bilincinden yoksun olmamak gereği vardır. Eğer kadınların da içinde bulunduğu bir dünya, örnekler üzerinden nesillere aktarılsa güçlü bir insanlık tarihi, öznelere bir olan (erkek-kadın) bir dünya hayatı öngörülebilir. Türk ve İslâm geleneğinin bir gereği olarak, Türk kadını, Türk erkeğiyle yan yana siyasi, iktisadi ve kültürel bakımdan denk bir kimlik ile yoluna devam etmelidir.

#### KAYNAKLAR

- Ayar, M, T.(1941). Nizamü'l-Mülk- Siyâset-nâme, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.). [http://www.muhammedbalci.com/kitaplika/15. pdf](http://www.muhammedbalci.com/kitaplika/15.pdf)
- Banarlı, N, S. (1971). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul.
- Bayram, M. (1987). *Bacıyan-ı Rûm (Anadolu Selçuklu Zamanında Genç Kızlar Teşkilâtı)*, Konya.
- Bulut, R. (1968). İstanbul Kadınlarının Kıyafetleri ve II. Abdulhamid'in Çarşafı Yasaklaması. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, s. 34-35.
- Çakır, S. (2016). *Osmanlı Kadın Hareketi*. İstanbul.
- Duran, H. (2004). Burla Hatun'dan terken Hatun'a. *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 79, 32.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014). *Kâşgarlı Mahmud Divanü Lüğati't-Türk*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı I Giriş- Metin-Faksimile*. Ankara.
- Ergin, M. (2005). *Orhun Abideleri, İnceleme*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gündüz, A. (2012). Tarihi Süreç İçerisinde Türk Toplumunda ve Devletlerinde Kadının Yeri ve Önemi. ASSS.
- İbn-i Batuta Seyahatnamesi'nden Seçmeler (1986), İstanbul.
- İnan, A. (1987). "Güvey", Makaleler ve İncelemeler. Ankara: TTK Yayınları.
- Kaplan, L. (1998). *Cemiyetlerde ve Siyasi Teşkilatlarda Türk Kadını*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Kaplan, M. (1979). *Oğuz Kağan Destanı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Kurnaz, Ş. (1992). *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını*. Ankara: MEB Yayınları.
- Üçok, B. (1981). *İslâm Devletlerinde Türk Nâibeler ve Hükümdarlar*. Ankara.
- Seyidoğlu, B. (1995). *Mitoloji, Metinler-Tahliller*. Kayseri: Bizim Gençlik Yayınları.
- Şesen, R.(1995). *İbn-İ Fadlan Seyahatnamesi*. İstanbul.
- Turan, O. (1944). Terken Unvanı. *Türk Hukuk Tarihi Dergisi* I, 67.
- Turan, O.(1998). *Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi*. İstanbul: Nakışlar Yayınları.
- Türk Aile Ansiklopedisi (1991). Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları. Konya, s.654.
- Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Kadının Durumu (1998). TC. Başbakanlık, Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- <http://www.kigem.com/turkiyede-kadinin-durumu-.html>, 11.10.2017



### **Extended Abstract**

Discussed from a historical perspective, situation and roles of Turkish women have varied through the effects of civilizations they lived in. Dealing with the adventure of Turkish women, this study discusses that status of women has varied both historically and geographically, and it was observed that although they have comprehended the same era, their situation has been the same in the places and regions (village, town, city) they have lived in. Androcentric history writings have given very little space for women; in most of the works mentioning women, negative opinions about them were given with the support of some examples. Women such as Terken Hatun and Hürrem Sultan were indicated as the major reason of political degeneracy in Seljuk and Ottoman Empire and of the decline starting in the 16<sup>th</sup> Century (Çakır, 2016, s. 36). Even proverbs and expressions which negatively affect the percept of women such as ‘long hair, short brain; the one who has a confidante does not need a crier; following leg of evil; petticoat; and, enemy of spoon’ have taken their place in Turkish culture.

Since the terms used in the society reflect that society’s perceptions and attitudes and transfer values of the period to next generations, firstly information about the terms “woman” and “son in law” was given. Later on, the situation of women in Turkish culture was analysed on the basis of written and oral sources created because of various reasons such as Dada Gorgud Epics, Orkhon Inscriptions, travel books, history books, etc.

The word woman “kadın” that we use today to indicate femininity was used as the title of wives of emperors in Divanu Lügati’t-Türk. The word is seemed to have semantic restriction in parallel with the percept of women during the history.

According to Abdulkadir İnan, being the title of the husband from the perspective of the bride’s family, the word son-in-law “güveyi” means shepherd. According to the information given in different sources about the institution and morals of marriage in Turks, son-in-law serves for the family of the girl, whom he wants to get married, for a period varying from 1 year to 3 years; if he is able to get himself accepted by the family, he can get married to the girl and live with the family of the girl, otherwise, he will be fired (İnan, 1987, s. 337). Indicating the status of the girl in the society, this situation has reversed later on.

Meaning the brother of the mother, the word “uncle” “dayı” emphasizes the importance of kinship with its usage as “being an uncle” meaning “a person

who protects and supports one". Based on this brief information, it can be concluded that there was not any discrimination between women and men in ancient Turkish communities; on the contrary, the situation was in favour of women.

It has been observed that in the periods before Islam, the status of women was equal with the status of men; and they could be emperors, religious officials, poets, and even warriors. In Central Asian Turkish Governments, women had important rights and authorities. Ordinances were started as "Hakan and Hatun order" and hakan and hatun had to be together in the visits of ambassadors. Hatuns fulfilled duties such as declaring opinion in political and governmental issues, participating in war councils, and administering the government when necessary. Especially the hatuns in Seljuks had their own iqtas, council organizations, and soldiers. Since such power of Turkish women disturbed some administrators and vice administrators (Nizamü'l-Mülk, Siyasetname), some precautions were taken in order to decrease the influence of women in state governance; the strength and energy of women was directed to activities in other fields. As a result of this, Turkish women opened a new space for themselves by their nature and in parallel with the general situation of their period; they started to take place in social and cultural activities. They had many foundations such as mosques, madrasahs, libraries, medical schools, hospitals, imarets, and zawiya's built; they assigned big foundations for these, and these services were provided for free through these foundations.

Information about the status and activities of women who lived in other parts of the society was also in the same direction. For example, it was written in various sources that during the foundation periods of Seljuk and Ottoman Empires, Turkish women organized and carried out many duties both in economic and military fields under the name of Baciyan-ı Rum "Anatolian Sisters" (Köprülü, 1981, s. 159).

The percept of women has gradually changed through the effects of civilizations which Turks involved in; gender identity of women was brought into the forefront, women have progressively alienated from the society, and they lost some of their rights. Against Islam and Turkish traditions, the decline in the status of women emerged in the period when the relations of Ottomans with Arabs, Iran, and Byzantium increased; and it mostly affected women in palaces and cities rather than nomadic women or women in villages who were always active in daily life.

Although women could protect some of their political, social, and legal rights in the first periods of Karakhanids, Seljuks, and Ottomans, they were later on restricted through prohibitions about clothing, travelling, and social and domestic relationships; public and private domains of women were regulated.

In parallel with the intellectual movements in the West (French Revolution in West in 1789, Tulip Era in our culture), it was observed that Turkish women obtained some rights through a movement they actively involved in by starting to voice and struggle in order to turn back to their old glorious days, and through the support of male authors who gave place to women in their intellectual and literary works. Turkish women acquired many social and political rights in Turkish Republic; getting closer to old Turkish morals, they became equal with men through the change in Civil Law in 2002. However, an androcentric world design has still made its domination felt. In this article, as a requirement of Turkish and Islamic tradition, a life with equal men and women is predicted.



# BİR ALGI YÖNETİMİ ARACI OLARAK TİYATRO; İNGİLİZ SAHNELERİNDE İKİ OSMANLI SULTANI VE TÜRK KİMLİĞİ ALGISI

Yavuz ÇELİK\*

## ÖZ

İnsanlık tarihinin en eski sanat dallarından biri olarak tiyatro, insanların hem eğlendirilmesinde hem de eğitilip yönlendirilmesinde önemli rol oynar. Özellikle okuma yazma kültürü olmayan ya da az olan toplumlarda halk üzerinde tartışılmaz bir etkiye sahip olmuştur. Bu nedenle tiyatro, halkı yani izleyiciyi belli bir konu, kişi, kurum ya da devlete karşı istenilen şekilde yönlendirmek için çoğu zaman kullanılmıştır. Bu noktada karşımıza çıkan algı yönetimi, beş duyu üzerine kurulu olan tiyatro gibi sanatların başlıca yöntemlerinden biridir. Nitekim bu yöntem tiyatrodaki, Orta Çağ'da Katoliklik lehine, Rönesans'ta Katoliklik aleyhine tercih edilmiştir. Avrupa'nın Katolikliğin ve kilisenin kısılcısından kurtulup milletleşmeye ve İngiliz, Alman, Fransız gibi millî kimliklerle anılmaya başladığı 16. yüzyıldan sonra Katolikliğe uygulanan ters algı, aynı zamanda dönemin en büyük devleti, milleti ve askeri gücü olan Türklere karşı da yaratılmıştır. Özellikle Osmanlı'nın güç kaybetmeye başladığı 1700'lerde ve sonrasında da İngiliz yazarların sahne için yazdıkları oyunlarda Türk sultanlar pejoratif yani olumsuz sıfatlarla ve eylemlerle çizilmiş, İngiliz ve Avrupalıların gözünde barbar, cani, tecavüzcü ve katil gibi niteliklerin sahibi olarak resmedilmişlerdir. Bu çalışmanın amacı, ağırlıklı olarak görsel ve işitsel algı mekanizmaları üzerine kurulu olan tiyatronun sanatsal platformdan propaganda alanına kayabileceğini ve Türk sultanları konu alan ve seçilen iki oyun üzerinden, algı yönetiminin, öncesi ve sonrasında olduğu gibi, 18. yüzyılda da Türkleri Batılı seyircilerin gözünde nahoş ve kötü sıfatlarla resmetmek için kullanılmış olabileceğini göstermektir.

**Anahtar Kelimeler:** Algı yönetimi, tiyatro, Türkler, Osmanlı, barbar

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD, Ankara, yavuzcelik@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 19.06.2018 Kabul Tarihi: 19.07.2018

## **THEATRE AS A MEANS OF PERCEPTION MANAGEMENT; TWO OTTOMAN SULTANS AND PERCEPTION OF TURKISH IDENTITY ON THE ENGLISH STAGES**

### **ABSTRACT**

Theatre, one of the oldest art branches of history, plays a significant role in entertaining, educating and shaping men. Especially in the societies with little or no habit of reading and writing, it has had an undeniable effect on people. Therefore, theatre has often been used to lead audiences against a given topic, person, institution or state as desired. Perception management is one of the primary methods of arts like theatre, based on five senses. Naturally, this method was used in theatre in favour of Catholicism in the Middle Ages though against it in the Renaissance. Reverse perception applied to Catholicism from the 16<sup>th</sup> century, when Europe started to turn into nations upon ridding itself of the hegemonic rule of Catholicism and began to be mentioned under the national identities of English, German and French, was also applied to Turks as the greatest state, nation and military force of the age. Especially in and after the 1700s, when Ottomans started to lose power, Turkish sultans started to be drawn with pejorative adjectives and actions in English plays; they were portrayed as possessing negative and inhuman qualities like barbarian, villain, rapist and murderer. The purpose of this study is show that theatre, largely based on aural and visual perception managements, may slip from artistic platform to field of propaganda and perception management may have been used, over two plays dealing with two Turkish sultans, to portray Turks with such adjectives as unpleasant and evil in the eyes of westerners.

**Key Words:** Perception management, theatre, Turks, Ottoman, barbarian

### **GİRİŞ**

İnsan bulunduğu çevreyi tanıırken ilk aşamada görme, duyma, tat alma, koklama ve dokunma gibi duyularını kullanır. Daha çok duyular yoluyla gerçekleşen bu tanıma sürecinin ardından, çevreye adapte olabilme ve orada yaşayabilme gibi beceriler edinirken, orayı yönetebilme ya da orada daha yüksek konumlara gelme gibi arzu ve isteklere de sahip olabilir. Bu sürecin başlangıcı ‘algı’ kelimesiyle adlandırılan edinimidir. Algı, en basit tabiriyle, bir kişi veya topluluğa dışarıdan beş duyu yoluyla gelen bütün uyarıcılar olarak kabul edilir. Agarwal (2009, s. 1) algıyı “kişilerin çevrelerine anlam verebilmek için duysal izlenimlerini ve intibalarını seçtiği, organize ettiği ve yorumladığı bir süreç” olarak tanımlar. Benzer şekilde Pastorino ve Portillo da

(2013, s. 106) “beyninizin duyular yoluyla gelen bilgiyi yorumlama süreci” ifadesiyle algıyı betimler ve kişinin bu yorumlanmış bilgiyle gerçek dünyaya dair anlamlı imgeler oluşturduğunu söyler. Rookes ve Wilson’ın (2000, s.1) algıyla ilgili tanımında da bir süreçten bahsedilir, ancak burada “duyu organlarımıza kaydolan dıştan gelen uyarıcıların tanınması ve yorumlanmasına ait bir süreç” ifadesi kullanılır. Öte yandan Gestaltçı psikologlar için algı sadece duyular yoluyla alınan bilginin toplamından ibaret değildir; onlara göre beyin sistematik ve öngörülebilir bir şekilde algıyı yaratmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak, algının kişiden kişiye değişebilen, karmaşık bir algısal ya da zihinsel bir süreç olduğu; kişinin etrafındaki gerçekleri ve olayları olduğundan farklı bir şekilde yorumlamasına, anlamasına ve dolayısıyla onlara yönelik davranışını kendi düşüncesi dışında da şekillendirmesine yol açtığı söylenebilir.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar göz önüne alındığında, insan ilişkilerinde ve toplumun yapılanmasında büyük bir öneme ve işleve sahip olan algıların yönetilmesinin bir o kadar önemli olduğu görülecektir. Çünkü algı yönetimi, karşımızdaki kişi veya topluluğun herhangi bir başka kişi, kavram veya olayla ilgili algısını yani duygu ve düşüncelerini yönetebilmek için bu beş duyu organını istenilen şekilde yönlendirme sanatı olarak tanımlanabilir. Algı yönetiminde amaç, hedef kitleyi belirli bir konu, kişi, topluluk, kurum veya hedefin aleyhinde etkilemek ve onda kendi amacımıza fayda sağlayacak bir algı, duygu ve düşünce oluşturmaktır. Yılmaz’ın (2016, s. 21) da ifade ettiği gibi, “algı yönetiminde, gerçeğin ne olduğu önemli değildir; önemli olan, insanların o gerçeği sizin istediğiniz gibi anlaması, kabul etmesidir. Siz elinizdeki olanaklarla o gerçeği ona farklı biçimlerde kabul ettirebilirsiniz. Yani siyahı beyaz diye yutturabilirsiniz.” Bu özelliğinden dolayı reklamcılıktan siyasete, halkla ilişkilerden kurumlar veya insanlar arası ilişkilere hemen her alanda algı yönetimine başvurulur. Bu yönüyle algı yönetimi bazen onu yönetenin kendi imajını ve saygınlığını arttırmak için tercih edilirken bazen de bunun tam tersi bir amaçla karşısındaki rakibi veya düşmanını olumsuz ve kötü resmederek yıpratmak için kullanılır. Dolayısıyla bunlardan ilkinde olumlu ifadeler, eylemler ve söylemler, ikincisinde olumsuz olanlar yer alır. Algı yönetimi bu yönüyle amaca hizmet etse bile, bu süreçte kimi zaman hatta çoğu zaman yalan anlatımlara, abartılara, çarpıtmalara, gerçek olmayan resimlere ve iftiraya varan yanlış ve kurgusal temsillere ve anlatımlara başvurulabilir. Bu bağlamda Taylor algı yönetiminin propagandanın yerine geçen takma bir isim olabileceğini iddia ederken, yazar Garfield algı yönetiminin propaganda olarak algılanmaması gerektiğini söyler ve ekler: “Algı yönetimi hedef kitlenin anlayabileceği bir şekilde ve onların bakış açılarını,

bizim kendi durumumuza daha faydalı ve uygun olacak şekilde değiştirmeye yönelik mesajımızın ifade edilmesidir” (Agarwal, 2009, ss. 4-5). Bu nedenle algı yönetiminde esas olan, verilen mesajın içeriğinden çok alıcı kitle üzerindeki etkileridir. Bu açıdan bakıldığında algı yönetiminin Makyavelci bir amaca hizmet ettiği de söylenebilir, çünkü öznesini yani algı yönetimini yapanı, nesnesinin yani aleyhinde algı yönetimi yapılanın karşısında üstün, iyi ve önemli göstermek için amaca uygun olarak kullanılabilir. En yalın hâliyle “Amaca giden her yol mubahtır.” sloganıyla bilinen Makyavelci düşünce içinde kral ya da prens, kutsal olduğuna inandığı bir dava uğruna gücü elde etmek ve elinde tutmak için, başka durumlarda yasa dışı, ahlaksız, suç ve günah sayılabilecek her türlü yola ve yöntemlere başvurabilir. Çünkü Makyavelci düşünceye göre sonuç, kişiyi o sonuca götürecektir bütün yol ve yöntemlerden daha önemlidir. Dolayısıyla bu yöntemlerin içine, en basit tabiriyle rakibi kötülemek ve zayıf düşürmek, kendini yüceltmek ve iyi, güçlü, doğru göstermek amaçlı olan algı yönetimi de rahatlıkla sokulabilir.

Öte yandan Elsbach (2006, s.3) algı yönetiminde üç önemli hususa işaret eder: Bunlar zamanlama, amaçlar ve taktiklerdir. Algıya yönelik söylem ve eylemlerin ne zaman, hangi koşullar altında ve hangi durumlarda yapılacağını bilip planlamak, algı yönetiminin başarısını artırır. Çünkü algı beş duyu yoluyla yönetilir. Duyular ise daha çok içinde bulunduğumuz anda ve yerde etkilidir; bu yüzden etkisi uzun sürmeyebilir. Bu da algı yönetiminin zamanlamasının önemli olduğunu gösterir. Yine zamanlamaya paralel olarak, algı yönetiminin başarısı için tekrarlanma sıklığı ve süresi de önemlidir. Algı yoluyla beyne yapılan göndermelerin kalıcı olabilmesi ve gerçekmiş gibi algılanması için, belirli bir zaman diliminde, uygun sıklıkta, değişik mecralarda ve farklı yöntemlerle o algının tekrar tekrar hedef kitleye sunulması gerekir. Yine benzer şekilde, algıyı yönetmek için amacın ne olduğu açık ve net bir şekilde önceden belirlenmelidir; böylece odaklanmış ve etkili bir algı yönetimi sağlanabilir. Doğru zamanda belirli bir amaca yönelik algı yönetimi için taktikler de isabetli ve etkileyici olmalıdır. Çünkü söz konusu taktik, izlenen yol ya da strateji olarak amaca göre şekillenmeli ve doğru zamanda hayata geçirilmelidir.

## **TİYATRO VE ALGI YÖNETİMİ**

Algı yönetimini bir yalanı doğru gibi kabul ettirmek olarak tanımlayan Yılmaz (2016, s. 21) bu amaçla kullanılacak araçlar arasında para, siyaset, iktidar, medya ve eğitim sistemi gibi halkın üzerinde etkili olan unsurları saymış olsa da, günümüzde sinema, televizyon ve gazeteler başta olmak üzere çeşitli görsel iletişim araçları da bu listeye eklenebilir. Öte yandan, algı



yönetimiyle ilgili tüm bu hususlarla hayatın hemen her alanında karşılaşılabilceği gibi, özellikle Batı’da uzun yıllar boyunca halkın bilgisini arttırmakta, ilgisini yönlendirmekte, hatta düşünce ve duygularını şekillendirmekte önemli bir rol oynamış olan tiyatro sahneleri de algı yönetimi aracı olarak kullanılmıştır. Örneğin halkın Latince yazılmış olan İncil’i okuyamadığı ve neredeyse 1500’lü yıllara dek süren Orta Çağ’da okuma yazma bilmeyen halka İncil’i anlatmak için kilisede veya kilise bahçesinde dinsel motif, konu ve karakterlerle doldurulmuş oyunlar sahnelenmiştir. Bu şekilde halk kilisenin ve kilise sınıfının dünyevi meselelerdeki rehberliğine, üstünlüğüne, liderliğine ve koşulsuz şartsız itaat edilmesi gereken gücüne ikna edilmeye çalışılmıştır. Tanrı’nın affını, sevgisini ve merhametini kazanıp cennete gitmek için kiliseye ve kilise görevlilerinin söylediklerine bağlı ve bağımlı kalınması gerektiği yönünde bir algı yönetimi yapılmıştır hem kilisedeki ayinlerde hem de bu tür dinsel içerikli oyunlarda. Benzer şekilde, İngiltere’de 1534 yılında Katolikliğin kaldırılıp Protestanlığın ilan edilmesini takiben Kral Henry VIII’nin din adamı ve oyun yazarı John Bale’den yazmasını istediği, Katolikliği ve Katolik uygulamaları eleştiren, suçlayan ve yanlış gösteren ancak Protestanlığı öven, yücelten ve doğru gösteren oyunlar, algı yönetimi amaçlayan tiyatroya örnek olarak gösterilebilir. Kendisi de 1530’larda Protestan olmayı seçen Bale, *Kral John* (King John) ve *Üç Kanun* (Three Laws) gibi oyunlarında, Orta Çağ skolastik düşüncesinin temsil edildiği ve tanıtıldığı Gizem Oyunları (Mystery Play) ve Mucize Oyunları (Miracle Play) gibi türlerden, 50 yıl kadar sonra Marlowe ve Shakespeare’in yüksek noktalara çıkaracağı tarihsel oyunlara ve de eleştirel oyunlara yönelmiştir. Yine 1590’lı yıllarda Marlowe ve Shakespeare, Rönesans düşüncesinin insan merkezli dünya görüşünü benimsemiş ve söylemleri kadar eylemlerine de aksettirmiş karakterleriyle İngiliz seyircisini, yönlerini Katoliklerin söylediği gibi öteki dünyaya değil, Protestanların söylediği gibi bu dünyaya dönmeye üstü kapalı olarak da olsa davet eder. Yani halkın okuma yazma bilmediği ya da çok az okuyabildiği bu toplumda söz konusu dönemlerde tiyatronun bir tür algı yönetimi ve/veya farkındalık ve bilinç yaratma işlevi görmüş olduğu açıkça ortadadır.

Görüldüğü üzere, halkın çoğunluğunun okuma yazma bilmediği ya da az okuduğu, dolayısıyla henüz çevresindeki dünyayı ve kendisini bile tam anlamıyla tanımadığı dönemlerde insanların tiyatro yoluyla eğitilmeleri ve eğlendirilmeleri amaçlanmıştır. Dolayısıyla o günün tiyatro sahnesi, bugünün televizyon ekranı gibi çok sayıda seyirciye ulaşabilen ve onları etkisi altına alabilen, yönlendiren ve bilgilendiren yönüyle bir eğitim aracı olarak düşünülmelidir. Bu da tiyatro sanatının, Avrupa’nın Rönesans’la beraber Aydın-

lanma Çağına girdiği 16. ve 17. yüzyıllardaki etkisini ve gücünü gösterir. Nitekim Kraliçe Elizabeth I'in İngiltere'yi yönettiği 1558 ile 1603 yılları arasında kalan ve Elizabeth Çağı adı verilen dönemin son çeyreğinde İngiliz tiyatrosu, 1576 yılında açılan "The Theatre" adlı ilk tiyatro binasıyla profesyonelleşmiş ve kısa sürede halkın da yoğun talebiyle altın çağını yaşamıştır. Bu başarının arkasında, önce Kraliçenin sanata ve tiyatroya olan ilgisiyle kendi politikalarını pekiştirme konusundaki güveni, sonra da halkın bu oyunlara gösterdiği muazzam ilgi ve beğeni bulunmaktadır.

Performansın canlı olarak yapıldığı ve seyircinin sahnede olup bitene canlı olarak tanık olduğu tiyatro, göze ve kulağa hitap eden yönüyle, algı operasyonuna da son derece uygun bir türdür. Çünkü 1600'lü yıllarda ortalama halkın tek eğlence hatta yaygın eğitim kaynağı tiyatroydu. Okuma becerisi ya da alışkanlığı ve dolayısıyla etrafındaki olaylar hakkında bilgisi ve fikri olmayanlar için, etraflarında gördükleri ve başkalarından duydukları şeyler onlar için temel bilgilenme aracı sayılabileceğinden, sahnedeki gösterinin canlı oluşu, seyirciler üzerinde direkt bir etki yaratır ve bu durum onların algı mekanizmalarını önemli derecede etkiler. Çünkü onların gördüklerini düşünüp yorumlayacak ve soru sorup eleştirecek kadar bilgi birikimi ve entelektüel alt yapıları büyük ölçüde yoktur; dün ile yarın arasında bağlantı kurmak yerine sadece bugünde yaşar ve bugünü anlamaya çalışırlar. Bu da içinde buldukları anda onları etkilemeye ve yönlendirmeye çalışanların işini kolaylaştırır. Bazen sahnedeki görsel bir unsur, oyuncunun sesindeki ani bir yükseliş veya düşüş algıda etkili olabilir. Nitekim tiyatronun bu yönleriyle kitleleri harekete geçirebilme gücüne "kitle etkisi" denilmektedir. Bu etki yüzünden de tiyatro çoğu zaman devlet sansürüne ve/veya denetim ve kontrolüne maruz kalmıştır. Bunun bir örneği yine İngiliz tiyatrosunda dönemin başbakanını ve kabinesini eleştiri ve suçlamalardan korumak için 1737 tarihinde çıkartılan ve 1968'e kadar yürürlükte kalan Sansür Kanunu'dur (The Licencing Act).

## **İNGİLTERE'DE YABANCI VE TÜRK ALGISI**

İngiltere'de tiyatro, zirvesini Shakespeare'in yazdığı 1590 ile 1610 arasındaki yıllarda yakalamıştır. Bu dönemde ve sonrasında, daha önce ve sonra sıklıkla olduğu gibi tiyatronun eğlence, eğitim ve gösteri amaçları dışında politik bir algı yaratmak için de kullanıldığı görülür. Özellikle o yıllarda İngiltere, Avrupa kıtasına kara sınırı olmayan bir ada ülkesi olarak, kıtadan ve doğudan gelen hemen her şeye çoğu zaman şüpheli, sorgulayıcı ve eleştirel yaklaşmış; coğrafi izolasyonunu fikirselsel, siyasi ve ideolojik düzleme de büyük ölçüde taşımıştır. Örneğin bir felsefe ya da edebiyat akımı önce Fransa,

İtalya veya Almanya’da başladıktan sonra onun bir süre orada nasıl algılandığına, nelerle sonuçlandığına, vs. tanık olan İngilizler bu akımı, tabiri caizse, ancak bu tanıklığın sonucunda ithal ederler. Özellikle 16. ve 17. yüzyıllarda İngiltere’de baskın bir yabancı düşmanlığı olduğunu ileri süren L. H. Yungblut, L. Luu, C. Hibbert ve S. Schama gibi eleştirmenlere göre sık sık İngilizlerle ilişkilendirilen ‘yabancı düşmanlığı’ (xenophobia) ile açıklanabilecek bu durumun sonucu olarak (Goose, 2005, ss. 122-123), Venedik’le 1403’te, Fransa’yla 1525’te ticari ve diplomatik ilişkilere başlayan Türklerin İngilizlerle resmî ilişkileri 1580’lere dek gerçek anlamda başlamamıştır. Yani Türkler, kıta Avrupa’sından ancak 60 yıl kadar sonra İngilizlerle karşılıklı görüşmelerde bulunmuştur.

Bu görüşmeler 1578 yılında başlar; William Harborne adlı bir İngiliz ticaret ajanı, Edward Osborne ve Richard Staper adlı Londralı iki büyük tüccarın temsilcisi olarak Sultan Murat III’tan birtakım ticari haklar elde etmeyi başarır. Bu hakların sonraki yıllarda genişleyerek devam etmesi üzerine, Londralı birkaç büyük tüccar bir araya gelip “Levant Company” adlı şirketi kurarlar ve bu şirket aracılığıyla Osmanlı topraklarında ticarete başlarlar. Adını Avrupa literatüründe 10. yüzyıldan başlayarak Akdeniz’in doğu kıyılarında yer alan ve aralarında bugünkü İsrail’in de bulunduğu ülkelere verilen isimden alan bu şirket, Türklerle İngilizler arasındaki ticari ve siyasi ilişkilerde o günden sonra önemli bir rol oynar. Bu ilişkileri İngiltere açısından tetikleyen unsurlardan biri de ülkenin 1558 ve 1603 yılları arasında Kraliçe Elizabeth I ile başlayan büyümesi ve imparatorluk sevdası olarak görülebilir, çünkü bu sevda onu Rusya, Fransa ve İspanya gibi, bu hedefe giden yolda engel oluşturabilecek ülkelere karşı yanında bir partner olarak Osmanlı’yla hareket etmeye teşvik eder (Aksoy, 2016, ss. 3-4). Bunun sebebiyse, Osmanlı’nın o dönemin o bölgedeki en büyük güçlerinden biri, hatta en büyüğü olmasıdır.

Bu süre zarfında İngiltere’de Türkler hakkında yazılan eserlere bakıldığında, iki toplum arasında ilk temasın gerçekleştiği Haçlı Seferlerinden sonraki Orta Çağ vakayinamelerinde Türk kelimesinin sıkça geçtiği görülür. Özellikle Türklerin İslam dininin daha geniş alanlara yayılması ve kitlelere ulaşmasındaki rolü nedeniyle Türk kelimesi, Hıristiyanlar tarafından çoğu zaman sadece Müslümanları ifade edecek şekilde kullanılmıştır. Ancak bilhassa 1600’lerin ilk yıllarından başlayarak o devrin dış olayları hakkında bilgi veren ve İngiltere’de gazetenin öncüsü sayılan haber risaleleri aracılığıyla Avrupalılar, Türklerin savaşları, anlaşmaları, isyanları, zaferleri, yenilgileri, elçilikleri, vs. hakkında bilgi edinmişlerdir. Öte yandan 16. yüzyılda büyük bir imparatorluk hâline gelen Osmanlı Devleti, Avrupa için uzun süre ciddi

bir tehdit ve korku unsuru olmuştur. Korkulan bir güç olarak saygı uyandıran Osmanlı Devleti, 1699'daki Karlofça Antlaşmasını takiben saygınlığını ve nüfuzunu yavaş yavaş kaybetmiştir. Nitekim Osmanlı'nın sınırları 1699 ile 1898 yılları arasında kalan 200 yılda oldukça küçülmüştür. Diğer bir deyişle, 1200'lere doğru Haçlı Seferleriyle başlayan, 1453'te İstanbul'un fethiyle zirveye çıkan ve 1600'lü yılların ortalarına dek süren Türk korkusu, 1680'lerden sonra yavaş yavaş ortadan kaybolmaya yüz tutmuştur. Nitekim araştırmacı Karpat'a (1974, s. 22) göre, İstanbul'un Türkler tarafından fethi, Batılılarda Türklerin Avrupa ülkelerine de saldıracağı ve Hıristiyanlığı yok edeceği korkusunu doğurmuştur; Schwobel (1967, s. 10) ise bu korkuyu, Batının gözünde Türk imgesini şekillendiren en önemli dış uyarıcı olarak görür. Bu konuda en etkileyici yorumlardan biri de Varisco'dan gelmiştir: Hıristiyanlarda ortaya çıkan 'Türkler tarafından fethedilme ve baskı altına alınma korkusu'nun bir tür mite dönüştüğünü söyleyen Varisco (2007: 73), bu nedenle Türk kelimesinin Batı'da şeytanla aynı anlamda görüldüğünü ifade etmiştir.

Türklerle ilgili korku ve hatta nefret uyandıran bu algıya rağmen Osmanlı Devleti, imparatorluk hayali kuran İngilizler için ideal bir modeldi. Bu yüzden hem Avrupa'da hem de İngiltere'de Osmanlı'nın doğuşunu, padişahlarını, zaferlerini, halkın âdet, din ve geleneklerini anlatan birçok kitabın yazıldığı görülür. Akalın (2016, s.123) bu ilginin doğuşunu, İstanbul'un Müslüman bir devletin eline geçmesine bağlar. Bu bağlamda İngiltere'de yazılan ilk önemli eser, 1603 tarihli *Generall Historie of the Turkes* başlıklı, Osmanlı sultanlarını ve tarihini anlatan bir kitaptır. Richard Knolles'un yazdığı bu eser, İngilizler için uzun bir süre Türklerle ilgili bir bilgi ve başvuru kaynağı olmuştur. Hatta birazdan inceleyeceğimiz oyunlardaki olayların büyük kısmı da bu eserde yer almaktadır. Ancak bu eserle ilgili yaptığı çalışmada Şenlen, bu tip eserlerin yazılma amacının propaganda yapmak olduğunu ve esas itibarıyla Hıristiyanları Türklere karşı bir araya gelip kenetlenmeye davet ve ikna etmek üzere kaleme alındığını belirtir; bu nedenle adı geçen eserin, Batı'da Türklerle ilgili bir algı yönetimi amacı güttüğünü söylemek ve Şenlen'in (2005: 392) ifadesiyle "Osmanlı'nın ve Türklerin gerçek anlamda temsili ve resmi olamaz" demek pek abartı olmayacaktır. Öte yandan, 17. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı sarayını ve devlet teşkilatını, Türklerin millet olarak yaşayışını, din ve inançlarını araştıran bir hayli İngilizce eser yazılmıştır. Bu eserlerin çoğu, Türkiye'de bir süre kalmış olan İngilizler tarafından kaleme alınmıştır.

Türklerle ilgili bir başka grup eser de İslam dini hakkındadır. Özellikle 8. ve 9. yüzyıllarda Hıristiyan dünyasında tartışılmaya başlayan İslamiyet, çoğu kez Hıristiyanlığın sapkın ve yoldan çıkmış bir kolu olarak görülmüş; Hz. Muhammed de birtakım gülünç ve uydurma efsanelerin kahramanı olarak resmedilip tanıtılmıştır. “İslam sahte bir dindir; Allah, Tanrı (God) değildir; Muhammed peygamber değildir; İslam dini, hareket gerekçesi ve karakteri acınacak hâlde olan insanlar tarafından uydurulmuş ve kılıçla yayılmıştır.” sözleriyle Horuani’nin (1991: 10) çizdiği İslam resmi, Hıristiyan dünyasında konuyla ilgili olarak ilk zamanlardan beri en çok ilgi ve kabul gören resimlerden biridir. Dahası, 1517 yılında Wittenberg Kilisesinin kapısına astığı 95 maddelik bildiriyle Katolik kilisesini ve kilisedeki din adamlarını eleştirip suçlayan ve böylece Batı’da reform hareketinin başlamasında önemli rol oynayan Martin Luther, Türklerin Hıristiyanların işlediği günahlar nedeniyle Tanrı tarafından onlara verilen ilahi bir ceza olduğunu iddia etmiştir (Chalmers, 1857, s. 360). Bu olumsuz tanıtımda, Hıristiyanlığın Orta Doğu’dan başlayıp kuzeye doğru tüm Avrupa’ya yayılırken İslamiyet’in ortaya çıkıp bu yayılmanın önüne geçmesi çok etkili olmuştur.

Kendi dinlerinin kutsallığına ve geçerliğine inanan Hıristiyanlar, İ.S. 30’lu yıllarda öldüğü kabul edilen peygamberleri Hz. İsa’dan 600 yıl kadar sonra ortaya çıkan bir başka peygambere ve onun getirdiği dine inanmamayı ve onun karşısında olup bir anlamda düşman olmayı seçmişlerdir. 11. yüzyılın sonlarında başlayan Haçlı Seferleri ile daha da büyüyen Müslüman ve İslam karşıtlığı, 16. yüzyılda Osmanlı’nın Avrupa’daki zaferleriyle iyice kızışmış ve alevlenmiştir. Nitekim Avrupa’da Katolik Hıristiyanlığın egemen olduğu Orta Çağ’dan kalma İslam düşmanlığı 17. yüzyılda da tüm şiddetiyle devam etmiştir. Ancak 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu düşmanlığın etkisini yavaş yavaş kaybettiği görülür. Çünkü Osmanlı artık gücünü kaybetmeye başlamıştır. O güne dek Osmanlı ve Türk kelimeleri Avrupa’da korku, kaygı ve saygı uyandırırken, zayıflamaya ve güç kaybetmeye başlayan Osmanlı, Avrupa için ifade ettiği anlamları ve etkileri de kaybetmeye başlamış gibidir. Aksoy’un (2016, s. 362) yorumu da bu duruma açıklık getirir cinstendir:

18. yüzyılın ikinci yarısında Türklere trajedilerden ziyade şarkılı komedi türündeki hafif oyunlarda yer verilmiş olmasının bir diğer sebebi de, Türklerin eskisi kadar Avrupa’da dehşet ve korku uyandıran bir millet olmaktan çıkmış olmalarıdır. Bu devirde yazılan tiyatro oyunları, Türklerin artık ciddiye alınmadıklarını açığa vurmaktadır.

16. yüzyılda Osmanlı'yı ve Türkleri daha çok Avrupa dillerinden yapılan çevirilerle tanımış olsa da, 17. ve 18. yüzyıllarda İngiltere'de halkın esrarengiz Doğu ile ve güçlü Türklerle ilgili merakını gidermek üzere birçok seyahatname yazılmış ve yayımlanmıştır. Özellikle Osmanlı sultanlarının sarayı, haremi ve savaşları gerek Avrupalıların gerekse İngilizlerin büyük merakını uyandırmıştır. Tüm bu yazılan eserlerin dışında, halkla direkt teması olan tiyatro sahnelerinde sergilenmek ve halka sunulmak üzere yazılan oyunlar da İngilizlerin gözünde Türk kimliğinin çizilmesi için önemli bir araç olarak kullanılmıştır.

## 18. YÜZYIL İNGİLİZ TİYATROSUNDA TÜRKLER

İngilizlerin Türkler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan araçlar arasında, konusunu Türklerden veya Türk tarihinden alan tiyatro oyunları da yer alır. 16. yüzyıl ve sonrasında Osmanlı ve Doğu ile ilgili yazılan anı, seyahatname, mektup, vakayiname gibi eserlerde sıkça adı geçen Türkler 'zalim, merhametsiz, vahşi, barbar, tecavüzcü' gibi sıfatlarla anılır. Bu eserlerde Osmanlı sultanlarının kardeşlerini, oğullarını, sevdikleri kadınları ve ele geçirdikleri yerlerdeki yöneticileri acımasızca öldürdüklerinden veya öldürtüklerinden bahsedilir. Zaten kanlı sahneler ve vahşi cinayetlerle dolu olan Elizabeth devri (1558-1603) tiyatrosunda bu yönüyle Türk figürü, doğal olarak tiyatro için önemli bir karakter tiplemesi ve konu sağlarken, Türk karakterlerin icraatları da konu zenginliği kazandırmıştır.

Ancak 1603 tarihli *Generall Historie of the Turkes*'ün yazılmasını takiben, Osmanlı sultanlarıyla ilgili daha çok oyunun yazıldığı söylenebilir. Nitekim 1660'lı yıllardan sonra Türkler oyunlarda en çok resmedilen ve en sık ele alınan karakterlerden biri olmuştur. Örneğin sadece 1660 ile 1714 arasında İngiliz sahnelerinde Türkler hakkında kırktan fazla oyun yer almıştır. Bununla beraber, Restorasyon Dönemi de denilen bu dönemde kahramanlık trajedisi adı verilen popüler oyun türünde oyunun kahramanı olan erkek genellikle aşkı ile vazifesi arasında bocalar ve sevdiği kadınla, yapması gereken görevi arasında sıkışıp kalır. Özellikle Osmanlı sultanlarının, fethettikleri ülkelerde karşılaştıkları güzel bir kıza âşık olmaları ancak bu kızın onlara karşılık vermemesi üzerine alevlenen tutkulu aşklarıyla sultanlık görevleri arasında gidip gelmeleri bu oyunlarda sıkça ele alınmıştır. Buraya kadar kısaca belirtildiği üzere, Türkler oyunlarda ve sahnelerde Avrupa'nın ve İngiltere'nin sev(e)mediği bir millet olarak resmedilmiştir. Bu çalışmada ele alınacak oyunların yazıldığı 18. yüzyılda da durum aslında pek farklı değildir. Osmanlı için de çok kritik olan bu yüzyılda İngiliz tiyatrosunda sahnelenen

oyunlarda yer alan Türk imgesi, Avrupa ve İngiltere'nin Türklere bakışını ve halkının Türkleri nasıl görmesini istediğini göstermesi açısından önemlidir.

### **Tamerlane (1701)**

Kronolojik olarak ele alındığında, 18. yüzyıl İngiliz tiyatrosunda karşımıza çıkan ilk Türk sultanı Yıldırım Bayezid'dir. Sultan Bayezid'in, Moğol mu Türk mü olduğu uzun yıllar tartışılan Timur'la 1402 yılında yaptığı ve kaybettiği Ankara Savaşı'nın son anlarının ele alındığı *Tamerlane* adlı bu oyunu Nicholas Rowe 1701 yılında yazmıştır. Oyunun, Osmanlı'nın gerileme döneminde Avrupa'nın Osmanlı'yı ifade ediş biçiminde görülen değişikliğin başladığını gösterdiği kabul edilebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, İslamiyet'in doğuşu ve büyümesinin ardından Hıristiyan-Müslüman karşıtlığıyla başlayan ve İslamiyet'in yayılmasına katkısından dolayı Hıristiyan (Batılı)-Türk karşıtlığına dönüşen ön yargı ve düşmanlık, Avrupalının zihninde her zaman var gibiydi. Ancak Osmanlı'nın özellikle 1699 tarihli Karlofça Antlaşmasıyla başlayan güç ve otorite kaybı, öyle görünüyor ki Avrupalılara bunu daha net bir şekilde ifade etme konusunda rahatlık ve özgürlük vermiş gibidir. Elsbach'ın algı yönetimi için önemli bulduğu üç husustan biri olan "zamanlama"ya burada titizlikle bağlı kalınmış gibidir. Zaten o güne dek olumsuz sıfatlarla ve kimliklerle tanıtılan Türkler, doğru bir zamanlamayla, güç kaybettikleri bir dönemde büyük ölçüde daha olumsuz tanıtılmaya ve Avrupalı seyircinin kafasında daha kötü bir Türk imgesi ve algısı yaratılmaya başlanmıştır.

Oyunda Tamerlane adıyla yer alan Timur, Ankara Savaşında oyundaki adıyla Bajazet'e yani Yıldırım Bayezid'e karşı zafer kazanır ve onu askerleriyle beraber esir alır. Bajazet savaşta yenilmiş olsa da hâlâ büyük bir sultan ve komutandır; kendisine sorulan sorulara, yazarın ifadesiyle 'ukalaca' ve 'cüretkâr' bir şekilde cevap verir (Rowe, 1781, s. 11). Yazarın Bajazet için bu tür pejoratif sıfatları kullanması, izleyiciye Bajazet'e karşı şüphesiz olumsuz bir algı kazandırmaya yöneliktir. Tamerlane ile Bajazet arasında geçen konuşmada Tamerlane insanlara huzur, barış, adalet ve iyilik getirmek için çabalamakla övünürken, Bajazet o insanlara korku, şiddet, ölüm ve zulüm götürmekle övünür. Nitekim Marsden, Rowe'u tanıttığı kısa yazısında Tamerlane'in oyunda soylu, yüce ve adil olan ne varsa onu temsil ettiğini ve sadece kendi halkını korumak için savaştığını, düşmanlarına karşı saygılı davrandığını söylerken, Bajazet için "Türklerin şeytani imparatoru" ifadesini kullanır (Day ve Lynch, 2015, s. 1051).

Bu noktada şunu belirtmek gerekir: Bajazet'in Tamerlane'e esir düştüğü, tarihi olarak doğru bir olaydır, ancak yazarın ikili arasındaki diyalogları aktarırken tercih ettiği ifadelerle bakıldığında Tamerlane'i olumlu, Bajazet'i olumsuz bir şekilde çizdiği görülür. Algı yönetimi denilen eylem aslında tam olarak budur; düşmanınızı ya da rakibinizi, kendi taraftarlarınıza kötü tanıtmak için onu eylemiyle, söylemiyle, giyinişle, duygularıyla ve düşünceleriyle kötümek ve olduğundan daha aşağıda, daha olumsuz göstermek, algı yönetiminin en önemli adımıdır. Yazar ve eleştirmen Sowerby de bu durumu fark etmiş olmalı ki, oyunda Tamerlane'in tutkusu için 'şanlı', gayreti ve mücadelesi için 'soylu' sıfatını kullanır. Bu şekilde Sowerby (2017, s. 170) şüphesiz Rowe'un bu oyundaki amacını yansıtır; öte yandan, Tamerlane'in bu niteliklerini tutsak edilmiş milletlerin prangalarını kırmak ve insanlığı kanunsuz gücün gasp ve tecavüzünden kurtarmak üzere kullandığını, bunların da oyunda en canlı ve samimi renklerle çizildiğini belirtir. Bu durum, Edward Said'in yorumuyla oryantalist bir bakış olarak tanımlanabilir; yani 17. ve 18. yüzyılın Aydınlanma hareketiyle beraber özellikle Batı Avrupalı beyaz adamın Doğu halkları ve kültürüne yönelik dışarıdan, ötekileştirici ve ön yargı dolu yorumlarıyla açıklanabilir. Diğer yandan, Tamerlane de bir Doğulu olmasına rağmen, Avrupa'ya daha yakın ve ciddi bir tehdit ve güç olarak bir Osmanlı sultanını bozguna uğratmış olması, Batılıların gözünde onu daha değerli kılmış olmalıdır (Aksoy, 2016, s. 26). Canfield (2001, s. 38) bu duruma değinirken, Rowe'un oyunda 'Türk karşıtı' bir amacı olduğunu söyler ve bunun sebebini, Türklerin 17. yüzyıl boyunca Avrupa'nın içlerine doğru birçok şehrin kapısına dayanması olarak açıklar. Oyunun yazarı da buna paralel olarak, Bajazet'i İngilizlerin gözünde küçültmek uğruna Tamerlane'i yüceltmeyi tercih etmiş gibidir. Hatta oyunda Bajazet'i esir alan Tamerlane onu kendi çadırında misafir edip emrine adamlar tayin edeceğini ve barış için, daha az sayıda askerin ölmesi, hatta artık kimsenin ölmemesi için anlaşma yapmak üzere ağır şartlar ileri sürmeyeceğini söylerken, esir konumundaki Bajazet, Tamerlane'i esir alsaydı ona köpek muamelesi yapacağını, atına binerken onu ayak basacağı olarak kullanacağını ve onu bir kafese koyup halka teşhir edeceğini söyler. Yazar yine siyahla beyazın zıtlığına benzer şekilde Tamerlane'i beyaz, Bajazet'i siyah olarak sunar. Nitekim Bajazet kana susamış acımasız bir zalim, Tamerlane ise barıştan yana merhamet sahibi bir hükümdar olarak resmedilir (Rowe, 1781, ss. 12-13). Aslında Rowe'un bu oyunda çizdiği Bajazet karakteri, oyunun yazıldığı 1700'lerin başına dek Avrupa'da hemen her yerde çizilip tanıtılan ve büyük ölçüde kabul görüp benimsenmiş olan Türk resmidir, daha doğrusu Türk algısıdır.



Bunların dışında Bajazet oyunda ayrıca kendisine yüz vermeyen Yunanlı bir kıza âşık olarak da gösterilir. Kendisinin daha önce savaş esiri olan Arpasia adlı bu kız, ona karşı olan nefret ve düşmanlığını açıkça dile getirirse de Bajazet onu kendisiyle evlenmeye zorlar. Bu sahnede Bajazet'in bir erkek olarak zorbalığı sergilenir. Bajazet aşk ve sevgi gibi en sade, en yüce ve en saf olması gereken bir duygu alışverişinde bile kaba, duygusuz, hunhar ve kırcıdır. Karşısındaki kızın duygularını umursamaz ve sadece kendi isteğini, duygusunu ve zevkini tatmin etmenin peşine düşer. Bu yönleriyle aslında bir tecavüzcü gibi gösterilir oyunda. Üstelik Arpasia'nın Yunanlı sevgilisi Monefes'le olan aşkı da Bajazet'in hırsı ve şehveti yüzünden trajediye dönüşür. Öte yandan oyunda büyük bir Hıristiyan düşmanı olarak anlatılan Bajazet, kızı Selima ile Tamerlane'in yardımcısı Axalla arasında gelişen aşka da son derece duygusuz ve olumsuz yaklaşır. Buna rağmen Axalla, Bajazet'ten kızını ister ve bunun karşılığında ona özgürlüğünü, tacını ve tahtını geri vermeyi taahhüt eder. Ancak Bajazet bu şartları yetersiz bulur; bunlara ek olarak, ondan Tamerlane'in başını da ister. Aşkıdan deliye dönmüş olsa da, Axalla komutanı olan Tamerlane'i aşkına feda etmez; böylece görevine sadakatini ve liyakatini sergiler. Bu noktada Axalla, Orta Çağ romanslarında karşımıza çıkan şövalyeler gibi onur ve şerefini, sadakat ve görevini aşkıdan ve sevdiği kadından üstün tutar. Bu duruma bakıldığında, Tamerlane gibi Axalla da Bajazet'e karşı seyircinin gözünde yine daha olumlu bir kişilik ve kimlikle sergilenir. Rowe'un şiirlerinin yer aldığı ve 1781'de yayımlanan kitabın önsözünde bu oyuna değinilmiş, Arpasia ile Monefes'in ve Selima ile Axalla'nın aşklarının trajediyle sonlanması nedeniyle oyunun Bajazet'in savaş kaybetmiş bir sultan olarak trajedisinden çok bir aşk trajedisi olarak öne çıktığı ve Bajazet'le ilgili kısımların gölgede kaldığı belirtilmiştir (Rowe, 1781, s. xii). Kısaca söylemek gerekirse, oyundaki diğer karakterler seyircinin gözünde erdemler açısından yüceldikçe ve sempati uyandırdıkça, Bajazet seyircinin gözünde küçülür ve seyircide antipati hatta nefret uyandırır. Çünkü yazarın bilinçli gibi görünen bu yöntemiyle, seyirci Bajazet'ten önce korkacak, sonra nefret edecek ve bunların sonunda ondan belki de intikam almak isteyecektir. Bu da izleyiciyi bu kişiye karşı kenetlenip birleşmeye, birlikte hareket etmeye ve bir bütün olarak davranmaya itecektir. Yani bir topluluğu birbirine kenetlenmenin en başarılı yöntemlerinden biri, o topluluğun karşısında ortak bir düşman çıkarmak ve topluluğu o düşmana karşı algı yönetimi gibi araçlarla kıskırtmaktır denilebilir. Öyle görünüyor ki, Avrupalıları olduğu gibi İngilizleri de milliyetçi duygularla bir araya getirip ortak hareket etmeye ikna etmenin araçlarından biri olmuştur Türkler. Avrupalıların gözünde büyük bir tehdit olarak görülen Türkler, birçok ülkenin diline özellikle ırkçılık

ya da düşmanlık belirten deyimsel ifadeler hâlinde girmiştir. Örneğin Lehçede “eruit zien als een Turk” ifadesi “Türk gibi gözükme” anlamına gelir ve deyim olarak iğrenç ve pis görünme anlamını karşılar; yine Fransızca “C’est un crai Turc” ifadesi çeviri olarak “Gerçek bir Türk” anlamına gelir ancak deyimsel anlamıyla merhametsiz ve zorba insanlar için kullanılır. Almanca “türken” kelimesi büyük harfle başladığında “Türkler” anlamına gelir, ancak küçük harfle başladığında bir fiil görevi görür ve aldatmak anlamına gelmektedir; Almanlar böylece ses benzerliği yaparak Türklerle aldatmak eylemini bir arada kullanırlar.

Öte yandan, oyunun konusunun alındığı Rowe’un *The Generall Historie of the Turkes* adlı eserinde Tamerlane’in Bajazet’i esir alması, Tanrı’nın bir isteği ve takdiri olarak dinî boyutta da anlatılır. Tamerlane Bajazet gibi büyük bir düşmanı yenip tutsak alma olanağına sahip olduğu için Tanrı’ya minnettardır ve dua eder. Böylece Tamerlane dinî hassasiyetleri olan ve Tanrı sevgisi, korkusu ve saygısıyla hemen herkesin beğenisini kazanabilecek bir karakter olarak sunulur:

Kibirli ve zalim bir adam olan Bajazet uygun şekilde cezalandırılmayı ve dünyanın tüm zalim ve kibirlilerine örnek olsun diye Tanrı’nın onlara karşı gazabını almayı hak etmişti. Ben kabul ediyorum ki, Tanrı ellerime büyük bir düşmanı teslim etmiştir; bu yüzden Tanrı’ya minnettar olmalı, şükretmeliyiz (Knolles, 1603, s. 220).

Knolles’un bu sahneyle ilgili anlatımına bakıldığında, Bajazet kibrinden dolayı şeytanla eşleştirilirken, Tamerlane’in de o kibir sahibi insanı cezalandıran Mesih rolünde olduğu söylenebilir (Şenlen, 2005, s. 391). Dünyevi ve ilahi düzlemde Tamerlane yine üst, Bajazet yine alt konumdadır. Tamerlane Tanrı’nın adaletini ve iyiliğini yeryüzünde sağlayan, Bajazet ise Tanrı’nın gazabını ve cezasını hak eden bir figürdür. Nitekim bu oyuna kaynaklık eden eserde Tamerlane, Bajazet’e karşı ‘Tanrı’nın kırbağı veya gazabı’ tamlamasıyla tanımlanır (Knolles, 1603, s. 222).

Oyunda Tamerlane’i Bajazet’e karşı daha olumlu kılan başka özellikler de bulunmaktadır. Örneğin Tamerlane dindar ve cömerttir; adalet ve barıştan yanadır; savaşta esirlerine bile iyi ve insanca davranır; gururuna ve ihtirasına karşı koyabilecek iradeye sahip bir komutandır. Onun karşısında Bajazet ise kibirli ve küstah, barış ve adalet düşmanı, zalim ve zorba, üzüntü, pişmanlık, merhamet ve acıma gibi insanî duygulardan yoksun, esirken bile ukalalık yapan bir sultandır. Hatta oyun boyunca Bajazet ile ilgili hiçbir

olumlu ifadenin olmadığı söylenebilir. Nitekim Bajazet oyunda ‘uçtuğu havayı zehirleyen, mısır tarlalarına saldıran, her yeri tahrip eden korkunç bir şeytan’a benzetilir. Oyunda ayrıca kendi kızını, iradesine karşı gelip evlenmek istediği için öldürtmek isteyecek kadar kalpsiz ve merhametsiz bir baba olarak da karşımıza çıkar. Kısaca söylemek gerekirse, İngilizler aslında iki Türkün savaş meydanında birbirlerine düşmesinden memnun görünmüş olmalı, ancak özellikle Ankara Savaşı’nın yaşandığı ve bu oyunun geçtiği 1400’lü yılların başında Bizans’ın başkenti olan İstanbul’a oldukça yaklaşan Osmanlı’nın başındaki sultanın savaşı kaybetmesinden mutluluk duymuş olmalı ki yazar Bajazet’i olabildiğince nahoş ve itici kelimelerle ifade etmeyi seçmiştir.

Sahnedeki bu stratejinin bugünkü adı algı yönetimidir. Hitap ettiğiniz kitleyi, onlara tanıttığınız kişi, olay ve durumlar konusunda manipüle edip kendi isteğiniz doğrultusunda yönlendirip şekillendirmek şeklinde tanımlanan bu yöntemle Rowe ve 18. yüzyılda başka İngiliz oyun yazarları, Osmanlı sultanlarını olumsuz bir şekilde resmederek İngiliz seyircisine Türk kimliği ve Türkler konusunda olumsuz bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamış görünmektedir. Yıldırım Bayezid 1389-1403 yılları arasında Osmanlı’yı yöneten ve Osmanlı’nın en tepesindeki isim yani padişah olarak, en azından uluslararası arenada saygı ve hoşgörüle tanıtılması gerekirken, bu oyunda küstah bir asker, acımasız bir sultan, duygusuz bir baba ve hoşgörüsüz bir erkek olarak resmedilir. O dönemde halkın başlıca bilgi alma araçlarından biri olan tiyatrolarda yapılan bu tanıtım, İngilizleri doğal olarak böyle bir karaktere ve onun temsil ettiği millete karşı ön yargılı ve hatta düşman kılacaktır. Nitekim bir milletin birbirine kenetlenmesini ve dayanışma içinde olmasını sağlamanın en etkili yollarından biri, ortak bir düşman belirlemek ve o düşmana karşı herkesi bir bütün hâlinde hareket etmeye davet ve ikna etmektir. Fransız yazar Tocqueville’in ifade ettiği gibi, “politikada ortak nefretler, hemen her zaman dostlukların temelidir” (Epstein, 2009, s. 4). Haçlı Seferleri ile başlayan süreçte ortak nefretle bakılan bu düşman, Hıristiyanlığın benimsendiği ve yaşandığı hemen her yerde uzun yıllar boyunca Müslümanlar ve Türkler olmuştur.

### **Irene; Güzel Yunanlı, Bir Trajedi (1708)**

İngiliz oyun yazarlarının yoğun ilgi duyduğu bir diğer Osmanlı sultanı da, İstanbul fatihi Fatih Sultan Mehmet’tir. Sadece onunla ilgili olarak 18. yüzyılda altı ayrı oyun yazılmıştır. Bu oyunların hepsinde onun Irene adlı Yunanlı genç ve güzel bir kıza duyduğu aşk anlatılır; bu aşk özellikle o dönem İngiliz seyyahların ve tarihçilerin Osmanlılarla ilgili yazdığı çeşitli kitaplar-

da yer alır. Bu oyunlardan ilki ve en çok ilgi göreni, Charles Goring'in 1708 tarihli *Irene; or, the Fair Greek, A Tragedy* adlı oyunudur. Oyunda Fatih Sultan Mehmet, Mahomet adıyla karşımıza çıkar. Oyundaki bu isim, aynı zamanda İslamiyet'in kurucu olan Hz. Muhammed için İngilizcede kullanılan isimlerden biri olması açısından da dikkat çekicidir.

Mahomet oyunda İstanbul'u fethettiğinde kendisine sunulan Irene adlı Yunanlı bir genç kıza daha ilk görüşte âşık olur ve aşkıdan dolayı savaş meydanlarından çekilip devlet işlerini Valide Sultan'a ve vezirlerine bırakır. Burada İstanbul'un fethi gibi çağ açıp çağ kapatan bir olayla ilgili yüceltme ya da övme söz konusu değildir. Çünkü bu zaferin kazananı Türkler, kaybedeni ise Yunanlılar ve onlarla birlikte Yunan kültürünü ve toplumunu kendi çıkış noktaları olarak gören Avrupalılardır. Bir savaşın veya mücadelenin kaybeden tarafındaysanız, öznellikten sıyrılıp kazanandan övgü ve saygıyla bahsetmek çoğu zaman imkânsızdır. Bu olay belki de sahnelerde ticari açıdan daha çok başarı sağlayabileceksen, yazar Goring bu oyunda Fatih'i sansasyonel ve pejoratif bir bakışla resmetmeyi tercih etmiş görünür. Bunda o dönemde Türkler için yaratılmaya çalışılan 'barbar' imgesinin payı şüphesiz ki büyüktür. Öte yandan oyunda Mahomet'in delice sevdiği ve uğrunda sultanlık makamını bile terk ettiği Irene, onun aşkına karşılık vermez. Avrupa için çok önemli olan Yunan kültürünün temsilcisi konumundaki Bizans'ın yaklaşık bin yıl başkenti olan İstanbul gibi önemli bir Yunan şehrini Türklerin başında Yunanlılardan alıp fetheden ve Türklerin toprağı hâline getirerek koca bir çağı bitirip yeni bir çağ açan Mahomet, genç bir Yunanlı kızın kalbini fethedemez (Goring, 1708, ss. 10-11). Bunun üzerine kendisini içkiye verir ve sürekli sarhoş olur. Sarhoşluğun etkisiyle adamlarını bile öldürtecek kadar akli başından gider ve zalimleşip gaddarca davranır.

Irene oyunda Yunan ve Avrupa kültürünün sözcüsü gibi davranıp İstanbul'un Türklere değil Yunanlılara ait olması gerektiğini söyler ve Türklerin onlar için kutsal bir şehir olan İstanbul'da olmasını büyük bir üzüntü ve öfkeyle karşılar (Goring, 1708, s. 12). Onun için sadece bu sebep bile, İstanbul'u fetheden Sultan Mahomet'ten nefret etmesi için yeterlidir. "Nicholas Rowe tarzında 'pasif bir kadın kahraman'a indirgenen" Irene, oyun boyunca sürekli ağıtlar yakar ve içinde bulunduğu durumun çaresizliğini ve korkunçluğunu dile getirir (Venturo, 1999, s. 90). Oysa Mahomet Irene'i görür görmez ona âşık olunca İstanbul'u çoktan unutmuştur; İstanbul gibi önemli bir şehri fetheden büyük bir kumandan olarak bu zaferle gurur duymak yerine, oyunda Irene gibi sıradan bir kızın kalbini fethedemediği için üzülen, sızlanan ve sürekli melankolik hâlde içki içen çaresiz ve platonik bir âşık olarak resmedilir.

Yani oyunda Fatih'in İstanbul'u fetheden büyük bir kumandan olarak gösterilmesi belki de ona ve Türklere yönelik bir beğeni, hayranlık veya sevgi uyandıracak için, onun bu görkemli zaferinden ziyade genç bir kız karşısında düştüğü acizlik anlatılmış gibidir. Nitekim Mahomet Irene'in kalbini kazanmak için sürekli dil döker, ancak tüm çabaları boşa çıkar. Öte yandan klasik bir kurgu tekniği olarak, Irene'in kendi milletinden Yunan bir sevgilisi vardır. Aratus adlı bu genç önce memleketini sonra da sevdiği kızı elinden alan Mahomet'e karşı intikam arzusu ile yanıp tutuşur. Zira Irene, Mahomet'in sevgisine karşılık vermese de daha oyun başlamadan onun tarafından tecavüze uğramıştır ve bu nedenle Aratus'a geri dönemeyeceğini çünkü artık kirlendiğini söyler (Goring, 1708, s. 24). Nitekim Orr (2001, s. 95) Goring'in Irene'inin o dönem sahnede başarısız olmasını bir şanssızlık olarak değerlendirirken, bu yorumu oyunun psikolojik açıdan daha önceki Irene oyunlarından çok daha iyi kurgulanması ve detaylandırılmasından ötürü yaptığını belirtir. Bu ve benzeri başka sahnelerde Mahomet karakteriyle Türkler kirli ve kirleticisi, şehvet düşkünü ve saldırgan olarak resmedilir. Özellikle oyunda Yunan karakterlerin konuşmalarında, Türklerin İstanbul'u fethedişinin şehri kirlendiğine inandıkları duyulur. Nitekim Irene namusuna, kimliğine ve sevgilisine düşkün, erdemli ve sadık Yunanlı bir kız olarak görülürken, Mahomet de aşkından deliye dönmüş şehvet düşkünü bir Türk sultanı olarak görülür. Bu şehvet düşkünlüğü de onun, onu istemeyen bir genç kıza zorla sahip olmasına sebep olur.

Bu eşleşmede yine olumsuz bir Türk algısı yaratılmaya çalışılmış gibidir. Irene bir Yunanlı olarak kimliğine, bir kız olarak namusuna ve bir sevgili olarak sevgisine sahip çıkarak oyunun erdemli, ahlaklı ve masum karakterini canlandırır; metaforik olarak bakılacak olursa, onun bu özelliklerinin Avrupa'nın gözünde Yunan medeniyetini ve başkenti İstanbul olan Bizans'ı nitelendiği söylenebilir. Böylece siyah-beyaz dikotomisinde beyazı temsil eden Yunanlı Irene ve İstanbul'un eski sahibi olan Bizans'ın karşısında, siyahı temsil eden Mahomet ve İstanbul'un yeni sahibi olan Osmanlı durmaktadır. Çünkü Osmanlı'nın ve Türklerin o günkü en büyük ismi olan Fatih Sultan Mehmet yani oyundaki adıyla Mahomet, onu istemeyen bir kadına zorla sahip olacak kadar barbar ve vahşi olmasının yanı sıra, onu zorla elinde tutacak kadar zalim ve acımasızdır. Kuvvetle muhtemel Mahomet'in barbarlığı Seyircinin gözünde sadece onu istemeyen Irene için değil, onu ve milletini istemeyen İstanbul için de söz konusudur. Bu müstesna şehrin ellerinden çıkıp gitmesini kabullenemeyen Avrupalılar için, Batı kültürünün medeniyeti sayılabilecek bu şehrin şimdi rakip ve düşmanları olan Türklerin elinde ol-

ması, görünen o ki Irene'in başına gelenlerle paralellikler kurularak seyirciye aktarılmakta gibidir.

Mahomet hem aşkından hem de içkiden ötürü oyun boyunca sıklıkla sarhoştur. O kadar ki çoğu zaman akli başında değildir; onun bu içler acısı durumunu gören Achmet ve Mustapha adlı iki yakın arkadaşı ona vazifesini ve sorumluluklarını hatırlatmaya ve tahtına geri dönmesi için onu ikna etmeye çalışır, ancak Mahomet onları dinlemez. Hatta oğlunu tahttan tamamen indirip onun yerine geçmeye çalışan Valide Sultan, onun bu iki dostunu çeşitli entrikalarla hapse attırır; ertesi sabah da boğulmaları için Mahomet'e emir verir. Ancak Mahomet yavaş yavaş anlar, kendisini gün geçtikçe hükümdarlıktan uzaklaştıran ve en masum adamlarını bile öldürten şeyin Irene olduğunu. Kendisine kızar ve o gece Irene'le beraberken kendisini öldürmek ister: Aşkıyla onuru, yüreğiyle aklı, ruhuyla bedeni, kendisiyle devleti, hatta id'yle superego'su arasında sıkışıp kalmıştır Mahomet. Hislerine kulak verse tahtı elden gidebilir, aklına kulak verse sevdiği kadın. Tam da bu arada kalmışlık duygusuyla kendini öldürmeyi düşünür, ancak Irene, Mahomet'e yalvarır, elindeki hançerle onu öldürmesi için. Mahomet'i daha da kızdırmak ve böylece kendisini öldürtmek için ona sevgilisi Aratus'tan bahseder. Mahomet yine de sevdiği kadını öldüremez, ancak Aratus'u öldürmeye yemin eder.

Mahomet'in Irene'i kraliçe olarak herkese tanıtacağı ve tacını takacağı tören gün gelmiştir artık. Törende herkes Irene'in ne kadar güzel olduğunu görür ve bu güzelliğiyle sultanın aşkına layık olduğunu kabul eder. Yani burada Mahomet karakteriyle birlikte Türklerin aşk ve evlilik için sadece dış güzelliği ön plana çıkarıp, ruhu ve duyguları göz ardı ettikleri üstü kapalı olarak söylenir. Buna bugünün moda tabiriyle 'algı operasyonu' denilebilir. Çünkü Batılıların yazdığı hemen her eserde ve oyunda Türk sultanların, onları sevmeyen yabancı bir kadına zorla sahip olmaları, onun rızası olmadan onunla evlenmeleri gibi durumlar anlatılır. Yani bu oyunda da Avrupalının gözünde ırz düşmanı, sevgisiz, duygusuz, acımasız ve gaddar yani kısacası 'barbar' Türk algısı yaratılmak istenmiştir. Aslında barbar sıfatı, ta Antik Yunan'a kadar uzanır: Yunanlılar kendi ülkelerinin doğusunda kalan Anadolu ve ötesindeki tüm medeniyetler için, özellikle en büyük rakipleri olan Persler için 'barbar' sıfatını kullanırdı. Örneğin Yunan oyun yazarı Euripides'in *Medea*'sında Jason, ona âşık olup onunla bugünkü Kafkasya bölgesinden Yunan topraklarına kaçan Medea'ya Yunanistan'a gelerek ne kazandığını şu sözlerle ifade eder:

İlk olarak, barbar bir ülkede değil, Yunan toprağında yaşıyorsunuz. Adaletin ne olduğunu burada öğrendin ve hayatını kaba güç değil, adalet yönlendiriyor. Bilgeliğini tanıdı bütün Yunanlılar, namın aldı yürüdü. Adın bile anılmazdı bir ucunda yaşasaydın dünyanın (Euripides, 536-541).

Aslında Yunanlıların bu kendini beğenmişliklerinin ve kendileri dışındaki güçleri barbar olarak nitelendirme politikalarının genel anlamda 18. yüzyılda Avrupahlarda da devam ettiği görülür. İncelenen oyunlarda da bu duruma tanık olunabilir. Nitekim *Irene* adlı bu oyunun son kısmında Mahomet, az önce evlendiği ve kraliçe ilan ettiği Irene’i herkesin gözleri önünde kendi elleriyle bıçaklayıp öldürür. Bu eylemiyle Mahomet, büyük bir âşık yerine büyük bir devlet adamı olmayı seçtiğini halkına ve emrindekilere ispat eder. Bu olaya bir Osmanlı vatandaşının gözünden bakıldığında, onu yöneten kişinin bu kararı vermesine sevinecek ve Mahomet’i gözünde daha da büyütecek ve yüceltecektir. Ancak oyunda Mahomet sultan ve devlet adamı yönüyle değil, daha çok bir erkek ve âşık bir adam yönüyle öne çıkarıldığından, bu eyleminden sonra Avrupalı izleyici onu acımasız bir cani, taş kalpli bir katil ve duygusuz bir barbar olarak görmeye meyledecektir. Zira olayları nasıl gördüğümüz, onlara nereden ve kim olarak baktığımızla yakından ilişkilidir.

Aslında Mahomet’in bu cinayeti işlemekteki yapmaktaki amacı, oturduğu tahtın ve şerefının, aşkından daha değerli olduğunu ispat etmektir. Ne var ki, cinayetin ardından büyük bir üzüntüye kapılır. Tam o sırada ortaya çıkan Aratus’un düello teklifini kabul eder. Aratus bu düelloda yaralanır ve ölür, ancak sevdiği kadına kavuşacağı için sevinçlidir. Yazar bu şekilde bu iki âşığın ruhlar âleminde saf ve masum bir şekilde sonsuzluğu yakaladığını söylerken, Mahomet’i sadece geçici fani âlemde farklı zevkler ve heyecanlar peşine koşan birisi olarak resmetmek amacını gütmüş olabilir. Bu ölüm Shakespeare’in ünlü âşıkları Romeo ve Juliet’i ya da Yunan mitolojisindeki Pyramus ve Thisbe’yi anımsatır. Dolayısıyla bu âşıklar sahnesiyle yazar, sanki bu Yunanlı çifti ölümsüzleştirirken, Mahomet’i de onların katili olarak lanetler gibidir. Çünkü Mahomet artık acımasız bir katildir. Oyun boyunca hep başkalarını öldürten Mahomet, şimdi hançeri eline almış ve öldüren olmuştur. Ancak Irene’i öldürdükten sonra söylediği ve oyunu bitiren şu sözler, onun duygusallığının ve aşkının boyutunu göstermesi açısından dikkat çekicidir:

İmparatorluğa ve şöhretime düşkün olan ben  
Bir kadını katlettim, tahtımı koruyayım derken.  
Lakin o güzel karşılık verseydi sönmek bilmeyen ateşime  
Umurumda bile olmazdı imparatorluk, sarılırdım eşime  
(Goring, 1708, s. 55).

Bu sözleri söyleyerek sevdiği kadına veda eden Mahomet dostlarının zafer ve savaş ıgıllıklarıyla kendisine gelip eski günlerine dönünce, aşkın o kalpten bu kadar erken çıkması seyircide yine olumsuz bir Türk izlenimi bırakmış olmalıdır. Dostları yani saraydaki diğer Türkler onu tekrar eski günlerine döndüğü ve bir kraldan beklendiği gibi ülkenin menfaatini bir kadından daha üstün tuttuğu için alkışlarken, bu oyunu izleyen İngiliz seyircisi büyük ihtimalle Mahomet’i lanetlemiştir, o kadar çok sevdiği kadını kendi elleriyle öldürdüğü ve onu bu kadar kısa bir sürede unuttuğu için. Richard Davey’in (1897, s. 16) 1897 tarihli kitabında ise bu olay şöyle tasvir edilir:

Mehmed Irene’e her şeyi sundu, ancak Irene kendi dininden dönmedi. Mollalar sultanı, bir gâvura kur yaptığı için şiddetle azarladı. Mehmed bir gün tüm mollaları sarayının bahçesinde topladı. Irene ortada duruyordu ve parıltılı bir peçenin altındaydı. Sultan peçeyi yavaşça kaldırdı ve onun eşsiz güzelliğini ortaya çıkardı: “Görüyorsunuz, o sizin bugüne dek gördüğünüz bütün kadınlardan daha güzeldir.” dedi, “hayallerinizdeki hurilerden daha alımlı ve cazibeli. Ben onu kendi hayatımı sevdiğimden daha çok seviyorum. Ancak benim hayatım, İslam’a olan sevgimle kıyaslandığında değersizdir.” Eliyle Irene’in altın sarısı uzun örgülü saçını kavradı ve palasının bir darbesiyle kafasını vücudundan ayırdı.

Konusu kısaca özetlenen ve Davey’nin kitabında da yer bulan bu acıklı ve yürek parçalayan sahneyi ölümsüzleştiren bu oyun, sanki İngilizlerin gözünde Fatih Sultan Mehmet’i büyük ölçüde şehvet düşkünü bir cani olarak resmeder. Bir erkek için ilk bakışta âşık olma eylemi, o erkeğin kadındaki dış güzelliğe ve dolayısıyla onun bedenine duyduğu tutkuyu, beğeniyi ve şehveti gösterir. Üstelik bu süreçte Fatih, karşısındaki kadının duygu ve düşüncelerini, söz ve tepkilerini umursamayan gözü dönmüş bir âşıktır. Sanki Fatih İngilizlerin gözünden bakıldığında, İstanbul’u savaşıarak ve zorla ele geçirdiği gibi, bir kadının da zorla ve gerekirse savaşıarak sahibi olabileceğini düşünmektedir. Burada üstü kapalı da olsa karşımıza çıkan zorba âşık imgesi, oyunun sonunda zalim ve acımasız âşık imgesine dönüşür. Çünkü devletin bekası için, âşık olduğu kadını kendi elleriyle öldürür. Bu kez de karşımıza,



âşıklığına bile güvenilmeyecek bir erkek çıkar, çünkü kendi hayatı ve makamı için, âşık olduğu kadını gözden çıkarıp öldürür. Elbette ki bunlar oyunda bu şekilde dile getirilmemektedir, ancak doğal olarak Hıristiyanların oluşturduğu seyirci topluluğu, olay örgüsünde yer alan bu karakter tiplmesiyle, Fatih ve beraberinde Türkler ve Türk sultanlar hakkında kuvvetle muhtemel bu türden olumsuz fikirler geliştirmiştir. Çünkü zaten geçmişteki Haçlı Seferleri ve öncesinden beri sevilmeyen Müslümanlar ve Türkler için o günlerden beri son derece olumsuzlaştırıcı masallar, hikâyeler ve öyküler anlatılmaktayken, bunların sahne üzerinde canlandırılmış hâlde görülmesi, bu seyirciler için kendilerini destekleyecek ve doğrulayacak olanağı sağlamış olmalıdır.

## SONUÇ

Sonuçta ortaya çıkan resme bakıldığında, öncelikle görsel ve işitsel etki, etkileşim ve etkileme üzerine kurulan tiyatrunun okuma, düşünme, sorma, sorgulama, eleştirme ve yorumlama kültürüne ve alışkanlığına sahip olmayan ya da çok az olan kitleler üzerinde son derece etkili olduğu söylenebilir. Zira okuma-yazma bilmemek, okumaya ilgi duymamak ve zaman ayırmamak, okumak için doğru veya uygun ve ilgi çekici kaynak bulamamak ya da o kaynağı satın alacak gücü olmamak gibi çeşitli sebeplerle okumayan bir kitle, yorum ve düşünce üretip fikir, görüş ve söylemleriyle çevresini etkilemek ve şekillendirmek yerine etkilenmeye, şekillendirilmeye ve/veya yönlendirilmeye daha açık ve meyillidir. Bu kitlenin kendi etrafında olup biten olaylardan hiç değilse haberdar olma yöntemi ise, çoğu zaman sadece dinleme ve izlemedir. Çünkü öğrendiğini hissetmenin en kestirme, en hızlı ve en kolay yolu budur. İşte bu dinleme ve izleme sürecinde karşımıza, dinleyeceğimiz ve izleyeceğimiz şeylere karar veren, onların içeriğini, dilini, üslubunu ve amacını belirleyen bir başka kişi, grup veya kurum çıkar. Hele ki bu başkası, izlemek ve dinlemekle yetinen kitlenin onun düşüncesine ikna olmasını, ona bağlı ve bağımlı olmasını ve onu desteklemesini istiyorsa, bu amaca yönelik olarak kendi seçtiği şeyleri kendi istediği şekilde onlara söyleyip gösterebilir.

Tiyatronun göze ve kulağa hitap eden bir gösteri sanatı olduğu düşünüldüğünde, özellikle halkının büyük ölçüde okuma-yazma bilmediği ya da okumadığı 18. yüzyılın sonlarına dek Avrupa'da ve İngiltere'de bu sahne sanatının izleyiciyi şekillendirilmekte çok başarılı olması normal karşılanmalıdır. Nitekim halkın bireysel ve izole okumaya yönelmeye başladığı 1760'lardan sonra İngiliz tiyatrosu yavaş yavaş halk üzerindeki etkisini ve popüleritesini kaybetmiş, yerini hızla romana bırakmıştır. Bu açıdan bakılırsa, sahnedeki oyunlarda karakterlerin resmedilmesinden, kullandıkları dile ve özellikle siyah-beyaz veya iyi-kötü dikotomisine kadar hemen her unsurda bu oyunla-

rın bir algı yönetim aracı olarak kullanıldığı pekâlâ söylenebilir. Bu duruma en iyi örneklerden biri, özellikle 18. yüzyıla kadar sadece İngiltere'nin değil tüm Avrupa'nın korkulu rüyası hatta kâbusu olan Osmanlı Devleti'nin ve Türklerin birçok oyunda benzer şekilde sunulup İngiliz seyircisinde pejoratif yani olumsuz ve çirkin bir Türk algısı yaratılmasıdır. Nitekim 1701 ve 1708 tarihli iki ayrı oyunda, dünya tarihi içinde çok önemli zaferlere imza atmış, ilmi, kültürü, cesareti, zekâsı ve birçok alandaki kabiliyetleriyle öne çıkmış Yıldırım Bayezid ve Fatih Sultan Mehmet gibi iki Osmanlı sultanı başrolde olmasına rağmen, *Irene*'de Bayezid, *Tamerlane*'de Mehmet onları büyük yapan bu özelliklerinden soyutlanmış ve neredeyse her yönden olumsuz bir şekilde resmedilmiştir.

Bu oyunlarda her iki Osmanlı sultanı da güzel bir kadına ve onun dişiliğine karşı koyamayan, şehvet ve tutku gibi duygularına yenilen, kolayca âşık olan ve bu arzularının esiri olup onları sevmeyen bu kadınlara zorla sahip olan bencil, saygısız ve duyarsız bir tecavüzcü olarak gösterilir. Bu yönüyle sanki Türkler İngiliz seyircisine, aşk söz konusu olduğunda, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini, istek ve beklentilerini hiçe sayan bencil ve anlayışsız erkekler olarak tanıtılır. İkinci olarak, her iki sultan da yabancı (ecnebi) bir genç kıza sadece fiziksel güzelliği nedeniyle âşık olup onu bedensel bir haz aracı olarak görürken, onların kendi kızlarını kalben ve ruhen seven ve üstelik kızlarının da aynı duygularla sevdiği yabancı erkeklerle kızlarının evlenmesine müsaade etmezler. Bu noktada Türkler yine hoşgörüsüz, sevgisiz ve merhametsiz baba figürüyle tanıtılır. Kendileri karşılıklı gerçek bir aşk yaşamadıkları gibi, başkalarının yaşamasına da izin vermezler. Öte yandan Bayezid, kızının sevdiği erkekle evlenmesine tek bir şartla izin vermeyi kabul eder; bu şart, damat adayının kendi milletine, davasına, kralına, vs. ihanet ederek onlar için çalışmasıdır. Çünkü Türk sultanlar oyunda kendi çıkarları için kızlarını bile kullanmaya yönelirler. Üçünü olarak Bayezid ve Mehmet zalim, küstah, kibirli, kaba ve katil birer sultan olarak resmedilir. Fatih oyununun sonlarında, önce sevdiği kadının sonra bu kadını seven ancak onun da sevdiği diğer bir erkeği öldürürken, Bayezid onu esir alan ancak ona çok iyi davranan Timur'a karşı küstah ve saygısız sözler sarf eder.

Tüm bunlar olurken, siyah veya kötü tarafta gösterilen Türk sultanların karşısında, tamamen beyaz ve iyi niteliklerle resmedilmiş düşmanları bulunur. Böylece oyunlarda 'barbar' Türk algısının karşısında 'medeni' Batılı algısı yerleştirilir. Oyunları izleyen İngiliz seyircisinin bu algı sayesinde barbar Türklere karşı birlik olmaları, Türklere karşı geliştirilecek düşmanca bir bakış ve algı sayesinde İngiliz ve Batılı kimliğine sahip çıkmaları ve kendile-

riyle gurur duymaları sağlanmış olur. Özellikle ortak bir düşman yaratmak, yöneticilerin, yönettikleri kitlenin önce kenetlenip bütünleşmesini sonra da onları yönetenlere bağlı ve bağımlı olmasını sağlayacağından, tiyatronun bu algıyı yaratarak o toplumu yönetenler için önemli bir amaca hizmet ettiği söylenebilir. Önemli olan, sahnede gösterilen ve söylenenlerin doğru ve gerçek olması değil, izleyenlerin gördükleri ve duyduklarıyla sahnede ki kişi ve olaylar hakkında bir bakış ve fikir sahibi olmalarıdır. Dolayısıyla incelenen bu iki oyuna bakıldığında, yazarların amacının dönemin edebiyat anlayışına uygun oyunlar sahneye başyapıtlar üretmek mi yoksa dönemin büyük gücü Türklere karşı İngilizleri olumsuz bakış açısıyla donatmak mı olduğu sorusunun cevabı büyük ölçüde ikinci seçenekte aranmalıdır. Çünkü tiyatronun seyirci üzerindeki etkisinin farkında olan yazarlar, oyunlarında resmettikleri olay ve karakterlerle Türk-Avrupalı ya da Müslüman-Hıristiyan ayrımını olabildiğince canlı, etkili ve akılda kalıcı şekilde yapmayı tercih etmişlerdir. Her iki yazarın ve daha birçok yazarın Türk sultanları ya da komutanları resmedip ele alırken benzer bir kimlik ve karakteri Türklere yapıştırmaları tesadüften öte bir durum gibi görünmektedir. Çünkü algı yönetiminin başarısı, oluşturulmak istenen algının sıklığına, benzerliğine ve zamanlamasına bağlıdır. Bu tür oyunların sıklıkla yazılıp sahnelenmesi ve ortak yönlerinin çok olması, tiyatronun bu dönemde ve genel anlamda da bu tür dönemlerde bir algı yönetimi aracı olarak kullanılmış olabileceği izlenimini uyandırmaktadır.

## KAYNAKLAR

- Agarwal, K. (2009). *Perception Management: The Management Tactics*. New Delhi: Global India Publications Pvt Ltd.
- Akalın, E. (2016). *Staging the Ottoman Turk: British Drama, 1656-1792*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Aksoy, Y. (2016). *XVIII. Yüzyıl İngiliz Tiyatrosunda Türkler*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Bernard, S. & Sowerby, R. (ed.). (2017). *The Plays and Poems of Nicholas Rowe – Vol. V Lucan's Pharsalia*. New York: Routledge.
- Canfield, J. D. (2001). *The Broadview Anthology of Restoration & Early Eighteenth-Century Drama*. Toronto: Broadview Press.
- Chalmers, A ve Hazlitt, W. (ed.). (1857). *The Table Talk of Martin Luther*. London: G. Bohn.
- Davey, R. (1897). *Sultan and His Subjects*. Chapman & Hall, Ltd., London.

- Day, G. & Lynch, J. (ed.). (2015). *The Encyclopaedia of British Literature, 1660-1789, Volume I*  
A – El. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Elsbach, K. D. (2006). *Organizational Perception Management*. London: Routledge.
- Epstein, J. (2006). *Alexis de Tocqueville: Democracy's Guide*. New York: Harper Collins.
- Goose, N. (2005). ““Xenophobia” in Elizabethan and Early Stuart England: An Epithet Too Far?” Bkz. GOOSE, N. ve LUU, L. (ed.). *Immigrants in Tudor and Early Stuart England*. Brighton: Sussex Academic Press, ss. 110-135.
- Goring, C. (1708). *Irene; or, the Fair Greek, A Tragedy*. London: John Bayley.
- Hourani, A. H. (1991). *Islam European Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karpat, K. H. (ed.). (1974). *The Ottoman State and Its Place in World History*. Belgium: E. J. Brill.
- Knolles, R. (1603). *The Generall Historie of the Turkes, from the first beginning of that Nation to the rising of the Othoman Familie: with all the notable expedition of the Christian Princes against them. Together with the Lives and Conquests of the Othoman Kings and Emperours*. London: Adam Islip.
- Orr, B. (2001). *Empire on the English Stage, 1660-1714*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pastorino, E. & Doyle-Poritllo, S. (2013). *What is Psychology: Essentials*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Rookes, P. & Wilson, J. (2000). *Perception: Theory Development and Organization*. London: Routledge.
- Rowe, N. (1781). *The Poetical Works of Nicholas Rowe*. Edinburgh: The Martins.
- Schwoebel, R. (1967). *The Shadow of the Crescent: Renaissance Image of the Turks 1453-1517*. Nieuwkoop: B. de Graaf.
- Şenlen, S. (2005). “Richard Knolles’ The Generall Historie of the Turkes as a Reflection of Christian Historiography”, *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, Sayı 18, Bahar, ss. 379-393.
- Venturo, D. F. (1999). *Johnson the Poet: The Poetic Career of Samuel Johnson*. Delaware: University of Delaware Press.
- Yılmaz, B. (2016). *Yine De Hayat: Denemeler*. İstanbul: Hiperlink Yayınlar.

### Extended Abstract

Being one of the oldest art branches of human history, theatre has contributed a lot to the entertainment and education of men throughout history. Especially where people have little or no habit of reading and writing, it has had an undeniable effect on people. It is for this reason that theatrical performances have often come to the control and rule of the ruling class, e.g. Catholic Church in the Middle Ages, when churchmen wrote and enacted mystery and miracle plays based on the Bible and Christ's and saints' lives or miracles to promote the Catholic way of life and thinking among the audiences, or the English King Henry VIII who in the 1530s hired playwrights to write plays that popularize the Protestant way of life and belief system. The way those figures managed to promote or popularize their own thoughts or arguments is through perception management, one of the primary methods of the arts like theatre. It is because theatrical performance, like them, is based on five senses, but especially those of hearing and seeing. Being a largely audio-visual art, theatre relies primarily on showing and talking whereby those who come to theatre to see or hear something new, shocking, informative or entertaining get the chance to do so. What makes theatre an effective tool in the hands of the rulers on the ruled is this aspect of the stage; it can directly address and appeal to the audience so that it becomes much easy and short to affect, guide and direct them towards a given issue, person, institution, message and so on. With this argument in mind, it is the intention of this study to give two plays from the English stages as examples for the writers' preference to use the stage as a means of perception management towards Turks.

The plays chosen for this purpose are Nicholas Rowe's *Tamerlane* of 1701 and Charles Goring's *Irene; or, the Fair Greek, A Tragedy* of 1708. The former play portrays Yildirim Bayezid (1360-1403), but focusing on the days following Tamerlane's defeat of him and his army at Ankara Battle in 1402. The latter, similarly, deals with Fatih Sultan Mehmet (1432-1481), but focusing on his infatuation with a Greek young lady in the days following his conquest of İstanbul in 1453. Both plays are similar in that the protagonist in each is a Turkish sultan who is portrayed by the writer with inhuman adjectives, rascal qualities and barbaric actions. For example, both of them force a young non-Muslim girl of beauty and lure to marry them or at least to go to bed with them. Finally, both resort to force so that they can possess their body like some material to possess, which must have aroused Christian audiences' disgust of these Turkish sultans upon seeing them on the stage doing such actions. Both of them are also depicted as tyrants and barbarians of ar-

rogance as well as pride. As for the religious terms, the writers tend to depict them as challenging God's divine order on some occasions.

With these points in mind, it seems more than a coincidence that the writers wrote these plays and some others like them merely for artistic purposes, but rather it seems that these plays were written to create a negative impression of Turks in the minds and eyes of western audiences. A consideration of the early 18<sup>th</sup> century when these plays were written is also supportive of this argument in that this period marks the beginning of Ottomans' gradual loss of their territorial lands and power. Then the question of why arises in one's mind. The underlying reason for this perception management, if any, regarding Turks' (mis)representation on the English stages may have been the writers' expectation and intention to unify the Christian audiences against the Muslim sultans and by implication Turks. Having long been regarded by the Europeans as a serious threat to the unity and existence of many European nations and states, Turks must have therefore been depicted as a source of terror and horror as can be seen in some proverbs and idiomatic expressions used in daily life in European languages. All these issues considered together, the two writers' intention can be judged more as propagandist than as artistic. In their plays they propagate good and well-bred Europeans and Christians or non-Muslims against evil and ill-bred Turks and Muslims in almost every act in the plays. The way Turkish characters speak, react and behave seems to have, therefore, been designed as if to indicate how barbaric or 'uncivilized' they are, while the way Christian characters do so is quite favourable and sympathetic. In view of this contrast between the building of these two groups of characters, it appears more probable that the writers wrote these plays in search of perception management regarding the character, identity and/or personality of Turkish characters in such a way as to portray them as uncivilized, rude, barbaric, lustful, arrogant, prideful, rude, and so on.

# AHMET HAMDİ TANPINAR'IN ROMANLARINDA TOPLUMSAL DEĞİŞME

Zafer DEMİR\*  
M. Cem ŞAHİN\*\*

## ÖZ

Ahmet Hamdi Tanpınar, modern Türk Edebiyatını derinden etkilemiş, hem Doğu düşüncesini hem de Batılı düşünceyi yakından tanımış, her ikisinin ortaya koyduğu kültürel birikimden nasibini fazlasıyla almış nevi şahsına münhasır bir sanatçı ve entelektüeldir. Verdiği edebi ürünlere yansıyan özgün tarzının ötesinde, Tanpınar'ı nevi şahsına münhasır kılan özelliği, felsefi, ve sanatsal düşüncesini, ilgisini Batılı modernleşmenin bir sonucu olan gelenek ve modernlik arasındaki gerilimin, bireyin ve toplumun dünyasında doğurduğu huzursuzluğa yoğunlaştırmış olmasıdır. Tanpınar, şairliğinin, edebiyat tarihçiliğinin ve tenkitçiliğinin yanı sıra, özellikle Türk edebiyatına kazandırdığı romanlarıyla önemli bir iz bırakmıştır. Tanpınar'ın romanları incelendiğinde onun kapsayıcı ve nitelikli bir tarihsel alt yapıya dayanan derin bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Tanpınar, Türk toplumunun özellikle Tanzimat'tan itibaren yaşadığı büyük dönüşümü “medeniyet değiştirme” olarak kavramsallaştırmış, bu dönüşümü gerek romanlarında gerekse düzyazılarında kendisinin inandığı “devam ederek değişmek değişerek devam etmek” düşüncesinin ışığında, “yeni insan”, “yeni hayat”, “siyasal iktidar”, “aydın”, “Doğu ve Batı”, “kültürel süreklilik” gibi kavramlar ekseninde incelemiştir. Böylece Tanpınar hem bir romancı hem de bir düşünür kimliğiyle, Tanzimat'tan Cumhuriyete uzanan süreçte Batılı modernleşmenin ironik bir eleştirisini yapmıştır. Bu makalede, toplumsal değişme sürecinde, Türkiye'nin modernleşme/batılılaşma deneyimi, Tanpınar'ın, süreklilik ve değişimle ilgili düşüncelerinin yansıdığı “Abdullah Efendi'nin Rüyaları”, “Mahur Beste”, “Saatleri Ayarlama Enstitüsü” ve “Huzur” gibi romanları üzerinden tahlil edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahmet Hamdi Tanpınar, Türk romanı, toplumsal değişme, modernleşme, gelenek, süreklilik

---

\* Dr. Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Sosyolojisi ABD, e-posta: zaferdemir1919@hotmail.com

\*\* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Sosyolojisi ABD, e-posta: m.cem.sahin@ankara.edu.tr

## SOCIAL CHANGE AND LITERATURE: A SOCIOLOGICAL INTERPRETATION OF AHMET HAMDİ TANPINAR'S NOVELS

### ABSTRACT

Ahmet Hamdi Tanpınar is an exclusive artist and intellectual who has profoundly influenced modern Turkish literature. As well as his poetry, literary historiography and criticism characteristics, he has left an important trail especially with his novels in Turkish literature. When Tanpınar's novels are examined, it is seen that he has a very rich knowledge accumulation and a deep perspective based on a solid infrastructure. Tanpınar has given many discipline-related products to a wide range of followers, from fine arts, music, history to sociology, philosophy to psychology. Tanpınar has addressed the socio-cultural and economic crises related with the process of rapid social change that experienced starting from the Tanzimat period in Turkey in his novels. This article describes the process of social change in Turkey's modernization/westernization experience through the analysis of novels like "Mahur Beste", "Saatleri Ayarlama Enstitüsü", "Huzur" and "Abdullah Efendi'nin Rüyaları" reflected by Tanpınar's thoughts on continuity and change.

**Key Words:** Ahmet Hamdi Tanpınar, Turkish novel, social change, modernisation, tradition, perpetuity

### GİRİŞ

Ahmet Hamdi Tanpınar, modern Türk edebiyatının, nevi şahsına münhasır en önemli edebî kişiliklerinden ve entelektüel yönüyle de Türk düşünce tarihinin köşe taşlarından biridir. Tanpınar, bütün hayatı boyunca şair kimliğiyle bilinip hatırlanmayı arzu etmiş olsa da, bugün onun şair kimliğinden daha çok, romanlarında ve düzyazılarında ortaya koyduğu görüşlerle tartışılan bir düşünce adamı olduğu bilinmektedir. Ahmet Hamdi Tanpınar'ı nevi şahsına münhasır kılan özelliği, şiirlerinde ve yazılarındaki lezzeti emsalsiz üslûbu bir kenara konulacak olursa, bütün bir felsefî ve edebî düşüncesini gelenek ve modernlik arasındaki gerilimin bireyde ve toplumda doğurduğu huzursuzluğa hasretmiş olmasından ileri gelmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan ve onun bütün yazdıklarını dışarıdan kuşatan en önemli temel sosyolojik kavramlardan biri de "toplumsal değişme"dir. Tanpınar, özellikle Tanzimat'tan sonra Türkiye toplumunda meydana gelen çok yönlü toplumsal değişmeyi, bütünden büyük bir kopuş, "gelenekle" modernlik arasında büyük bir yarılma olarak nitelemiş ve bu düşüncesini yazdığı bütün eserlerde etkileyici bir üslûpla dile getirmiştir. Tanpınar'a göre, toplumun hem sosyo-kültürel,



hem de siyasî-iktisadî, insanınsa zihinsel-ruhsal bütünlüğü ancak, onun devam ederek değişmek değişerek devam etmek olarak kavramsallaştırdığı düşüncenin toplumda yeniden hayatiyet kazanmasıyla mümkündür (Tanpınar, 2011, s. 24). Tanpınar, özellikle Tanzimat'tan sonra Türkiye toplumunda meydana gelen çok yönlü toplumsal değişmeyi, bütünden büyük bir kopuş, “gelenele” modernlik arasında büyük bir yarılma olarak nitelemiş ve bu düşüncesini yazdığı bütün eserlerde etkileyici bir üslûpla dile getirmiştir. Tanpınar'a göre, toplumun hem sosyo-kültürel, hem de siyasî-iktisadî, insanınsa zihinsel-ruhsal bütünlüğü ancak, onun devam ederek değişmek değişerek devam etmek olarak kavramsallaştırdığı düşüncenin toplumda yeniden hayatiyet kazanmasıyla mümkündür. Tanpınar'ın içine doğduğu sosyal, kültürel, siyasî ve ekonomik koşulların yanı sıra, zihin ve ruh iklimine nüfuz eden düşünürlerin başında hocası Yahya Kemal Beyatlı gelmektedir. Tanpınar'ın toplumsal değişme eksenindeki düşüncelerine kaynaklık eden T.S. Eliot, Marcel Proust, James Joyce gibi şair ve yazarların yanı sıra, Henri Bergson, Max Weber, Emile Durkheim, gibi filozof ve sosyologlar da yer almaktadır.

## TOPLUMSAL DEĞİŞME KAVRAMI

Toplumsal değişme, bir toplumun toplumsal yapısı, kültürü, o toplumun kurumlarının işlev ve işleyişiyle ilgili geniş bir çağrışım alanına sahip bir kavramdır. Bu nedenle Tanpınar'ın değişerek devam etmek, devam ederek değişmek ve medeniyet değişimi kavramsallaştırmalarının hakkıyla anlaşılabilmesi için toplumsal değişme kavramının anlamının bilinmesi bilhassa önemlidir. Çünkü toplumsal değişimi anlamak, bir bakıma içinde yaşadığımız zamanın akışını kavramak, topluma yön veren dinamiklerin neler olduğunu anlamlandırmak demektir. Öte yandan İnsanın kendisi, bu toplumsal değişimin en önemli aktörlerinden ve bileşenlerinden biridir. Çünkü “toplum ya da kültür adını verdiğimiz çözümleme nesnelere, insanın ve insanlar arası etkileşimin bir ürünü” (Erkilet: 2015, s. 16) dür. Dolayısıyla toplumsal değişme, varlığını en başta, insanın kendisini kuşatan farklı oluşum ve durumlara verdiği tepkide ve bu farklı oluşum ve durumlara gösterdiği uyumda ya da uyumsuzlukta açığa vurur. Bilindiği gibi, insanın bu tepki ve uyum yeteneği, onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Çünkü insan, tarihsel süreç boyunca değişen çevreye ve toplumsal koşullara sağladığı uyum yeteneği ölçüsünde hayatta kalabilmiş, böylece hem insanî hem de toplumsal olarak zenginleşebilmiştir. İnsanın dışında kalan birçok canlı türü –söz gelimi buzul çağının canlılarından dinazorlar- ise bu uyumu gösteremediği için tarih sahnesinden silinip gitmiştir. Öyleyse toplumsal değişme nasıl tanımlanabilir? Kongar'a göre (1999) bu konuda toplumsal bilimlerde bir karmaşa bu-

lunmaktadır. Ona göre bu karmaşanın nedeni, toplumsal değişimin sebeplerinin, yönlerinin, hızının vb. bilinmemesi, kısaca, toplumsal değişimin kanunlarına tam olarak nüfuz edilememesidir. Kongar, tanımın kesinliği konusunda bir karmaşa olduğunu söylemekle birlikte Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği (1999) adlı çalışmasında Berelson ve Steiner'in tanımlarını verir:

Her ne kadar hayatta her şey değişmekte ise de, bu terim (toplumsal değişme) yalnızca toplumun yapısındaki temel ve geniş değişimleri belirtir: Ailenin örgütlenişindeki, hayat kazanma yollarındaki, dinsel davranışlardaki, insanlar tarafından benimsenen değerlerdeki ve kullanılan teknolojilerdeki değişmeler (Kongar, 1999, s. 55). Bu bağlamda toplumsal değişme, bir sosyal yapıda zaman içinde meydana gelen farklılaşma(lar) anlamına gelmektedir (Sunar, 2015, s. 2). Toplumsal değişme kavramı sosyolojide, daha çok, toplumların tarihinde, toplumsal yapıda, kurumlarda, insan ilişkilerinde, belirli bir durumdan ya da varlık biçiminden bir başka durum ve biçime geçişi ifade eden makro ölçekteki farklılaşmaları ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Bilindiği üzere Türkiye Cumhuriyeti, Batıda, sosyokültürel ve siyasî-iktisadî alanlarda meydana gelen toplumsal değişmelerin Osmanlı imparatorluğunu, deyim yerindeyse Balkanlaştırdığı bir sürecin sonunda, bir yok oluş var oluş mücadelesiyle kurulmuş bir devlettir. Osmanlı İmparatorluğu bu son mücadeleye gelinceye kadar, Batılı modernleşmenin etkisiyle bir toplumsal değişme sürecinden geçmiştir. Osmanlı'da, Batıyı örnek alarak modernleşme çabalarının tarihi çok eskilere uzanmaktadır. Ancak Batı'yı örnek alarak modernleşmenin kaçınılmaz olduğu düşüncesine bir milat aramak gerekirse, bu miladın birçok nedenle Tanpınar'ın da ifade ettiği gibi, 1839 Gülhâne Hatt-ı Hümayunu, bir diğer adıyla Tanzimat Fermanı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu Ferman, gerek ekonomik, gerek siyasal gerekse kültürel planda, Batı'nın üstünlüğünün açık bir ilânıdır. 1699 Karlofça Anlaşması'nı takiben, özellikle askerî alanda Batı'yı örnek alarak yapılan birçok düzenleme (ıslahat), gelecekte Osmanlı devlet yapısında belirli bir değişime yol açtığı halde, Tanzimat'la birlikte Batılı modernleşme yönünde atılan adımlar, toplumsal dokuda derin ve çok yönlü değişmelere neden olmuştur. Tanpınar, Tanzimat'la gelen bu toplumsal değişmeyi şöyle yorumlamaktadır:

“Tanzimat'tan beri itiyad edindiğimiz görüş tarzı bizi kendi tarihimizden uzaklaştırmış yahut bizi ona, hiçbir şeyi lâıykıyla göremeyeceğimiz bir gözle bakmaya alıştırmıştı. Belki tarihi her zamandan fazla-yani hiçe nispetle biraz fazla-biliyorduk. Fakat “historicité” denen şeyi, tarihîliği, fert için olduğu

kadar millî hayat için de çok lüzumlu ve zarurî olan ve hepimizi bir ağacın kökleri gibi asırların içinden doğru besleyen düşüncüyü kaybetmiştik. Zaman ve hadiselerin okyanusunda, birtakım isimlere ve müphem duygulara, müphem hatıralara tutunarak, onlarla dövüşerek yüzüyorduk” (Tanpınar, 2001, s. 23).

Moran, Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış-I (2013) adlı kitabında, Tanzimat’ın, imparatorluğun çöküşünü durdurmak için, Osmanlı yönetici sınıfı tarafından Batı kurumlarının taklit edilerek Türkiye’de uygulanması esasına dayandığını ifade etmektedir. Yazara göre; bu amaçla yapılan pragmatik nitelikli reform çabaları istenilen sonucu bir türlü vermemiş, ne imparatorluğun ekonomik durumunun düzeltilmesini sağlamış ne de dağılmasını önleyebilmiştir. Çünkü toplumsal tabana dayanmayan bu reform hareketlerinin halka dönük bir yönü yoktur. Batılılaşma ve reform hareketlerinden esas olarak yararlananlar ise, Batılı devletler başta olmak üzere, Osmanlı uyruğu gayrimüslimler ve güçlenen yüksek bürokrasi olmuştur (Moran 2013). Hizmetli’ye göre ise bu ferman, 1808 tarihli Sened-i İttifak bir kenara bırakılırsa ilk anayasal harekettir ve düzenleme anlamına gelen Tanzimat’la beraber Osmanlı yönetimi, Batılı modernleşmenin hayata geçirilmesi yönünde ilk kez güçlü adımlar atmaya başlamıştır (Hizmetli, 1999). Bu fermanla, Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan gayr-i Müslimler, Müslümanlar karşısında hukukî olarak eşit vatandaşlar olarak kabul edilmişler, ekonomik, sosyal, kültürel planda varlıklarını devam ettirebilmek için ülkenin her tarafında okullar açma hakkına sahip olmuşlardır. Bu hakların alanı 1875 tarihli Adalet Fermanı ve 1876 yılında açıklanan Kanûn-i Esâsi’yle daha da genişletilerek Batılı kültürün toplum hayatında etkili olmasının önü giderek açılmıştır. Hiç kuşkusuz bu gelişmelerin yaşanmasında, uzun bir süredir Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu siyasî ve ekonomik açmazların yanı sıra, Batı’da, Sanayi Devrimiyle birlikte başlayan derin toplumsal değişmelerin, özellikle de Osmanlı Devlet yönetiminin yakın ilişki içinde olduğu Fransa’da 1789’da yaşanan ve bütün bir Avrupa kıtasını etkileyen devrimin büyük bir önemi vardır. Ancak şunu da hemen söylemek gerekir ki Tanzimat Fermanı’yla birlikte Batılı devletlerin Osmanlı devletine müdahalesi artmış, devletin bekası üzerindeki olumsuz etkileri süreklilik kazanmıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak Osmanlı devlet yönetiminde ve aydın zümrede de Batılı ve muhafazakâr olarak adlandırılabilir iki temel anlayışın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu iki anlayışın temsilcileri arasında, bugün olduğu gibi dün de Batı’nın ekonomik, teknolojik, bilimsel üstünlüğü konusunda genel bir mutabakat bulunmasına karşın, Batılı kültürünün devletin her alanda modernleştirilmesinde topyekûn bir imkân olarak görülmesi konusunda derin anlaşmazlıklar bulunmaktadır.

Tanpınar, hocasını anlattığı kitabı Yahya Kemal (2001)'de, daha önce değinildiği gibi, Tanzimat'ı, uzun bir tarihsel süreç içinde, derin tecrübelerin sonucunda oluşup kökleşmiş, Osmanlı toplum hayatına, insanına, sanat ve edebiyatına şeklini veren sağlam geçmişten, gelenekten bir sapma, bir kırılma olarak gördüğünü açıkça söylemektedir. Ona göre Tanzimat'la beraber ortaya çıkan kültürel iklimde yeşeren *Batıcılık, Osmanlıcılık, İslamcılık* benzeri fikirler ve bu fikirlerin temsilcileri de devleti girmiş olduğu bu çıkmazdan kurtaracak ehliyetle değillerdir:

“Türk edebiyatı ve fikriyatı Tanzimat'tan beri, kendisini muayyen hudutlara getiren, çok defa, bu taşıdığı yerde yapayalnız ve biraz da çıplak bırakan bir yığın teklifler tecrübe etmiş, çoğunun iflasını görmüştü. Vâkıa bu tekliflerin sahipleri ve müminleri henüz aramızdaydı. Fikret'in ahlâkçılığı ve mutlak Garpcılığı, Âkif'in ona benzeyen, Garb'ın bütün ilim ve teknik silahlarla mücehhez ve Asr-ı Saâdet ahlakıyla giyinmiş İslâmcılığı, Türk Ocağının Ziya Gökalp'e rağmen ağızdan ağıza o kadar değişen ve inhisarcı bir ırkçılığa kadar giden, o birçok noktalarda meseleleri halletmekten ziyade hayatı güçleştiren, realitelerimiz karşısında daima mütereddit kalmaya mecbur teklifleri, hepsi cemiyette henüz kuvvetle yaşıyorlardı. Bununla birlikte ilerde geniş surette üzerine döneceğimiz bu tekliflerin hemen hepsinin yetersizliği az çok görülmüştü. İşi yeniden ele almak, realitelerimize yeniden bakmak icap ediyordu” (Tanpınar, 2001, s. 23).

Tanzimat'la birlikte ortaya çıkan siyasal iklim içinde, Muhafazakâr düşüncenin temsilcileri Tanpınar'ın da ifade ettiği gibi, Batıdan sadece bilim ve teknolojinin alınmasını savunmakta, bunun dışında Batılı kültürün her yönüyle kabul edilmesinin Osmanlı toplum yapısına zarar vereceğini dile getirmektedirler. Buna karşılık topyekûn Batıcı anlayışa sahip olanlarsa, Osmanlı toplum yapısının gerek sosyokültürel gerekse siyasî-iktisadî birçok nedenle Batıya yön veren tarihsel gelişmeleri yaratacak dinamiklere sahip olmadığını, bu yüzden Batının çok gerisinde kalan Osmanlı devletinin modernleşebilmesi için Batıyı her açıdan kendine rehber almasının kaçınılmaz hale geldiğini savunmaktadırlar. Özellikle bu kanadın temsilcilerinin Tanzimat Döneminden başlayarak gerek askerî gerekse sivil bürokrasinin en üst kadrolarında görev yaptıkları, Batılı modernleşmenin tavizsiz uygulayıcıları oldukları görülmektedir. Doğan Ergun, Türkiye'den Aydın Portreleri-1: Kurtuluş Kayalı (2018), adlı kitapta yer alan yazısında, Kayalı'nın, doktora çalışması olan kitabı Ordu ve Siyaset (1994)'e gönderme yapar. Kayalı, söz konusu kitabında, Tanzimatçıların bu tavizsiz tutumunun köklerinin, iktidarını hiç kimseyle paylaşmaya asla yanaşmayan, başına buyruk en eski Türk

devlet liderlerinden miras kaldığını söylemektedir. Ergun, aynı yazısında konuya ilişkin olarak Kayalı'dan yaptığı şu alıntıya yer verir: “Tanzimat’la birlikte sivil ve askerî bürokrasi etkinlik kazanmış ve aynı sınırsız iktidar şeklini oluşturmaya çalışmış, kendi iç çelişmelerinde de aynı yöntemi uygulamıştır.”(Kayalı, 2018, s. 65) Hem muhafazakârların hem de Batıcıların, farkına varamadıkları gerçekse, Batı’da meydana gelen toplumsal değişmelerin tarihinin, Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilâli gibi Batıya yön veren derin değişimlerin daha gerisinde aramak gerektiğidir. Bir başka deyişle, Batıdaki toplumsal değişmeler, uzun bir tarihsel süreç içinde tam da Tanpınar’ın değişerek devam etmek devam ederek değişmek düşüncesine uygun bir biçimde, adım adım, birike birike gerçekleşerek toplumsal yapının bütün hücrelerine sinmiş, Batıyı her haliyle kendine özgü bir düzeye taşımıştır. Batının kültürünü, dünya ve insan tasavvurunu biçimlendiren bu değişimin kökleri, sanayi devriminden, Aydınlanmaya, Aydınlanma döneminden Antik Yunan kültürüne dek uzanmaktadır. Ancak birçok bilimin yanı sıra, felsefe ve sosyoloji geleneğinin de kurumsallaşmadığı bir toplumsal yapıda, söz konusu tarafların Batının sözü edilen toplumsal değişiminin nedenlerini kavrayacak bir bilinçte olamayacakları açıktır. Dolayısıyla bu noktada, Batının, Rönesans’la birlikte gittikçe keskinleşen söz konusu toplumsal değişmeleri hem hızlandıran hem de toplumsal yapıyı biçimlendiren sınıfsal yapısından, Osmanlı’nın hüküm sürdüğü topraklarda ise bu toplumsal sınıfların bir türlü vücut bulamayışından etraflıca söz etmek gerekir. Bu konu, bu çalışmayı dolaylı olarak ilgilendiriyor gibi görünmekle birlikte, hem Doğulu hem de Batılı bir toplumda, tarihsel süreçte meydana gelen toplumsal değişmelerin hakkıyla anlaşılabilmesi için son derece önemlidir.

Öte yandan bir toplumda kültürel, sosyal, siyasal ve iktisadî alanlarda yaşanan çok yönlü toplumsal değişmelerin anlaşılıp yorumlanabilmesi, eskilerin deyimiyle söz konusu toplumsal değişmelerin künhüne vakıf olunabilmesi için gerekli asgari şartlardan biri,-elbette başka şartların yanı sıra- söz konusu toplumda felsefe ve sosyoloji disiplinlerinin kurumsallaşmış olmasıdır. Söz konusu bilimsel disiplinlerin gelişmediği, kurumsallaşmadığı toplumlarda tarihsel süreç içinde ortaya konulan edebiyat ve sanat eserleri, tıpkı Tanpınar’ın romanlarında da görüleceği gibi, o toplumun yaşadığı toplumsal değişmenin niteliğini açıklayan bir yön taşır. Dolayısıyla bir edebiyat eseri içine doğduğu toplumsal, siyasal, kültürel yapıların birebir yansıması olmasa da, bir edebî eseri bu yapıların etkisinden bütünüyle bağımsız düşünmek mümkün değildir. Baştan beri edebiyat alanını kendine temel uğraş alanı seçtiğini söyleyen Murat Belge de edebiyat eserinin yaşadığı çağla ilişkisi ve onu temsil yeteneği hakkında şunları söyler:

Roman alanında çalışmaya karar verirken beni bu karara yönlendiren etkenlerden biri topluma duyduğum ilgiydi. Toplumun tarihine, siyasetine ilgi duyuyordum. Her zaman bunların edebiyat incelemesinin de konusu olması gerektiğini düşünmüştümdür. (...) Sanatın hayat üzerine kurulmuş bir yapıntı olduğu kanısındayım: hayatın, zihinde yeniden-üretilmiş bir “muhasıla” sıdır. Hayat gerçek somut’sa, sanat da ona bakarak ve sanatın araçlarıyla yeniden üretilmiş” zihni-somut’tur (Belge, 2018, ss.13-14).

Bir edebî eserin içine doğduğu tarihî, sosyal, kültürel, siyasî artalandan bağımsız ele alınamayacağını öne çıkaran eleştiri anlayışı, sosyolojik eleştiri olarak tanımlanmaktadır. Alan Swingwood’a göre sosyoloji gibi edebiyat da öncelikle insanın toplumsal dünyası ve bu toplumsal dünyaya uyumuyla, onu değiştirme arzusuyla ilgilidir. Dolayısıyla sanayi toplumunun başlıca edebî türü olarak roman, insanın toplumsal dünyasının, ailesiyle, siyasetle ve devletle ilişkisini yeniden kurmaya yönelik bir çaba olarak görülebilir (Alver, 2012, s. 102).

Bir edebiyat ya da sanat eseri, elbette ki sosyal gerçekliği kendi estetik ölçülerine göre ortaya koyar, dolayısıyla onun sosyolojik anlamda tam anlamıyla bir sosyal belge ya da bir analiz birimi niteliği taşıdığı söylenemez. Bununla birlikte bir edebî eserin yazıldığı döneme özgü kimi sosyal olguların araştırılarak ortaya konulmasında bir kaynak olarak kullanılabilmesi bir gerçektir. Dolayısıyla “edebiyat-toplum arasındaki ilişkiyi kurcalayan külliyyat, edebiyat ile içinde üretildiği toplum arasında kopmaz, yadsınamaz, reddedilemez bağların mevcut olduğunu iddia etmektedir” (Alver, 2012, s.11). Bu noktadan hareketle bir edebiyat yapıntının, bütünüyle bir sosyolojik belge niteliği taşımasa da, toplumun geçirdiği sosyal, kültürel, siyasî, tarihî süreçle ilişkin bilgi vermesi, toplumun insan ve dünya tasavvurunu, geçmişten bugüne ortaya koyması, maddî ve manevî kültürünün özgün yönlerini açığa çıkarması bakımından son derece değerli olduğu söylenebilir. René Wellek ve Auistin Warren Edebiyat Teorisi (2005) adlı eserlerinde, ilk gerçek İngiliz şiiri tarihçisi olarak değerlendirdikleri Thomas Warton’un edebiyatı “her şeyden önce bir kıyafetler ve âdetler hazinesi, medeniyetin, özellikle şövalyeliğin çöküşünün tarihi için kaynak bir kitap” (Wellek ve Warren, 2005, s. 82) olarak gördüğünü dile getirmektedirler. Onların bu sözlerinden ilhamla, Batıda romanın atası olarak kabul edilen Cervantes’in Donkişot adlı romanının da, sosyolojik bir perspektiften ele alındığında, hem çöken aristokrasiyi, hem de yeni yeşermeye başlayan açgözlü ve kurnaz burjuva sınıfının doğumunu simgelediği söylenebilir. Bu anlayıştan hareketle, içinde yaşadığımız toplumun tarihine ve yazılı kültürüne edebî eserlerin damgasını vurduğu

gerçeğinden yola çıkarak, Tanzimat'tan Cumhuriyete, Türkiye tarihinde sosyal, kültürel, siyasî alanlarda yaşanan dönüşümlerin izlerinin, en gerçekçi bir biçimde edebiyat yapıtlarında, özellikle romanlarda karşılığını bulduğundan söz edilebilir. Ayrıca bir toplumda kültürel, sosyal, siyasal ve iktisadî alanlarda yaşanan çok yönlü toplumsal değişmelerin anlaşılıp yorumlanabilmesi, eskilerin deyimiyle söz konusu toplumsal değişmelerin künhüne vakıf olunabilmesi için gerekli asgari şartlardan biri, söz konusu toplumda felsefe ve sosyoloji disiplinlerinin kurumsallaşmış olmasıdır. Dolayısıyla bu bilimsel disiplinlerin gelişmediği, kurumsallaşmadığı toplumlarda, tarihsel süreç içinde ortaya konulan edebiyat ve sanat eserleri, tıpkı Tanpınar'ın romanlarında da görüleceği gibi, o toplumun yaşadığı toplumsal değişimin niteliğini açıklayan bir yön taşır. Bu nedenle daha önce de sözü edildiği gibi, bir edebiyat eseri içine doğduğu toplumsal, siyasal, kültürel yapıların birebir yansıması olmasa da, bir edebî eseri bu yapıların etkisinden bütünüyle bağımsız düşünmek mümkün değildir. Söz gelimi Türk romanı, doğumundan itibaren Batılı modernleşmenin etkilerini dikotomik (zıt) karakterler aracılığıyla sosyolojik olarak yansıtan bir özellik göstermiştir. Örneğin ilk Türk romanlarından Ahmet Mithad'ın Felâton ve Rakım Efendi, Nâmık Kemâl'in İntibah, gibi eserlerinde bu dikotomik tipleri görmek mümkündür. Bu romanlardaki yüzeysel karakterler yani tipler, Tanpınar'ın Huzur (1949) ve Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1954) adlı romanlarında, tip olmaktan çıkarak bir karaktere, Batılı modernleşmeyi etraflı bir biçimde tartışmaya yetkin, başkahramanlara dönüşürler. Ayrıca bu romanlardaki karakterlerin adlarında, ilk romanlarda da gördüğümüz (Rakım/Felatun gibi) bu zıtlığı yansıtacak isimlerin (SAE'de Halit Ayarç, Huzur'da Mümtaz, İhsan, Nuran gibi) tercih edildikleri görülmektedir. Kısaca, daha yakından incelendiğinde Türkiye'nin Batılılaşma, başka bir deyişle de modernleşme süreci ile Türk romanının ele aldığı konular arasında çok güçlü bir ilişkinin bulunduğu görülecektir. Berna Moran, Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış III (2012) adlı kitabında bu gerçeği doğrular. Ona göre de Batılılaşma sorunsalı bu dönem yazılan romanların kurgusunu, tiplerini, çatışma öğelerini büyük ölçüde etkilemiş, biçimlendirmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda yeni bir tür olarak doğuşundan itibaren romanın hem gündelik hayattaki değişimleri yakından izlediği, hem de Doğu Batı ikilemi çerçevesinde medeniyet değiştirme sürecini ve bunun yarattığı kimlik sorunlarına odaklandığı söylenebilir (Berber, 2015). Bu gerçek, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eserlerinde, özellikle Huzur (1948) ve Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1954) adlı romanlarında en açık bir biçimde görülmektedir. Mehmet Aydın, Kayıp Zamanın izinde Ahmet Hamdi Tanpınar (2013) adlı incelemesinde; son tahlilde, “yeni olanın” safında duran Tanpınar'ın, Huzur'da, tarih

öğretmeni İhsan'ın “ideologca konuşmalarıyla, ilginç fikirleriyle, tezleriyle yeni olanın ideolojisinin kaçınılmaz olduğunu” savunduğunu, ama onun kolayına eskiyi de inkâr eden biri olmadığını söyler. Aydın'a göre; ideolojiyle bağıntılı olsa da Tanpınar, kültür, din, toplum, millet, medeniyet, estetik, gelenek, aydın gibi konulara ait düşüncelerinde “tercihini belirtip, tezlerini romanlarına ustalıklı yerleştirmekle, esas romancı kimliğini ortaya koymuş, yeni insan ve yeni hayat şekilleri ile ilgili konulara romanlarının dışında diğer yazılarında da devam etmiştir” (Aydın, 2013, s.52). Aynı şekilde Cumhuriyet döneminde, Kemal Tahir'in Devlet Ana (1967) adlı romanında da görüleceği üzere, Türkiye'nin sosyolojik yapısını, bizzat Osmanlı Devletinin erken evrelerinden başlayarak çözümlenmek amacıyla yazılmış, tezli romanlar bulunmaktadır. Dolayısıyla edebiyat, kendi özelinde oluşturduğu iletişim ve ilişkiler ağı nedeniyle toplumsal alana ister istemez dâhil olmaktadır. Dolayısıyla sosyoloji, edebiyatın bu yönünü dikkate alarak onu toplumsal yapının analizinde kullanabilir (Alver, 2012).

Sonuç olarak, daha önce tekrar edilen bazı hususları tekrardan kaçınmayarak söyleyebiliriz ki; bir edebiyat yapıtı, sosyolojik araştırmalarda doğrudan kullanılacak bir sosyolojik belge niteliğinde değildir. Buna karşın, toplumsal alana içkindir ve sosyal bir belge olarak ele alındığında, bir ülkenin edebiyatından, tıpkı Türkiye örneğinde görüleceği üzere, toplum tarihinin muayyen bir dönemine ait ana çizgileri çıkarmak da mümkündür. Öyleyse Tanpınar'ın romanlarında da görüleceği üzere, edebiyat sosyolojisi açısından edebî bir eseri, organik hayata ait estetik bir gerçeklik, son derece farklı desen ve renklerden oluşan bütünün bir parçası olarak düşünmek kanımızca yanlış olamayacaktır. Tıpkı Durkheim'in ifade ettiği gibi: “hayat parçalarda değil, bütünün içindedir (...) hayat hakkında söylenenler bütün muhtemel sentezler için de söylenebilir” (Durkheim, 2014, s. 19). Nasıl ki sosyoloji toplumsal ilişkiler içindeki insanı, sosyal yapı ve süreçleri, toplumsal değişime yön veren dinamikleri anlamaya yönelik bir bilimse, aynı şekilde edebiyat da Tanpınar'ın romanlarında da görüleceği üzere, insanın toplumsal dünyasıyla, topluma uyum süreçlerinin yarattığı sorunlarla, insanların toplumsal hayatı değiştirip biçimlendirme arzularıyla yakından ilgilidir. Dolayısıyla da bir edebiyat eseri, kendi içinde edebî, estetik bir dil olmanın yanı sıra aynı zamanda içine doğduğu sosyo-kültürel ortama ait bir gerçekliktir. “Edebiyat yapıtı toplumun bir yansıması olmaktan çok, onunla karşılıklı bir ilişki içindedir ve edebiyat sosyolojisinin temel görevi, bu ilişkileri açığa çıkarmaktır” (Tolan, 1985, s. 198). Bu ilişkileri açığa çıkarma sürecinde, eseri yaratan yazarın içine doğduğu toplumun sosyal, tarihî, kültürel ve siyasî yapısının yanı sıra, yazarın sanatçı psikolojisinin, sosyo-psikolojik ilişkilerinin, sanatsal de-



hasının da büyük bir etkisi bulunmaktadır. Çünkü her sosyal ilişki diyalektik bir yön taşır, “sadece toplumun yazarı etkilediği düşünülemez, yazar da toplumu etkiler. Sanat hayatı sadece kopya etmez, aynı zamanda onu şekillendirir” (Wellék ve Warren, 2005, s. 81).

“Taine’ye göre edebiyat, toplumun maddî temelleriyle bağıntılıdır ve bu temellerin belki de en kalıcı belgelerini oluşturur” (Eagleton, 1988, s. 16). İngiltere Edebiyatı’nın Tarihi (1858) adlı kitabında, bütün bir İngiliz edebiyat tarihini sosyolojik bir açıdan ele alarak inceleyen Taine’ye göre, sanat ve edebiyat olayları, kendi kendilerine birdenbire ortaya çıkmazlar, tıpkı fizik olayları gibi belirli nedenlerle meydana gelirler. Taine, söz konusu eserinde bu düşüncelerini şu sözlerle dile getirir: “Edebî eser boş bir kalıptır. Onun değeri, söz konusu eserde yazarın izleri ile düşüncelerini bulundurmasındandır. Bu izler ise belirli halkın somut dönemde düşünme ve duyma yeteneğinin yansımasıdır” (Taine’den aktaran: Esedova, 2008, s. 100). Ona göre bir edebî eser yazıldığı dönemin sosyo-kültürel etkileri altında biçimlenmektedir. Taine, edebî eserin içine doğduğu toplumsal alanla olan ilişkisini ikincil ilişkiler olarak değerlendirmektedir. Ona göre yazar, kendini dünyadan bütünyle soyutlayamayacağına göre, ister istemez belirli bir dünya görüşüne sahip olmak da durumundadır. Yazarın kendisi, özellikle bu dünya görüşünü ideolojik olarak eserlerinde açık bir biçimde ortaya koymasa bile, sınıfsal konumu, sosyal kültürel sermayesi, eğitimi ister istemez onu belirli bir dünya görüşü içinde değerlendirilmesine yol açacaktır. Bu arada dünya görüşünü, ideolojiyi de içine alan daha geniş bir perspektif olarak değerlendirdiğimizi vurgulayalım.

### **Tanpınar Düşüncesinde “Devam Ederek Değişmek, Değişerek Devam Etmek” ve “Medeniyet Değiştirme” Anlayışı.**

Ahmet Hamdi Tanpınar, hem Batılı hem de doğulu kaynaklara hâkim bir aydın olarak, Batılı modernleşmenin etkisi altında büyük bir imparatorluktan ulus devlete geçişin bütün sancılarını yaşamıştır. O, bu süreç içinde özellikle Cumhuriyetle birlikte, kültür başta olmak üzere, birçok alanda iyice açığa çıkan, maziyle gelecek arasındaki gerilime yakından şahitlik etmiş, bu gerilimi kaleme aldığı romanlara ustaca yansıtmıştır. Tanpınar kendisine yazar ve düşünür olarak şu görevi biçmiştir: “mâzî ile hesabımı gören bir Türkiye’nin peşindeyim. İşte memleket içindeki vazifem” (Aydın, 2013, s. 15). Tanpınar’ın modernleşme zorunluluğunun getirdiği sancı ve gerilimleri derinden yaşayan bir aydın olarak mâziyle, bir başka deyişle de gelenekle hesaplaşma arzusu, aynı zamanda kendisiyle barış içinde olma ihtiyacının bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Tanzimat’tan Cumhuriyete yaşanan toplumsal değişmele-

rin ne anlama geldiğini derinden kavrayacak sağlam bir tarih bilincine sahip bir aydın olan Tanpınar, son tahlilde düşünce dünyasını Cumhuriyet döneminin biçimlendirdiği Batılılaşmadan yana bir yazardır ve Cumhuriyeti zenginleştirecek bir imkân olarak gördüğü mâziye, mecburen “hâl”den bakmaktadır. Eş bir deyişle Tanpınar, “eski” olana yaşadığı zamanın içinden bakar: “Şurası var ki tıpkı kendimiz gibi geçmiş zaman da, bizdeki aksiyale tekevün (oluşma, var olma, doğma) halindedir. Kâinatımızı nasıl akislerimizle yaratırsak; maziye de düşüncelerimize, duygularımıza ve değer hükümlerimize göre yaratır, değiştiririz” (Aydın: 2013, s. 45). Ancak Tanpınar’a göre kültür aynı zamanda devamlılık gerektirir, dolayısıyla hangi alanda olursa olsun toplumsal değişmelerin bir sonucu olarak kendisi de değişip dönüşecek olan kültürün, kökleriyle bağının dıştan müdahalelerle kesilmesi kültürel ortamı çoraklaştırır. Batıda özellikle Sanayi Devrimiyle birlikte hızlanan toplumsal değişmelerin, önce Osmanlı İmparatorluğuna sonra da onun mirası üstüne kurulan Cumhuriyete yaptığı derin ve çok yönlü etkilerin farkında olan yazar, bu bağın nasıl güçlendirilerek korunacağı konusunda bir arayış içindedir. “En büyük meselemiz budur; mazi ile nerede ve nasıl bağlanacağız, hepimiz bir şuur ve benlik buhranının çocuklarıyız” (Tanpınar, 1987, s. 112) diyen Tanpınar için en büyük gerilim ve hesaplaşma “geçmiş” ve “gelecek”, “eski”yle “yeni” arasındadır. Tanpınar’a göre “hal yoktur, mazi ve onun emrinde bir istikbal vardır. Biz farkında olmadan istikbalimizi inşa ederiz” (Tanpınar, 2013, s. 72) Tanpınar’ın bu konudaki düşünceleriyle modern bir İngiliz şairi ve edebiyat eleştirmeni olan T.S. Eliot’ın düşünceleri arasında ciddi bir benzerlik olduğu göze çarpar. Eliot’a göre, “yeni bir eserin yaratılmasından önce, eksiksiz bir bütün olan eski eserler, kendilerine yeninin katılmasıyla, aralarındaki ilişki ve bütüne nazaran nispet ve değerleri bakımından değiştiriler” (Eliot, 1983, s. 7) Eliot, bu duruma “uyum” adını vermektedir. Eliot’un bu düşüncelerinden hareketle onun, eskinin en güçlü yönlerinin yeniye, yeniye zenginleştirecek bir imkân olarak katıldığı organik bir bütünlükten yana olduğundan söz edilebilir. Ayrıca, tıpkı Tanpınar’ın ifade ettiklerine benzer bir biçimde, Eliot, bu fikri kabul eden herkesin, “hal”e, “geçmiş” in yön verdiğini, fakat “geçmiş” in de çağın şuuruyla yoğrulduğunu kabul etmesinin akla uygun olacağını söylemektedir (Eliot, 1983, s. 21).

Geçmişle mâzî arasındaki bu uyum arayışında, bir başka deyişle de hesaplaşmada karşımıza çıkan en önemli kavramlardan biri de gelenektir. Gelenek ne anlama geldiği geçmişten günümüze birçok alanda her zaman tartışılan bir konu olagelmıştır. Gelenek kavramı, Tanpınar’ın gerek romanlarında gerekse düzyazılarında önemli bir yer tutar. Gelenegi anlamlandıran süreklilik ve değişimin ne olduğu, nasıl anlaşılabilceği üzerine yapılan tartışmaların

tarihi ise Antik Yunan'a kadar uzanır. Bilindiği üzere, doğa felsefesinde, değişim kavramını evren yorumunun merkezine koyan filozof Herakles'tir. Bu filozofa göre, "evrende değişmeyen hiçbir şey yoktur." Dolayısıyla değişmeyen tek şey değişimin kendisidir, onun "bir nehirde iki kez yıkanılmaz" sözü çağdaş diyalektik düşüncenin de temelini oluşturmuştur. Herakles'in karşıt kutbunda ise durmadan değişen bir şey hakkında hüküm verebilmenin mümkün olmadığını, dolayısıyla evrende değişir gibi görünenin aslında bir yanılsama olduğunu savunan Parmenides bulunur (Aydın, 2013). Değişim ve süreklilik düşüncesi, sonradan Antik Yunan filozoflarının düşüncelerini, varlık ve oluş temelinde yeniden yorumlayan Nietzsche ve Heidegger gibi çağdaş filozoflarla yeniden ortaya çıkmış, konuyla ilgili tartışmalar günümüze kadar süre gelmiştir. Tanpınar da, Mahur Beste (1945) adlı romanının sonuna koyduğu Mahur Beste Hakkında Behçet Bey'e *Mektup* adlı yazısında, değişimin kaçınılmaz olduğunu söyler, Behçet Bey'e, bir başka deyişle de kendisine şöyle seslenir: "Siz kâinatın etrafınızda dönmesini istiyorsunuz. Düşünmüyorsunuz ki hayat sizi mahrekinin dışına atmış. Hayat kimsenin etrafında dönmez, herkesle beraber yürür" (Tanpınar, 2005, s. 152). Tanpınar'ın bu düşünceleri Batıda, değişim ve süreklilik düşüncesini, Tanpınar'ın anlayışına benzer bir biçimde, metafizik sınırların dışında, tarih ve kültür temelinde ve bizzat insanın dünyasını merkezine alarak yorumlayan T.S. Eliot, André Malraux gibi kimi yazar, düşünürlerin görüşleriyle benzerlik taşır. T.S. Eliot'a göre gelenek, hiçbir çaba harcanmadan edinilecek bir miras değildir, ona sahip olmak, ondan gerekli olanı alabilmek için öncelikle sanatçının "tarih şuuruna" sahip olması gerekir. Tarih şuuruyorsa, sadece "geçmişin" geçmişliğini bilmek değil, aynı zamanda onun "hâl" de varlığını sürdürdüğünü anlamak demektir. "Geçmişin" hal içinde varlığını hissetmek kadar ebediyeti, sınırsız, sınırlı olanda, yani bugünde bulmak, bu beraberliği hissedebilmektir" (Eliot, 1983, s. 21). Tıpkı Tanpınar'da da görüleceği gibi, bir yazarı hem geleceğe bağlayan hem de içinde yaşadığı zaman ve mekânın bir başka deyişle modernliğin keskin bir biçimde bilincinde olmasını sağlayan şey de aslında tam olarak budur. Mehmet Aydın ise (2013, s. 17), geleneğin tanımını yapmanın çok zor olduğunu ifade ettikten sonra, gelenek (tradition) sözcüğünün Latince "devam ettirmek" anlamına gelen "Tradio" ve "bir şeyi bir başkasına vermek, teslim etmek" anlamında kullanılan "Tradere" fiillerinden geldiğini söyler. Aydın'ın gelenekle ilgili bu açıklamasının Tanpınar'ın devam ederek değişmek, değişerek devam etmek düşüncesine açıklık kazandırdığı söylenebilir. Ancak Tanpınar'ın bu konudaki düşüncelerine daha yakından bakıldığında, geleneğin onda, sadece bir şeyi muhafaza etmek ve zamanı geldiğinde de ötekine teslim etmek anlamına gelmediği görülmektedir. Ona göre gele-

nek, akıp giden zaman içinde yeniden tanımlanır ve daima yeniden keşfedilir. Kısacası Tanpınar için gelenek, söz konusu anlamlarının yanı sıra, eski olanın yeniye eklenmesi ve zaman içinde onu zenginleştirilmesi demektir. Denilebilir ki o, “romanlarında artık kaybolan eskinin yaşama zevkini, geleceğini, yitip bir medeniyet kalıntısı olarak estetize edip müzeleştirerek, devamını arzu ettiği bir gelenek düşüncesine bağlamak istemiştir” (Aydın,2013, s. 37).

Bilindiği gibi, Ahmet Hamdi Tanpınar, toplumun Tanzimat'tan Cumhuriyete Batılı etkiler altında yaşadığı “modernleşme”yi medeniyet değiştirme kavramıyla açıklar. Kendisi, tarihsel olarak bu değişimin kaçınılmazlığına inanmakla birlikte, gelenekle, maziyle köprülerin tümünden yıkılmasına her zaman karşı olmuş, bu düşüncesini eserlerinde kimi zaman oldukça paradoksal bir hâl alan “değişerek devam etmek devam ederek değişmek” kavramlaştırmasıyla dile getirmiştir. “Tanpınar'ın kültür, medeniyet ve milliyet meselelerinde temel problem saydığı, “historisité- tarihîlik” dediği ve “devam ederek değişmek, değişerek devam etmek” şeklinde ifade ettiği “Devam fikri” dir (Uçman ve İnci, 2010, s. 120). Tanpınar bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ortaya koyar:

“Köksüz şeyler daima yüzer, daima beyhude yere bir sahil arar. Hâlbuki millî hayat devamdır. Devam ederek değişmek, değişerek devam etmektir. Çünkü yaratmanın ilk şartı devamdır, hakikî kırılışlar ve kopuşlar ancak yaratış ucubeleri, yarım mahlûklar vücuda getirir. Çünkü hayatın ortasında onun bir parçası gibi değil, kendi dağılmış zerrelere devam ederler. Tıpkı ölümden olduğu gibi” (Tanpınar, 2001, s. 24).

Onun bu düşüncesinde, Henri Bergson'un Bergsonculuk ya da Sezgicilik olarak adlandırılan ve temelinde Bergson'un kendine özgü zaman kavrayışının yanı sıra, görüşlerinde Bergson'un önemli bir etkisi bulunan T.S. Eliot'un gelenek, kültür ve süreklilik üzerine düşüncelerinin büyük bir etkisi vardır. Bilindiği üzere Bergson'un zaman kavrayışı mekanik zaman ve ruhsal zaman ayırımına dayanmaktadır. Adlandırmalardan da anlaşılacağı üzere, mekanik zaman, rasyonel aklı kutsayan pozitivist anlayışın büyüden arınmış insan ve toplum tasavvurunu ele verirken, ruhsal zaman insanın iç dünyasına, bir başka deyişle iç saatinin işleyişine atıfta bulunmaktadır. Siyasî anlamda bir kraliyet yanlısı olmakla birlikte modern bir şair ve düşünür olan T.S.Eliot, kültürel alanda evrimi, Bergson'un Yaratıcı Evrim Teorisinin ruhuna uygun olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Söz konusu teoriye göre, birbirinden farklı alt-kültürlerin benzer unsurlarından oluşmuş olan her kültür, devam edebilmek için zorunlu olarak dinamik bir evrim sürecine ihtiyaç

duymaktadır. Bu evrim sürecinin amacı, o kültürde var olan potansiyellerin gerçekleştirilmesi, yani kültürün mümkün olan en olgun seviyeye ulaşmasıdır. “Kültürde bu gelişme birbirine nazaran gittikçe genişleyen şuur seviyelerini, değer sistemlerini ve perspektifleri temsil eden safhalardan oluşmaktadır” (T.S. Eliot, 1983, s. 6). Eliot’un bu düşüncelerinin, daha önce de sözü edildiği gibi, Tanpınar’ın özellikle devam ederek gelişmek, gelişerek devam etmek şeklinde özetlediği kültürel değişim anlayışına etkisi açıktır. Şerif Eskin’e göre de Tanpınar’daki Bergsonist kavramsal çerçeve çok belirgindir. Ona göre, öteden beri bu etkiye hep dikkat çekilmiş, ancak bu konudaki sistematik incelemeler eksik kalmıştır. Tanpınar’da asıl önemli olan nokta “Bergsonist süre” [*durée*] kavramıdır ancak onun çalışmalarının biçimlenmesinde son derece etkili olan hafıza kavramı hep göz ardı edilmiştir. Eskin’e göre Tanpınar’ı asıl besleyen Bergson’un hafıza hakkındaki tezleri olmuştur. Zaten Bergson’un asıl zaman olarak belirttiği saf süreyi mümkün kılan, yani ona Tanpınar’ın “Zaman” adlı şiirine atıfla söylenirse “yekpare, parçalanamaz akış” imkânını sağlayan şeyin kendisi hafızadır (Aşkın, 2015).

Söz Bergson’dan açılmışken, Tanzimat’ın pozitivist mirasını devralan Ziya Gökalp’in sosyolojik anlayışının şekillendirdiği Cumhuriyet epistemolojisine karşı, içinde Bergson’u Türkçeye çeviren Mustafa Şekip Tunç, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi felsefecilerin, Abdülhak Şinasi Hisar, Ahmet Hâşim, Yahya Kemâl, Ahmet Hamdi Tanpınar gibi yazar ve şairlerin yer aldığı *Derghâh* (1921) hareketini de anmak gerekir. Çünkü Tanpınar’ın bu konudaki görüşleri bu çevre içinde gelişip olgunlaşmıştır. Bergson’un geliştirmiş olduğu zaman kavrayışı 1910 ile 1940’ların sonlarına kadar devam eden James Joyce, Virginia Woolf, Samuel Becket, Marcel Proust gibi Tanpınar’ı da etkilemiş kimi modernist yazarların romanlarına, Bilinç Akışı Tekniği adı verilen bir yöntem kullanılarak yansıtılmıştır. Bilinç Akışı Tekniği insan bilincinin şimdiki zamanın gevşek koordinasyonu altında, çağrışımların etkisiyle âdeta bir sarkaç gibi geriye ileriye kesik kesik, düzensiz sıçramalarla çalıştığı anlayışına dayanmaktadır. Zaman kavrayışının romana bu haliyle uygulanması, dönem itibarıyla roman sanatında bir devrim niteliğinde olup sanatçının gerçekliğe bakış açısını derinden etkilemiştir. Bu teknikte, Tanpınar’ın Huzur (1949) ve Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1954)’nde de görüleceği üzere, iç monoloğun yanı sıra dramatik monoloğun da yoğun bir biçimde kullanıldığı, zamanın bazen anakronik bazense döngüsel bir hâl aldığı görülür. Bu teknikte olaylardan, gerçeklerden çok, olayların ve gerçeklerin zihinsel ve ruhsal alanda bıraktığı izlenimler daha önemlidir. Bu teknikle kaleme alınan romanlarda tıpkı Huzur (1949)’da görüleceği gibi, geçmiş zaman, şimdiki zamanın içinde eriyerek, âdeta gelecek zamanı şekillendirme kudretini içinde saklı

tutan bir nitelik kazanmıştır. Tanpınar'ın, romanlarının kurgusunda en temel unsurlardan olan zaman kavrayışı dikkate alındığında, kanımızca onun, insanın iç dünyasında, geçmişin şimdinin ve geleceğin bir arada var olduğuna inanan Bergson'un bu ruhsal zaman anlayışını, Tanzimat'tan beri süre gelen toplumsal değişmeyi anlamlandırmak için bir imkân olarak düşündüğü söylenebilir. Tanpınar söz konusu zaman anlayışını, tarih ve kültür alanına uygulamak içinse edebî bir form olarak romanı kullanmıştır. Söz konusu Batılı yazarların etkisinin yanı sıra, Tanpınar'ın düşünce dünyasında, hocası Yahya Kemal'in "kökü mâzide olan âti" düşüncesinin önemli bir yeri olduğu muhakkaktır. Tanpınar göre (2001, s. 62) Yahya Kemal'in klasik ya da neoklasik olarak anılmasının nedeni, Tanzimat'tan beri gelen nesillerde görüldüğü gibi, eski şiirden ayrılma, uzaklaşma imkânları arayacağı yerde, ona yaklaşma çareleri arayarak eserlerini vücuda getirmesinde, onu kendi bütünlüğünde yenilemesindedir. Yahya Kemal bunu nesrinde de yaparak inkâr edilen eski nesri yenilemiş, kırılan zincirin halkalarını, birbirine eklemiştir" (Tanpınar, 2001, s. 62). Tuncay İmamoğlu "Ahmet Hamdi Tanpınar'da Süreklilik ve Değişim" adlı makalesinde, Yahya Kemal'in Bergson'un işlediği 'süre' fikrini, eski şark hikmetinin esprisine uygun olarak kısaca 'kökü mazide olan atiyim' mısraıyla güzel bir şekilde ifade ettiğinden söz eder. Yazara göre; "Süreklilik içinde değişim, değişim içinde süreklilik" şeklinde formüle edilen bu anlayış, "devam ederek değişmek, değişerek devam etmek" şeklinde Ahmet Hamdi Tanpınar düşüncesinde de vardır" (2003, s. 137). Gerçekten de Tanpınar'ın Huzur (1949) adlı romanının başlarında, romanın başkahramanlarından Mümtaz, sokakta eli yüzü toz içinde oyun oynayan kız çocuklarının, oyun oynarken söyledikleri türküyü duyunca, kendisine bile tam olarak tercüme edemeyeceği kimi hisler içinde kalır. Sevgilisi Nuran'ın da tıpkı kendi annesi gibi çocukken sokakta bu türküyü söyleyerek oynadığını hayal eder. Kim bilir Nuran'ın anneannesi hatta onun da annesi çocukken bu türküyü söyleyerek oynamıştır. Mümtaza göre işte devam etmesi lazım gelen bu türküdür. Tanpınar devam ederek değişmek, değişerek devam etmek demek, çocuklarımızın bu türküyü söyleyerek, bu oyunu oynayarak büyümesidir. Her şey değişebilir, hatta her şeyi kendi irademizle değiştirebiliriz. Ama değişmeyecek olan şeyler, tıpkı geçmişten geleceğe söylenecek bu eski türkü gibi, hayata şekil veren, ona bizim damgamızı basan şeylerdir (Tanpınar, 1979, ss. 17-18).

Tanpınar'ın Tanzimat'tan Cumhuriyete yaşanan Batılı modernleşmeyi medeniyet değişimi gibi nötr değil, medeniyet değiştirme gibi pasif bir yapıda kavramlaştırması ise dikkat çekicidir. Bu durum, bu değişimin kaynağında öznenin/bireyin rızasının değil, insanı/toplumunu değişimin nesnesi olarak

gören dediğim dedik bir “üst bir aklın” varlığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu kavram özünde, kendiliğinden bir baskı, bir tahakküm niteliği taşımaktadır. Tanpınar’a göre bu tahakküm Tanzimat’la birlikte ivme kazanmıştır. Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1949)’nde rasyonel aklın rehberliğinde, Tanzimat’la başlayan, Cumhuriyet sonrasına kadar uzanan bu dediğim dedik Batılı modernleşme sürecini ironiyle anlatan Tanpınar’ın romanın başkahramanlarından *SAE*’nin kurucusu ve müdürü Halit Ayaracı’ya söylediği şu ironi kokan sözler, Max Weber’in toplumsal düzenin ve insanın kendine yabancılaşmasını anlatan “büyüden arındırılmış dünya” ve “demir kafes” metaforlarıyla birlikte düşünmek kanımızca ufuk açıcı olacaktır: “Saat bir vasıta, bir âlettir. (...) Terakki (ilerleme) saatin tekâmülüyle başlar. İnsanlar saatlerini ceplerinde gezdirdikleri, onu güneşten ayırdıkları zaman medeniyet büyük bir adım attı. Tabiatı koptu. Müstakil bir zaman saymaya başladı. (...) İnsan, her şeyden önce iştir, iş ise zamandır”(Aydın, 2013, s. 129). Tanpınar’a göre iş insanı temizliyor, güzelleştiriyor, kendisi yapıyor, etrafıyla arasındaki bir yığın münasebet kuruyor, fakat aynı zamanda insanı zapt ediyordu. Taner Timur “Devlet Planlama Teşkilatını sembolize eden Saatleri Ayarlama Enstitüsü’nü “bürokrasiyi rasyonelleştirme amacıyla kurulan bir örgütün bürokrasiyi en yozlaşmış nitelikleriyle aktarmasının bir eleştirisi” (Uçman ve İnci, 2010, s. 406) olarak değerlendirmektedir. Batılı modernleşmeyi temel alarak, toplumu, toplumsal tabanın onayına ihtiyaç duymadan, bir başka deyişle gerektiğinde “halka rağmen halk için” (Aydın, 2013, s. 84) yukarıdan aşağı değiştirmeye çalışan bu pozitif mantığın sonuçlarından en önemlisi, ne doğru ne de batılı olabilmiş, ruhsal ve zihinsel dünyası parçalanmış şizofren bir kişiliktir. Tanpınar’a göre her şeyin bir çaresi vardır. Fakat bir medeniyetin iflâsı sonucunda insanın zihninde ve ruhunda meydana gelen bu bozulmanın çaresi yoktur. Mahur Beste’de Sabri Hoca, Behçet’e şöyle seslenir:

(...) sen cilt yapıyorsun; şiraze nedir bilirsin. Bizde insanoğlu şirazesiz kalmış. Hayat onun için ahenksiz, birbirini tutmayan, günün hayatına cevap vermeyen bir yığın ölü kıymetler tarafından idare ediliyor. Dünyaya baktığımız zaman aynı görüyor, kendi kendimize kaldığımız zaman ayrı düşünüyoruz (Tanpınar: 2005, s. 87).

Okur, Tanpınar’ın romanlarında ve hikâyelerinde bu ahenksiz, şizofren kişilikle sık sık yüz yüze gelir. Bu bölünmüş kişilik önce, Tanpınar’ın ilk öykü kitabı olan Abdullah Efendi’nin Rüyaları (1943) nda karşımıza çıkar. Tanpınar bu hikâyesinde, ruhsal ve zihinsel bütünlüğü yıkılmış “özne”nin iç hâllerine ışık düşürür. Özellikle kimi bölümlerinde, gelenek, mâzi, modernleşme merkezli uzun tartışmalarla bir tezli romanı çağrıştıran Huzur (1949) da ve

Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1954) nde ise bu şizofreni alanını genişletir, siyasal-toplumsal olanı da içine alarak kendini daha dramatik bir tonda açığa vurur. Tanpınar'a göre, Tanzimat'la birlikte daima içimizden ikiye bölünmüş olarak yaşamışızdır (...) bu ikilik, evvelâ umumî hayatta başlamış, sonra cemiyetimizi zihniyet itibarıyla ikiye ayırmış, nihayet amelîyesini derinleştirerek ve değiştirerek fert olarak da içimiz yerleşmiştir. “Bölünmüşlük: ...Bir medeniyetten öbürüne geçmemizin getirdiği ikiliktir” (Tanpınar, 2017, s. 24).

Tanpınar, yazıda daha önce dile getirildiği gibi, son tahlilde modernleşmeden yana olmakla birlikte, Tanzimat'tan Cumhuriyete uzanan batılı modernleşmeyi, şimdiki zamanın içinde soluk alıp veren ruhtan, o güne kadar sürüp gelen insan ve toplum tasavvurundan, kısaca o köklü ve görkemli gelenekten bir kopuş olarak nitelemiştir. Tanpınar'a göre medeniyet bir bütündür. Bir medeniyet, kurumları ve değer hükümleriyle birlikte gelişerek varlığını sürdürür, onları gereksiz bulmaz, onlardan şüphe de etmez. Nasıl ki insan bir elinin, bir ayağının, bir burnunun olduğunu düşünmeden onlarla birlikte yaşarsa, bir medeniyette işte öyle kurumları ve değer hükümleriyle yaşar. Ona göre gerçek anlamda “taazzuv” yani şekillenme budur. Elbette umumî hayat değiştikçe medeniyet de söz konusu kurumları ve değer hükümleriyle birlikte değişir, dönüşür. Hatta değişirken bazen bu kurumlardan ve değerlerden kimileri bütünüyle tasfiye de edilebilir. Ancak bütün bu değişiklikler insanla birlikte olur (Tanpınar, 2017, s. 40). Tanpınar, bu duruma Batıda, özellikle Rönesans'la birlikte başlayan ve Sanayi Devrimiyle derinleşen toplumsal değişimleri örnek gösterir. Batıda yaşanan bu değişimlerin her bir safhasının neden sonuç ilişkileri açısından birbirine bağlı olduğunun altını çizer, tarihsel süreç içinde yaşanan bütün buhranlara, devrimlere, teknik ilerlemelere rağmen mâzi ve hâl arasındaki bağın kopmadığına işaret eder. Tanpınar'a göre, bizde ise Tanzimat'tan sonra bu durum tam tersine gelişmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Batı'nın teknik üstünlüğünün kabulüyle başlayan yenileşme hareketleri özellikle Tanzimat'tan sonra güç kazanmış, Cumhuriyetle ise çok daha sağlam temellere oturarak bir daha geriye döndürülemez bir süreç haline gelmiştir. Tanpınar, Huzur (1949) da “yeni”yi savunurken, “eski”yle sürekli bir hesaplaşma içinde bulunan İhsan'a, ihtiyatlı bir biçimde şunları söyletir: “ Evvelâ insanı birleştirmek. Varsın aralarında hayat standardı gene ayrı olsun; fakat aynı hayatın ihtiyaçlarını duysunlar... Biri medeniyetin enkazı, öbürü yeni medeniyetin henüz taşınmış kiracısı olmasınlar. İkisinin arasında bir kaynaşma lâzım” (Ayдын, 2013, s. 92).

Gönlüyle mazide aklıyla ise şimdide olan Tanpınar'ın bu değişimi iliklerine kadar yaşayan, son tahlilde Batılı değişimden yana bir aydın olduğu gerçeği



göz önüne alındığında onun, medeniyet değiştirme olarak kavramlaştırdığı bu sürece dair söyledikleri büyük bir önem kazanmaktadır. Tanpınar'ın Batılı medeniyet değişimi karşısında duyduğu kaygıların, onun bazen “gelenek”, bazen “mâzi” bazen de “eski” olarak kavramlaştırdığı bir geçmişin kayboluşundan, mührünü hayatın her alanına vurmuş bir medeniyetin çöküyor, nevi şahsına münhasır bir hayat ve insan kavrayışının boynu bükük tarih sahnesini terk ediyor oluşundan kaynaklandığı açıkça görülmektedir. Bu kaygı, bu değişim sürecinden duyulan tereddüt Mahur Beste (1944)'ye, eski ile yeni arasında bocalayan Sabri Hoca'yla, sürecin kaçınılmaz olduğunu savunan Behçet Bey arasında geçen konuşmaya şu sözlerle yansır:

(...) bize lâzım gelen, gömlek değiştirmek değil, içten değişmektir. Bu sadece dıştan yapılacak şey değil. Bunu olduğumuz yerden yapamayız, içten dıştan her ufuk bir görüş zaviyesidir. Bütün cemiyet hayatı zihniyet etrafında döner, insanı yeni baştan, yeni esaslarla kurmamız lâzım; yeni kıymetlerle yaşayan bir insan. Hâlbuki bu imkânsız...

“Niçin imkânsız olsun? Az mı değiştik, seksen yıl içinde az mı şey yapıldı? (Behçet Bey neredeyse sözünü “saye-i şahanede” diye bitirecekti).

“Az mı, çok mu bilmem. Zaten bu dâvada az çok olmaz; bu hep veya hiç dâvasıdır. Nispet girmez. Bir zihniyet ya tam değişir ya da değişmez; gerisi dışta kalır. Şark içimizde son sözünü söylemedikçe hür olamayız, yaşadığımız zamana sahip olamayız. Bir medeniyet günün efendisi olabilmelidir. Biz artıkla yaşıyoruz (Tanpınar, 2005, ss. 87-88).

Tanpınar'a göre, Tanzimat'la birlikte Batı'ya yönelen Osmanlı Devleti'nde eskiden ne bütünüyle vazgeçilebilmiş, ne de yeni olan, hayatımıza eğreti olmayacak bir biçimde girip kök salabilmiştir. Olsa olsa “mimarimizde, ev eşyamızda, kıyafetimizde, hayat tarzımızda bir ikilik doğmuş, (...) eski ile yeni arasında bir dil, hemen hemen o kadar yapmacık bir kıyafet ve başta Frenk taklidi sivri bir sakala bir çehre uydurulmuştur (Moran, 2013, s. 303). Tanpınar, bu düşüncelerini başka bir yazısında ise kısaca şöyle dile getirir: “Tanzimat'tan sonra daima içimizden ikiye bölünmüş olarak yaşadık. Bir kelime ile yaptığımızın çoğuna inanmadık” (Tanpınar: 2017, s. 41). Öte yandan Tanpınar'ın medeniyet değiştirme sözüyle kavramlaştırdığı Batılı modernleşme süreciyle ilgili olarak dile getirdiği eleştirilerde önemli bir haklılık payı bulunmakla birlikte, bu eleştirilerin kendisinin değişerek devam etmek, devam ederek değişmek anlayışı çevresinde bir sistematik bütünlüğe ulaşmadığı görülmektedir. Tanpınar'ın eserlerinde sorguladığı süreklilik ve gelenek konularının üzerinde çoğu kez bocaladığı göze çarpar. Eski değişmeden devam

edemeyeceğine göre, geleneğin tam ne olduğunu tanımlamak çok zordur. Çünkü gelenek düşüncesi, akan giden zaman içinde yeniden tanımlanır ve daima yeniden keşfedilir. Berna Moran'a göre (2013, s. 322) Tanpınar için "asıl olan miras ne mâzide, ne de Batıdadır. Doğuda, Batıda gerçekliğimizin içindedir ve biz bunların her ikisinin ülkemizin gerçekliğine uygun bir bireşimini yapmak" (Aydın, 2013, s. 44) zorundayızdır. Sonuç olarak Tanpınar'ın geleneği modernist bir doğrultuda düşündüğü ancak ihtiyatı da elden bırakmadan Batılılaşma siyasetinin yanında yer aldığından söz edilebilir. Moran'a göre (2013, s.285) Tanpınar için, "toplumun yaratacağı yeni hayat, kültür ve uygarlık, kendi köklerimize bağlı kalacak, kendi damgamızı taşıyacak, eskiyle süreklilik gösterecektir." Bir toplumun, devam ederek değişmesi, değişerek devam etmesi için, o toplumun kültüründe değişmeyen ya da değişime, o topluma özgü rengi verecek olan kimi sabitelerin de bulunması gerekir. Nedir o halde bu sabiteler? İşte Ahmet Hamdi Tanpınar'ın, söz konusu şiarına temel teşkil eden esas sabite, kanımızca, Mahur Beste (1944) adlı romanının şu satırlarında karşımıza çıkar:

Cemiyetin kaderini yapan her türlü geçici şartlar aşılrsa bile, çok derinde, aşılması imkânsız olan bir duvar vardı. Bu her medeniyetin fertlere bir miras gibi aşıladığı, içtimaî bir insiyak hâlinde babadan oğla süre giden zihniyetti. Onu değiştirmek çok güçtü. Halbuki o olduğu gibi kaldıkça her adımda bin bir şekilde bürünerek gene karşımıza çıkacaktı (Tanpınar, 2005, s. 82).

Tanpınar'a göre, işte bu zihniyeti şekillendiren unsurlar, bizi biz yapan, bizi diğer milletlerden ayıran bir özellik taşırlar. Sözgelimi ana dilimizdeki eda, İslâm dini, Tanpınar'ın sevdiği ifadeyle Müslümanlığımız, türkülerimiz, klasik musikimiz, mimarimizin yanı sıra İslâm "resim" sanatları içinde anabileceğimiz çini, hat, tezhip, ebru gibi sanatlar, hem bizi bize, hem de bizi bizden başkalarına tanıtan aynalardır.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Edebi ürünler, özellikle de roman, toplumların tarihsel süreç içinde geçirdikleri siyasî, iktisadî, sosyo-kültürel değişimleri, dönüşümler hakkında ipuçları sunan değerli malzemelerdir. Batılı modernleşmenin hız kazandığı Tanzimat'tan Cumhuriyete uzanan süreçte yazılan romanlar bu bakış açısıyla incelendiğinde, söz konusu eserlerin Batılı modernleşmenin getirdiği toplumsal değişimin gerek bireyin gerekse toplumun hayatındaki etkilerine odaklandıkları görülür. Ahmet Hamdi Tanpınar, hem Doğu'yu hem de Batı'yı yakından tanımış, her ikisinin ortaya koyduğu kültürden nasibini fazlasıyla almış nevi şahsına münhasır bir yazardır. Ahmet Hamdi Tanpınar'ı nevi şahsına mün-

hasır kılansa, şiirlerinde ve yazılarındaki lezzeti emsalsiz üslûbu bir kenara konulacak olursa, bütün bir felsefî ve edebî düşüncesini söz konusu Batılı modernleşmenin bir sonucu olan gelenek ve modernlik arasındaki gerilimin, bireyin ve toplumun dünyasında doğurduğu huzursuzluğa hasretmesidir. Tanpınar, Türk toplumunun özellikle Tanzimat'tan itibaren yaşadığı büyük dönüşümü “medeniyet değiştirme” olarak kavramsallaştırmış, bu dönüşümü gerek romanlarında gerekse düzyazılarında kendisinin inandığı “devam ederek değişmek değişerek devam etmek” düşüncesinin ışığında, “yeni insan, “yeni hayat”, siyasal iktidar, aydın, Doğu ve Batı, kültürel süreklilik gibi kavramlar ekseninde incelemiştir. Böylece Tanpınar hem bir romancı hem de bir düşünür kimliğiyle, Tanzimat'tan Cumhuriyete uzanan süreçte Batılı modernleşmenin ironik bir eleştirisini yapmıştır.

Tanpınar'ın, romanlarında ve düzyazılarında ısrarla sorguladığı gelenek, modernlik, toplumsal değişme ve kültürel süreklilik gibi konularda yer yer bocaladığı ve bu konularda görüşlerinin bir senteze ulaşmadığı dikkat çekmektedir. Sözelimi gelenek düşüncesi muhafazakâr kabul edilen pek çok yazarın aksine Tanpınar'da, akıp giden zaman içinde her zaman yeniden tanımlanan ve tecrübe edilen, daima yeniden keşfedilen bir gerçeklik olarak kendini açığa vurur. Tanpınar'ı okurken, onun mâziye Cumhuriyet epistemolojisinin içinden baktığı, dolayısıyla geleneği modernist yani düz zamansal bir çizgide düşündüğü, “hazır sunulacak bir sentezcilikten özellikle kaçınarak, oluşacak “yeni hayat” içinde uzağı görmek” (Aydın, 2013, s. 44) istediği gözden kaçırılmamalıdır. Tanpınar'ın düşüncesinde ne maziyi sevmek, ne Batıyı tanımak ne de ona hayran olmak bizim için yeterlidir. Mazi nihayet geçmiş bir zamandır, o bizde ancak kendisine has akisleriyle, yankılarıyla var olabilir, ona hem içimizden hem de şimdiden bir şeyler katarsak bizimle birlikte soluk alıp verebilir. Tanpınar ne geçmişi bir altın çağ olarak görmekte, ne de ona sırt çevirmektedir. O, kendimizden vazgeçmeden, fakat kendimizi değiştirerek Batı Dünyası ile ilişki içinde olmamızı, geçmişimizi, onunla daha bilinçli, eleştirel bir ilişki kurarak yeniden kazanmamız gerektiğini düşünmektedir. Geçmişimizi değiştirmemiz mümkün olmadığına göre, geçmişle kurduğumuz ilişkiyi değiştirmemizin gerekli olduğuna işaret eden Tanpınar'ın temel amacının, geçmişe dönmek değil, geçmişle gelecek arasında zengin bir bağ kurarak, sosyal realitelerimizle ilgili ortaya çıkan problemlere uygun cevaplar bulmak ve hem çağdaş dünyayla hem de kendi kültürümüzle barışık yaşamak olduğunu söyleyebiliriz.

Tanpınar'ın anladığı anlamda Batılı modernleşme, ne hazır bir reçete ne de bir sentez sunmaktadır. Dolayısıyla onun romanlarında mazinin ve şimdinin,

aynı potada, huzurlu bir geleceği şekillendirecek bir kıvamda eridiği bir sentezi ısrarla görmek arzusunun, alımlama estetiği bakımından, okurun bakış açısını ve yorum gücünü dışarıda bırakan ideolojik bir okuma olacağı açıktır. Çünkü bu okuma anlayışı önünde sonunda Tanpınar'ın “Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1954) adlı romanında ironik bir üslûpla eleştirdiği rasyonel aklın rehberliğinde çok ince mühendislik ayarlarıyla biçimlendirilen ütöpik bir toplum tasavvuruyla ilişkilidir. Tanpınar, ideolojiyle bağı çok güçlü bir yazar olmasa da, modernleşme, kültür, din, toplum, millet, medeniyet, estetik, gelenek, süreklilik, aydın gibi konularda düşüncelerini ve tercihini eserlerinde ortaya koymuş, bu düşünceleriyle ilgili tezlerini nevi şahsına münhasır bir üslûpla romanlarına ustaca yerleştirmiştir. Modernleşme düşüncesi onda “eski”nin her alanda, en güçlü yanlarının “yeni”nin içinde eriyerek ona güç kattığı ancak macerası risk ve sürprizlerle dolu bir süreç olarak tanımlanır. Modern hayatın Tanpınar'ın sevdiği deyişle “yeni hayat”ın her alanında yeniyi oluşturabilmek için her şeyden önce kendi gerçekliğimizden doğan, zamana uygun düşüncelere ve üretim programlarına ihtiyacımız vardır.

Tanpınar'ın düşüncelerinin ışığında onun da dâhil olduğu Türk aydınının Batılılaşmayla ilgili paradoksunu ise şöyle ifade edebiliriz: Cumhuriyet ideolojisini benimseyecek aydın, Doğunun ve Batının ürettiği düşünce ve bilgi birikimi özümlemek, ancak sonuçta yüzünü Batıya dönmek durumundadır. Tanpınar Doğuya bakar ama baktığı Doğu, son tahlilde Batının bilgi ve birikimiyle baktığı bir Doğudur. Öte yandan Tanpınar'a göre, birey ve toplum açısından ele alındığında, Batıyla Doğu arasında esaslı farklar vardır. Söz gelimi İnsan ve toplum tasavvuru açısından değerlendirilecek olursa, Batı'da ben duygusunun Doğuda ise Biz duygusunun hâkim olduğu söylenebilir. Batıda hem içe dışa dikkat kesilmiş, keskin bir bilince sahip bir birey varken, Doğuda insan içe dönüktür. Batı pozitif bir zihne sahip olup, düşüncede ve eylemde rasyoneldir, tasnifçi bir mantığa sahiptir. Doğuda pozitif aklın tersine Tanrısal/teolojik bir akıl ve bakış açısı vardır. Doğuda, “karmaşıklık” ve “dağınıklık” kendine has bir güzelliği, estetiği vardır. Öte yandan Tanpınar, Doğu'da edebiyatın özellikle de romanın hem geç hem de esaslı bir biçimde gelişmemiş olmasını Doğuda bireysel trajedinin yokluğuyla açıklar ve Hıristiyanlıkta var olan günah çıkarmayı bireysel bir itiraf olarak gördüğü roman sanatıyla ilişkilendirir. Kısaca ona göre Batı maddecî, Doğu maneviyatçıdır. Tanpınar'ın bu düşünceleri, onun en önemli iki romanı olarak kabul edilen Huzur (1949) ve Saatleri Ayarlama Enstitüsü (1954)'ne temsil kabiliyeti yüksek roman kahramanları ve zengin bir üslûpla yansımıştır. Tanpınar'a göre Batı düşüncesi sürekli olarak kendi kültürel birikimlerini yeniden yorumlayarak ilerlemektedir. Bu düşünce, onun “devam ederek değişmek

değişerek devam etmek” şiarıyla birlikte yorumladığında, Batıda kültürel devamlılığı sağlayan temel unsurun, geçmişin, kaynaklara dönülerek yeniden yorumlanması, eş bir deyişle yeniden inşa edilmesinden başka bir şey olmadığı söylenebilir. Gerçekten de daha yakından bakıldığında Batı’nın modernleşme sürecini hazırlayan, ona hız veren bütün bir yazılı birikimin kaynağında Grekoromen kültürün var olduğu görülür.

Sonuç olarak, felsefeye ve sosyolojiye değer vermeyen, bu bilimlerin geleneğinin oluşmamış olduğu toplumlar, ne geçmişlerini ne de şimdikiyi doğru sorgulama ve yorumlama gücüne sahip olamazlar. Dolayısıyla bu toplumların, geleceklerini öngörme kudretinden de uzak ve yoksun oldukları söylenebilir. Türkiye gibi, felsefe ve sosyoloji geleneğinin birçok nedenle geç geliştiği toplumlarda ise, edebî bir tür olan romanın daha önce değinildiği gibi toplumsal gelişmeyi açıklayan bir özellik kazandığından söz edilebilir. Bu bağlamda Ahmet Hamdi Tanpınar’ın romanları, Türkiye’de özellikle Tanzimat’tan Cumhuriyete, siyasî, iktisadî ve sosyokültürel alanlarda yaşanan dönüşümün ruhunu derinden kavrayabilmek, Batılı modernleşme ekseninde yaşanan açmazları, tartışmaları daha iyi anlayabilmek için okura, edebî bir üsluptan asla taviz vermeden, felsefî ve sosyolojik bir perspektif sunmaktadır. Ancak Tanpınar’ın, hocası Yahya Kemal’in “kökü mazide olan âtiyim” şiarından, Henri Bergson’un “zaman” anlayışından ve T.S. Eliot’un “gelecek ve kültürel devamlılık” hakkındaki düşüncelerinden ilhamla geliştirdiği “medeniyet değiştirme” ve “değişerek devam etme, devam ederek değişme” olarak kavramlaştırdığı düşünceleri, kanımızca hem bir senteze ulaşmamakta hem de paradoksal bir görünüm içermektedir. Dolayısıyla Tanpınar’ın bu düşüncelerinin izinin eserlerinde, etkilendiği kaynaklar göz önüne alınarak yapılacak daha kapsamlı çalışmalarla sürdürülerek sistemli bir biçimde ortaya konulması ve düşüncelerinin tarihsel bağlamı göz ardı edilmeden geçerliliğinin sorgulanması gereklidir.

### **Kaynaklar**

Alver, K. (2012). *Edebiyat Sosyolojisi*. (Editör: Köksal Alver) Ankara: Hece Yayınları.

Aşkın, C. (2015). “Şerif Eskin’le Tanpınar’da Bergson Etkisi Üstüne” Dünya Bülteni.15.02.2015

<http://www.dunyabulteni.net/tarih-ve-toplum-konusmalari/323652/serif-eskinle-tanpinarda-bergson-etkisi-uzerine>. Erişim Tarihi: 13.5.2018

Aydın, M. (2013). *Kayıp Zamanın İzinde* (2013). *Ahmet Hamdi Tanpınar*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Belge, M. (2018). *Şairaneden Şiirsele*. İstanbul: İletişim yayınları.

- Berber, G. (2005). Yeni Arayışların Işığında Ahmet Hamdi Tanpınar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(3).
- Durkheim, E. (2014). *İntihar*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Eagleton, T. (1988). *Edebiyat Kuramı*. İstanbul: Ayrıntı.
- Erkilet, A. (2015). *Toplumsal Yapı ve Değişme Kuramları*. İstanbul: Büyüyen Ay.
- Eliot, T.S. (1983). *Edebiyat Üzerine Düşünceler*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eliot, T.S. (1981). *Kültür Üzerine Düşünceler*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hizmetli, Sabri, “Osmanlı Devletinde Tanzimat Fermanının İlanından Sonra Gayr-ı Müslimlerin Durumlarıyla İlgili Gelişmeler” (1999) *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Cilt:12, Sayı:2
- İmamoğlu, Tuncay, “Ahmet Hamdi Tanpınar’da Süreklilik ve Değişim” Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Cilt 2, Sayı 1-2 (2003)
- Kerman, Z. (2007). *Tanpınar’ın Mektupları..* İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kongar, E. (1999). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Sunar, L. (2016). *Türkiye’de Toplumsal Değişim*. Ankara: Nobel
- Moran, B. (2013). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- 2013
- Rentsch, Julian ve Şahin İbrahim (2018). *Tanpınar’ın Saklı Dünyası*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Tanpınar, A, H. (2017). *Yaşadığım Gibi*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A, H. (2001). *Yahya Kemal*, İstanbul: YKY.
- Tanpınar, A, H. (2005). *Mahur Beste*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A, H. (2017). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A, H. (1979). *Huzur*, İstanbul: Tercüman Kitapçılık.
- Tanpınar, A, H. (1987). *Aydaki Kadın*, İstanbul: Adam Yayınları.
- Tanpınar, A, H. (2006). *Hikâyeler*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A, H. (2001). *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan.
- Tanpınar, A, H. (2007). *Edebiyat Üzerine Makaleler*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimlerine Giriş: Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji*. Ankara: Gazi.

Uçman ve İnci (2010) *Ahmet Hamdi Tanpınar*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yay.

Yıldız, A. (2018). *Türkiye'den Aydın Potreleri-1: Kurtuluş Kayalı*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Wellek R. ve Warren A.(2005). *Edebiyat Teorisi*. İzmir: Akademi Kitabevi.

### **Extended Abstract**

Ahmet Hamdi Tanpınar is an artist and intellectual who is the only one of its kind as he exceedingly gets his share of the cultural accumulation of both the Eastern mentality and the Western mentality which he is closely acquainted with. He has affected Turkish literature deeply. Beyond his unique style reflected on his literary work, the characteristic making him the only one of its kind is his concentration, his philosophical and artistic mentality and curiosity on the trouble caused by the tension between the tradition and modernity which is a result of Western modernization. Next to being a poet, literature historian, and critic, with his novels in literature Tanpınar left a significant mark on Turkish Literature. When Tanpınar's novels are examined, it is seen he has a deep point of view which is based on an inclusive and qualified historical foundation. Tanpınar conceptualized the big transformation that the Turkish Society experienced, especially since the Tanzimat Reform Era. As 'civilization change' he investigated this transformation in the axis of the concepts, such as 'new human', 'new life', 'political power', 'enlightened', 'East and West', 'cultural continuity', in the light of the idea of 'changing by proceeding and proceeding by changing' which he believes in his novels and prose. Thus, Tanpınar made an ironic criticism of the Western modernization in the period which reaches out from the Tanzimat Reform Era to Republic Era with the identity of both a novelist and a thinker.

Along with social, cultural, political and economic conditions Tanpınar was born into, his teacher Yahya Kemal Beyatlı comes first among the thinkers who deeply influenced Tanpınar's climate of mentality and soul. Among those who are the source of Tanpınar's ideas about the social change are the poets and writers such as T.S. Eliot, Marcel Proust, James Joyce along with the philosophers and sociologists such as Henri Bergson, Max Weber, Emile Durkheim.

It attracts the attention that Tanpınar partly wavers about the issues such as tradition, modernity, social change, and cultural continuity, which he investigated with persistence and his thoughts cannot arrive in a synthesis. For example, the idea of tradition reveals itself as a reality which is always re-defined and experienced, always rediscovered in the flowing time. It should not be overlooked that he looks at the past from the inside of epistemology of Republic. Thereby he takes the tradition in a modernist way, that is to say on a linear timeline, and wants to 'see far in 'the new life' which is going to be formed avoiding a ready synthesis (Aydın, 2013, s. 44).' In Tanpınar's thought neither loving the past nor knowing or admiring the West is satisfy-



ing. Past is past in the end, it can only exist for us with its own reflections and echoes, and only if we can add something from ourselves and from now on, it can breathe with us. Tanpınar neither sees the past as a golden age nor turns his back to it. He thinks that we need to be in relation with the western world changing ourselves without dispensing with it, and to regain our past by establishing a critical relation. We can say that the main purpose of Tanpınar, who points that since it is not possible for us to change our past, it is necessary to change the relation we establish with it. That is, not to turn back to past, but to find suitable answers to the problems caused by our social realities by establishing a rich bond between the past and the future. And, to live in peace with both the contemporary world and our own culture.

The western modernization in the sense that Tanpınar understands offers neither a ready prescription nor a synthesis. Thereby, it is clear that the wish to persistency sees a synthesis in which the past and the present melts in the same pot in a consistence which is going to shape a peaceful future in his novels. From the point of reception esthetics, it is going to be an ideological reading which precludes the reader's point of view and interpretation power. Because this reading mentality is eventually related to an utopic society envision shaped by very precise engineering adjustments under the guidance of rational mind which he criticized in his novel 'The Time Regulation Institute (1954)' with an ironical style. Although he is not a writer whose connection to ideology is not very strong, he puts forth his ideas and choices on topics such as modernization, culture, religion, society, nation, civilization, aesthetics, tradition, continuity, enlightened in his work, and masterly places his arguments about these ideas in his novels with a one of its kind style. Modernization thought is defined in his work as a process in which 'the old' contributes to the power of 'the new' in every field by resolving in it, and whose adventure is full of risks and surprises. In order to be able to constitute the new in all areas of modern life, or 'new life' with the saying Tanpınar likes, above all, we need ideas and production programs fitting in with the contemporary born from our own reality.

In the light of Tanpınar's thoughts, we can state the paradox of Turkish enlightened about Westernization in which he is also included: The enlightened who is to adopt the Republic ideology has to internalize the accumulation of thoughts and knowledge produced by the East and the West; however, at the end, he is in the position of turning his face to the West. Tanpınar looks at the East; however, in the last analysis, he looks at it with the knowledge and accumulation of the West. According to Tanpınar, on the other hand, there are

essential differences between the West and the East when approached with regard to individual and society. For instance, if it is evaluated in terms of human and society concepts, it can be said that the sense of “I” dominates in the West whereas the sense of “us” dominates in the East. While there is an individual who pays attention to both inside and outside and has a sharp awareness in the West, the human in the East is introverted. The West has a positive mind, rational in thought and act, and has a shorter logic. Contrary to the positive mind, in the East there is a divine and theological wisdom and perspective. There is a unique beauty and esthetics of “sophistication” and “untidiness” in the East. On the other hand, Tanpınar explains the late and superficial development of literature -especially the novel- with the lack of individual tragedy in the East and relates confession in Christianity to the art of novel which he sees as an individual admission.

# AHISKA TÜRKÜ VE TÜRK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ\*

Çiğdem Kaya BAĞDAŞ\*\*

Fatma Elif KILINÇ\*\*\*

## ÖZ

Bireyin düşünme şekli ile ilgili olan bilişsel üslup en genel tanımıyla sorunlara yaklaşma biçimi olarak ifade edilmektedir. Bireylerin soruna yaklaşma biçimi düşünme sürecinde bireysel eğilimlerine ve tercihlerine göre farklılık göstermektedir. Erken yaşlardan itibaren bireyin içinde bulunduğu aile ortamı ve deneyimlediği yaşantılar yoluyla kişilik özelliği olmaya başlayan bilişsel üslup öğrenme stillerini de etkilemektedir. Bilişsel üslubun bireylerin algı, bellek, düşünme, sorun çözmedeki farklılıkları ile kişilik ve toplumsal değişkenlerle ilgili olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle araştırmada Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerini bazı değişkenlere göre incelemek amaçlanmaktadır. Ahıska Türk'lerine ilişkin çalışmalar alan yazında sınırlıyken özellikle Ahıska Türkü ve Türk çocukları beraber ele alan çalışma ile literatürde karşılaşmamıştır. Araştırmada Ahıska Türkü çocuklar ile Türk çocukların bilişsel stillerinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve aile yanında yaşayan birinin olma durumlarının çocukların bilişsel stilleri üzerinde etkili olma durumu incelenmektedir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan çalışmada veri toplama aracı olarak Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerini incelemek amacıyla 'Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik- İçtepisellik Ölçeği A formu' ile araştırmacılar tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Çalışma grubunu Erzincan İli Üzümlü ilçesine göç ile yerleşen ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş 110 Ahıska Türkü çocuk ile Erzincan ili merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş 110 Türk çocuk oluşturmaktadır.

---

\* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 18-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Prog., Erzincan, cbagdas@erzincan.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, fekilinc@ybu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 29.05.2018 Kabul Tarihi: 05.07.2018

dır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, yaş, aile yanında yaşayan birinin olma durumu, baba yaşı değişkenine göre Ahıska Türkü ve Türk Çocukların bilişsel stillerinde anlamlı farklılaşma görülmezken, kardeş sayısı ve anne yaşı değişkenlerinde ise Türk Çocuklarda anlamlı farklılaşmanın olduğu, Ahıska Türkü çocuklarda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahıska Türkü, bilişsel stil, çocuk

## **EXAMINING THE COGNITIVE STYLES OF AHISKA TURKS AND TURKISH CHILDREN ACCORDING TO SOME VARIABLES**

### **ABSTRACT**

Cognitive style related to individual's thinking is described as a way of approaching problems with the most general definition. The way of approaching problems of individuals' varies according to their individual tendencies and preferences in the process of thinking. Cognitive style which has become a personality trait through individuals' family environment and experiences from early years also affects learning styles. It is assumed that cognitive style is related to individuals' differences in perception, memory, thinking, problem solving and personality and social variables. In this current, it is aimed to examine the cognitive styles of Ahıska Turks and Turkish children according to some variables. Studies on Ahıska Turks were limited in the field, especially in the study dealing with Ahıska Turks and Turkish children. In this study, the effects of age, gender, number of siblings, mother's and father's age and the presence of someone living with family on the cognitive styles of children in Ahıska Turks and Turkish children are investigated. This research is designed as a relational survey method and in order to explore the cognitive styles of Ahıska Turks and Turkish children the 'Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP-A)' and 'Personal Information Form' prepared by the researchers were used as a data collections tools. The Working Group consists of five to six years old and 110 Ahıska Turks children who are settled in the district of Uzumlu in Erzincan Province and attending preschool and 110 Turkish children who attend preschool the center of Erzincan province. According to results, in terms of the variables of gender, age, the state of being someone who lives next to the family and fathers' age, there is no significant differentiation in the cognitive styles between Ahıska Turks and Turkish. However, in the variables of number of siblings and mothers' age, there is differentiation for Turkish children, whereas there is no differentiation in these variables for children of Ahıska Turks.

**Key Words:** Ahıska Turks, cognitive style, child

## GİRİŞ

Çocukların kişisel olarak bilgiyi alma, düzenleme, hatırlama ve gerektiğinde kullanma üzere bellekte tutabilme sürecinde tercih ettikleri yol, yöntem birbirinden farklılık göstermektedir (Witkin, Moore, Goodenough and Cox, 1977). Bu farklılıklar, çocukların ölçülen performans kapasitelerinin farklılıkları değil daha ziyade düşünme tarzı ve biçimi ile ilgili farklılıklardır (Sigel ve Brodzinsky, 1977). Çocuklar arasındaki düşünme tarz ve biçimlerini anlamak bireyin bilişsel üslupunu betimlemek ve değerlendirmek anlamına gelmektedir. Bilişsel üslup çocukların bireysel olarak zihinsel bir görev ve yaklaşım tarzlarını ortaya koymaktadır (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977). Bilişsel üsluplardan en yaygın bilinen kavramsal tempo olarak da adlandırılan bilişsel tempo'dur (Carlson ve Meltzoff, 2008); bilişsel tempo ya içtepisel (impulsive) ya da düşünsel (reflective) olabilir. Bir problemi çözerken içtepisel çocuklar çabuk yanıt verir ve birçok yanlış yaparlar. Düşünsel çocuklar ise daha uzun bir süre harcar, ama çok daha az yanlış yaparlar (Gander ve Gardiner, 2004). İçtepisel çocuklara ilişkin yapılan boylamsal araştırmalarda çocukların kendilerini kontrol etme kabiliyetlerinin daha zayıf olduğu ve daha saldırgan oldukları belirlenmiştir (Messer ve Brodzinsky, 1981). Ayrıca içtepisellik çocukta ketlenme, korkma ve yetinme alanlarında kaygısal tepkilerle ilişkili olduğu da görülmüştür (Gander ve Gardiner, 2004). Çocukların toplumsal davranışlar ve kişilik özellikleri ile içtepisel-düşünsel bilişsel stil boyutu arasındaki bağlantıyı çalışan araştırmacılar, düşünsel çocukların; saldırganlık, ahlaki davranış ve denetim odağı açılarından daha başarılı olduklarını saptamışlardır. Ayrıca, sorun giderme, okumadaki başarı, akademik yeterlilik, matematik performansı, yaratıcılık açılarından düşünsel çocukların, içtepisellere oranla daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Seçer ve ark.,2009). Düşünseller bir göreve başlamadan önce, bir karar verirken ve başkalarının fikirlerini değerlendirirken üzerinde düşünürler. İçtepiseller ise bunun aksine, dürtüsel olarak ihtiyatlı davranmazlar ve doğruluğu üzerinde yeterince düşünmeden problemlere hızlı çözüm yolu sunarlar (Özkan ve Yaralı Tozduman, 2016).

Farklı toplumlarda farklı düşünme ve algılama biçimleri görülmektedir. Bazı kültürler daha analitik bir düşünme biçimi sergilerken bazıları daha bütünsel bir düşünme biçimi gösterebilmektedirler (Varnum, Grossmann, Kitayama, and Nisbett, 2010). Bütünsel düşünenler büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmeyi severler; ayrıntılara pek dikkat etmezler. Analitik düşünenler ayrıntılarla, özel şeylerle ve somut örneklerle ilgilenmeyi severler (Umay ve Kızıltuğ, 2007). Farklı kültürlerin bilişsel tarzlarını inceleyen

araştırmalar kültürün beyinleri ve davranışları üzerinde güçlü, dayanıklı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Grove, 2017). Bu nedenle araştırmada Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1921 Moskova Antlaşması sonucunda Türkiye'nin sınırları dışında kalarak Gürcistan'ın güneybatısında yer alan Ahıska, Adigön, Ahılkelek, Bogdanovka ve Aspinza ile bu bölgelere bağlı 200'den fazla köyden oluşmaktadır. Ahıska Türkleri ya da Mesket Türkleri adı ile bu coğrafyada yaşarlarken, 1944 yılı sürgünü gerçekleştirmiş ve sonrasında tekrar yaşadıkları topraklara dönemeyen Türkleri anlatan Ahıska bölgesi kelimesi kullanılmıştır. Ahıska Türkleri ya da Mesket Türkleri terimi etnik adlandırma olarak kullanılmamaktadır (Demiray, 2012). Ahıska Türklerinin SSCB tarafından ayrı bir nüfus sayım kategorisinde sayımları yapılmaması nedeni ile kesin nüfuslarını belirtmek mümkün olmamaktadır. 1989 Sovyet nüfus sayımına göre o dönemde Sovyetler Birliğinde, 207.502 "Türk" yaşıyordu. Ancak bu rakam gerçekleri yansıtmamaktadır. Bugün, 350.000 ile 400.000 Ahıska Türkü Azerbaycan, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Rusya Federasyonu, Türkiye, Ukrayna, Özbekistan ve Amerika Birleşik Devletlerinde yaşamaktadır (Aydingün ve ark., 2006). Ahıska Türkleri göç ile yerleştikleri ülkelerin dilini çocuklarının öğrenmesini ve bu ülkelerde eğitim görmelerini oldukça önemsemektedirler. Amerika'ya yerleşen Ahıska Türkü yetişkin ve çocuklar için dil öğrenmek önemli bir etkinlik olarak görülmektedir. Bunun için okullara, kurslara ve toplum merkezlerine gitmektedirler. Ahıska Türkleri göç ile gittikleri ülkelerde genellikle göçmen ve azınlık grupların olduğu yerlerde ikamet etmektedirler (Aydingün ve ark., 2006).

Alan yazında Ahıska Türklerine ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, ayrıca göçmen çocuklarla Türk çocukların karşılaştırıldığı çalışmaların yetersizliği görülmektedir. Araştırma Ahıska Türkü ve Türk Çocukların yaş, cinsiyet, aile ile yaşayan anne/babanne, dede vs. olma durumu, anne baba mesleği, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi değişkenlerin Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik İçtepisellik Ölçeğinin A formundan elde ettikleri hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

## **YÖNTEM**

Anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların Ahıska Türkü ve Türk olmaları, cinsiyet, yaş, aile tipi, kardeş sayısı, anne-babanın; yaşı, eğitim durumu ve mesleği değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen

araştırmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelleri ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan İli Üzümlü ilçesinde yaşayan 5-6 yaşındaki 110 Ahıska Türkü çocuk ile Erzincan merkezde yaşayan 5-6 yaş 110 Türk çocuk oluşturmuştur. Örneklem grubu basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Üzümlü ilçesinde anasını ve ilkokul 1. sınıfa devam eden Ahıskalı öğrenci bulunan beş okul ile il merkezinde bulunan Türk çocukların devam ettiği iki okulda veri toplama çalışmaları yapılmıştır. Ahıska Türkü çocuklardan 57'si kız, 53'ü erkek çocuk; Türk çocuklardan 47'si kız, 63'ü erkek çocuktan oluşmaktadır.

Ahıska Türkü çocuklardan 17'si 5 yaş (60 ay), 93'ü 6 yaş (72 ay); Türk çocuklardan 49'u 5 yaş (60 ay), 61'i 6 yaş (72 ay) çocuktan oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler Wright (1971) tarafından geliştirilen ve Seçer ve ark. tarafından (2003) Türkçe'ye uyarlanan Kansas Okul Öncesi Çocuklar için Düşünsellik –İçtepisellik Ölçeği A formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ile toplanmıştır. Ölçme aracı 10 resimden oluşmaktadır. Teste başlamadan önce teste ön hazırlık niteliği taşıyan beş örnek soru bulunmaktadır. Her çocuk için ortalama testi cevaplama süresi 20- 25 dakika sürmektedir. Araştırmacı çocukla birlikte önce beş örnek soru üzerinde çalışır, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçilir. Ölçekte yer alan şekiller sırayla çocuğa gösterilerek çocuğa şöyle bir yönerge yönetilir: "Bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster". Bu talimat verilir verilmez, kronometreye basılır ve çocuğun ilk verdiği cevap süresi daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kâğıda kaydedilir. Eğer verdiği yanıt doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için çocuk yönlendirilir. Doğru yanıt verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kâğıdına yazılır. 10 şekil bir oturumda tamamlanır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır. Her bir çocuk için ölçekten alınacak yanıtlama süresi ve hata sayısı ayrı kategoride toplanır (86).

## **Uygulama**

31.03.2017 tarih ve 29 karar nolu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul kararı ve 12.06.2017 tarih ve 45468433-44-E.8715030 sayılı Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni ile Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik- İçtepisellik Ölçeği - A Formu Eylül 2017 ve Ekim 2017 tarihleri arasında araştırma için belirlenen çocuklara uygulanmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda araştırma ölçekleri uygulanırken okul idaresi tarafından dikkati dağıtmayacak ve sessiz bir mekân tahsis edilmiş ölçekler çocuklara verilen mekânda uygulanmıştır. Araştırmacı okul idaresi tarafından çocuklara tanıtılmış ve zaman zaman okul idaresi ölçek uygulanırken gözlemci olarak bulunmuşlardır. Araştırmacı tarafından uygulama mekânında dikkat dağıtacak nesnelere kaldırılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler iki oturum halinde çocuklara uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce çocukları rahatlatmak amacıyla adı, yaşı gibi sorular sorulmuştur. Ölçekler uygulandıktan sonra çocuklar sınıflarına götürülmüştür. Kişisel bilgi formları ise öğretmenleri tarafından ailelere doldurtulmuştur.

## **Verilerin Analizi**

Anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada kullanılan Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formundaki 10 şeklin gösterilmesi ile çocukların ilk cevap verme süresinin toplamı ve yaptıkları hata sayılarının toplamı ayrı ayrı kodlanarak sonuçlar yorumlanmıştır. Çocukların ölçek sorularına verdikleri cevaplara göre ortalamaların altında hata yapıp ortalamasının altında cevap verme süresine sahip olanlar Hızlı Doğrucular, ortalamasının altında hata yapıp ortalamasının üstünde cevap verme süresine sahip olanlar Reflektifler (Düşünseller), ortalamasının üstünde hata yapıp ortalamasının altında cevap verme süresine sahip olanlar İmpulsifler (İçtepiseller), ortalamasının üstünde hata yapıp ortalamasının üstünde cevap verme süresine sahip olanlar ise Yavaş Yanlışçılar bilişsel stilinde yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan toplam 220 Türk ve Ahıska Türkü çocuklarının uygulanan Kansas Düşünsellik-İçtepisellik ölçeğinin sonuçlarına göre hata sayısı ortalamaları 2,70 ve yanıt süresi ortalamaları ise 31,59 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 21.0 paket programı kullanılmıştır. Ahıska Türkü ve Türk çocukların bilişsel stillerinde cinsiyet, yaş, aile ile ya-



şayan anne/babanne, dede vs. olma durumu, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, eğitim durumu ve mesleğine göre fark olup olmadığını incelemede tüm değişkenler kategorik düzeyde olduğu için çapraz tablo ve ki-kare analizi yöntemi kullanılmıştır. Ki-kare testi gerçekleştirilirken bir hücrede beklenen değer sayısı 5'in altında olan hücre sayısının %20'i aşmaması varsayımı her seferinde incelenmiş, sağlanmadığı durumlarda sadece çapraz tablo üzerinden yorumlar yapılmıştır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Anasınıfı ve ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların Ahıska Türkü ve Türk olmaları, cinsiyet, yaş, aile tipi, kardeş sayısı, anne-babanın; yaşı, eğitim durumu ve mesleği değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Ahıska Türkü ve Türk çocuğu olmalarına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepsisellik Ölçeğini yanıtlama süresi ve hata sayısına göre farklılaşmaya ait Mann Whitney U testi sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<b>Yanıt Süresi</b>	Türk	110	120,93	13302,50	2,431	0,015*
	Ahıska Türkü	110	100,07	11007,50		
<b>Hata Sayısı</b>	Türk	110	106,64	11730,50	0,910	0,363
	Ahıska Türkü	110	114,36	12579,50		

\*p<0,05

Tablo 1'e göre, anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların Kansas Düşünsellik ve İçtepsisellik Ölçeğini yanıtlama süresi Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşırken ( $p<0,05$ ); bu ölçekte yaptıkları hata sayıları Türk veya Ahıska Türkü olmalarına göre farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde Türk çocuklarının yanıtlama süresi sıra ortalaması 120,93 iken Ahıska Türk çocuklarının yanıtlama süresi 100,07'dir. Diğer bir deyişle Türk çocukları daha düşünsel iken Ahıska Türk çocukları daha içtepsisel davranmaktadır.

**Tablo 2.** Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının cinsiyete göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısına bakımından farklılaşmaya ait Mann Whitney U testi sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<b>Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	Kız	47	56,81	2670,00	0,372	0,710
		Erkek	63	54,52	3435,00		
	<b>Hata Sayısı</b>	Kız	47	59,02	2774,00	1,014	0,311
		Erkek	63	52,87	3331,00		
<b>Ahıska Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	Kız	57	49,86	2842,00	1,923	0,054
		Erkek	53	61,57	3263,00		
	<b>Hata Sayısı</b>	Kız	57	59,58	3396,00	1,413	0,158
		Erkek	53	51,11	2709,00		

Tablo 2 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türk çocukları için cinsiyete göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir deyişle hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının düşümsellik-içtepisellik durumları cinsiyete göre değişmemektedir.

**Tablo 3.** Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının yaşa göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Mann Whitney U testi sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<b>Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	5 yaş	49	58,43	2863,00	0,863	0,388
		6 yaş	61	53,15	3242,00		
	<b>Hata Sayısı</b>	5 yaş	49	52,17	2556,50	0,994	0,320
		6 yaş	61	58,17	3548,50		
<b>Ahıska Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	5 yaş	17	42,03	714,50	1,894	0,058
		6 yaş	93	57,96	5390,50		
	<b>Hata Sayısı</b>	5 yaş	17	52,35	890,00	0,449	0,653
		6 yaş	93	56,08	5215,00		

Tablo 3 incelendiğinde anasının ve ilkököl birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türk çocukları için yaşa göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlayma süreleri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir deyişle yaşa göre hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının düşümsellik-içtepisellik durumları değişmemektedir.

**Tablo 4.** Ahıska Türkü ve Türk çocukların aile ile yaşayan bir akraba olma durumuna göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Mann Whitney U testi sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<b>Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	Var	10	64,90	649,00	0,977	0,328
		Yok	100	54,56	5456,00		
	<b>Hata Sayısı</b>	Var	10	61,75	617,50	0,659	0,510
		Yok	100	54,88	5487,50		
<b>Ahıska Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	Var	29	44,10	1279,00	2,242	<b>0,025*</b>
		Yok	81	59,58	4826,00		
	<b>Hata Sayısı</b>	Var	29	60,24	1747,00	0,947	0,343
		Yok	81	53,80	4358,00		

\* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde anasının ve ilkököl birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türk çocukları için ailenin yanında bir akraba yaşaması durumuna göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini hata sayıları farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Yanıtlayma süresi açısından bakıldığında ise aile yanında birinin bulunmasına göre Türk çocukları için farklılaşma görülmezken ( $p>0,05$ ), Ahıska Türk çocukları için farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde Ahıska Türk çocukları için ailenin yanında bir akraba bulunan çocuklar (44,10) ailesinin yanında bir akrabası yaşamayan çocuklardan (59,58) daha kısa sürede yanıtlaymıştır. Diğer bir deyişle Ahıska Türk çocuklarının için ailesinin yanında bir akrabası olanlar daha içtepiselik düşünce tarzına sahiptir. Türk çocuklarında aile ile yaşayan bir akraba olma durumunun fark oluşturmadığı yani düşünme tarzını etkilemediği görülmüştür.

**Tablo 5.** Ahıska Türkü ve Türk çocukların kardeş sayısına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Kruskal Wallis H testi sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	sd	p	
<b>Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	Tek çocuk	16	59,88			
		2 kardeş	61	51,93	2	1,711	0,425
		3 kardeş ve üstü	33	59,97			
	<b>Hata Sayısı</b>	Tek çocuk	16	40,16			
		2 kardeş	61	58,39	2	4,468	0,107
		3 kardeş ve üstü	33	57,59			
<b>Ahıska Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	Tek çocuk	12	37,42			
		2 kardeş	57	59,75	2	4,881	0,087
		3 kardeş ve üstü	41	54,89			
	<b>Hata Sayısı</b>	Tek çocuk	12	52,50			
		2 kardeş	57	58,99	2	1,471	0,479
		3 kardeş ve üstü	41	51,52			

Tablo 5 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türk çocukları için kardeş sayısına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir deyişle hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türk çocuklarının düşünsellik-içtepisellik durumları kardeş sayısına göre değişmemektedir.

Anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının anne ve baba yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılık olup olmadığını incelemek için normal dağılım varsayımına bakılmış ve sağlanmadığı görülmüştür. Ahıska Türk Çocukları için anne yaşı değişkeninde iki düzeyde katılımcı bulunduğu için ve baba yaşı değişkeninde 36 yaş ve üzerinde bir katılımcı bulunduğu ve bu düzey dışarıda bırakıldığında iki düzey kaldığı için anlamlı farklılık Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Diğer durumlar için

ikiden fazla düzey olduğundan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Türk çocuklarının anne yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Kruskal Wallis H testi sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	sd	p	Anlamlı fark
<b>Yanıt Süresi</b>	25 yaş ve altı	12	47,25	3	3,122	0,373
	26-30 yaş	46	61,33			
	31-35 yaş	40	51,05			
	36 yaş ve üstü	12	56,25			
<b>Türk çocuğu</b>	25 yaş ve altı	12	31,38	3	9,552	0,023*
	26-30 yaş	46	54,46			
	31-35 yaş	40	63,14			
	36 yaş ve üstü	12	58,17			

\*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde anasımına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocukları için anne yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri farklılaşmazken ( $p>0,05$ ); hata sayıları farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu farklılaşmanın anne yaşının hangi düzeylerinden kaynaklandığını tespit etmek için Benforoni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altında olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde annesi 31-35 yaş arasında olan çocukların hata sayılarının (63,14) annesi 25 yaş ve altında olanlardan (31,38) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Ahıska Türkü çocuklarının anne yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Mann Whitney U testi sonuçları

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<b>Ahıska Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	26-30 yaş	89	54,43	4844,50	0,723	0,470
		31-35 yaş	21	60,02	1260,50		
	<b>Hata Sayısı</b>	26-30 yaş	89	57,17	5088,50	1,151	0,250
		31-35 yaş	21	48,40	1016,50		

Tablo 7 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türk çocukları için anne yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir deyişle Ahıska Türk çocukların düşümsellik-içtepisellik durumları anne yaşına göre değişmemektedir.

**Tablo 8.** Türk çocukların baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Kruskal Wallis H testi sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	sd	p	Anlamlı Fark
<b>Türk çocuğu</b>	<b>Yanıt Süresi</b>	26-30 yaş	37	58,84	2	0,782	0,677
		31-35 yaş	52	52,83			
		36 yaş ve üstü	21	56,24			
	<b>Hata Sayısı</b>	26-30 yaş	37	43,11	2	8,672	<b>0,013*</b>
		31-35 yaş	52	61,44			
		36 yaş ve üstü	21	62,62			

\* $p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Türk çocukları için baba yaşına göre Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri farklılaşmazken ( $p>0,05$ ); hata sayıları farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu farklılaşmanın baba yaşının hangi düzeylerinden kaynaklan-

diğini tespit etmek için Benforoni düzeltmesi dikkate alınarak ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın babası 26-30 yaş arasına olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde babası 31-35 yaş arasında olan çocukların hata sayılarının (61,44), babası 26-30 yaş arasında olanlardan (43,11) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** Ahıska Türk çocuklarının baba yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini tamamlama süresi ve hata sayısı bakımından farklılaşmaya ait Mann Whitney U testi sonuçları

			n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ahıska Türk çocuğu	Yanıt Süresi	26-30 yaş	89	54,39	4840,50	0,427	0,670
		31-35 yaş	20	57,73	1154,50		
	Hata Sayısı	26-30 yaş	89	56,22	5003,50	0,863	0,388
		31-35 yaş	20	49,58	991,50		

Tablo 9 incelendiğinde anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa devam eden Ahıska Türk çocukları için baba yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri ve hata sayıları farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir deyişle Ahıska Türk çocuklarının düşünsellik-içtepisellik durumları baba yaşına göre değişmemektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda çocukların *ait oldukları kültüre* göre Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar için Düşünsellik İçtepisellik ölçeğinden aldıkları puanların farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocukların bilişsel stil ölçeğini yanıtlama süreleri ait olduğu kültüre göre farklılaşırken, hata sayıları farklılaşmamaktadır. Bu sonuç Türk çocukların düşünsel, Ahıska Türkü çocukların ise içtepkisel olduğunu göstermektedir. Ahıska Türkü çocuklar daha çok hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar bilişsel stillerinde yer alırken, Türk çocuklarının daha çok yavaş doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde yer almaktadır. Ahıska Türkü çocukların Türk çocuklardan daha fazla içtepkisel (impulsiv) çıkmalarının nedeninin; çocukların düzenli yaşamdan yoksun olmaları, anne babanın çocuk yetiştirme teknikleri ve kültürel özelliklerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Ahıska Türkü ve Türk çocuklarının **yaş** değişkenine göre bilişsel stilleri incelendiğinde anasınıfına ve ilkökul birinci sınıfa devam eden hem Türk çocukları hem de Ahıska Türkü çocukların Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süreleri ve hata sayılarında farklılaşma görülmemektedir. Diğer bir deyişle yaşa göre hem Türk çocuklarının hem de Ahıska Türkü çocukların düşümsellik-içtepisellik durumları değişmemektedir. Benzer şekilde Yaralı (2015) yaş ile bilişsel stil arasında anlamlı farklılık bulamamış, ancak reflektif çocukların daha çok altı yaşında olduğunu tespit etmiştir. Doğan (2013) araştırmasında yaşı büyük çocukların hata sayılarının daha düşük olduğunu fakat yanıt süresinde farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Ceylan'ın (2008) yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile hata sayıları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamış, yaş ile yanıt süresi arasında farklılaşmanın olduğunu bulmuştur. Ayrıca altı yaş grubu çocukların, beş yaş grubu çocuklarına göre soruları daha kısa sürede cevapladıkları sonucuna ulaşmıştır. Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009)'nin araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının yanıt sürelerinde yaş değişkenine bakıldığında anlamlı farklılık görülmemiştir. Çocukların yaşları büyüdükçe hata sayılarında bir azalma görülmüştür. Ancak Durak Demirhan (2012) araştırmasının yaş değişkeninde beş yaş çocuklarının altı yaş çocuklarından daha çabuk cevap verdiğini bu durumun yaşı küçük çocukların daha fazla hata yapacağı diğer bir deyişle içtepiselik olduklarını bulmuştur. Seçer, Çeliköz, Erişen ve Durak (2009) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yanıt sürelerinde ve yaptıkları hata sayılarında yaş değişkeni açısından fark bulunmuştur. Çocukların yaşları büyüdükçe hata sayılarında bir azalma olduğu görülmektedir. Yaşı büyük çocukların yaşı küçük çocuklara göre daha az sayıda hata yaptıkları görülmektedir.

Ahıska Türkü çocuklar için **cinsiyete** göre hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar bilişsel stiline sahip olma durumu; Türk çocukları için cinsiyete göre hızlı doğrucular (reflektif) ve hızlı yanlışçılar (impulsif) bilişsel stiline sahip olma durumu incelendiğinde Ahıska Türkü çocukların yavaş doğrucular için erkeklerin, hızlı yanlışçılar için ise kızların oranının daha yüksek olduğu belirlenmiş fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde (Özkan, ve Tozduman-Yaralı, 2016) yaptıkları çalışmada çocukların cinsiyet değişkeni ile bilişsel stilleri arasında farklılaşma görülmemiştir. Yaralı (2015) cinsiyete göre çocukların bilişsel stillerinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış, erkek çocukların daha fazla reflektif düşünce stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009)'nin yaptığı çalışmada da cinsiyeti farklı çocukların yanıtlama sürelerinde herhangi bir farklılık görülmemiş, kız çocukların erkek çocuklara göre daha az hata sayısına sahip oldukları bulunmuştur. Buna karşın Ward'ın (1968) yaptığı araş-



tırmada çocukların bilişsel stil boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki görülürken bu durumun çocukların Kansas Düşümsellik ve İçtepisellik Ölçeği'ne ilişkin hata sayısı puanlarında olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu durum cinsiyet değişkeninin çocukların bilişsel stillerinde farklılaşma oluşturmadığını destekler nitelik taşımaktadır.

Ahıska Türk çocukları *kardeş sayısı* değişkeni ile bilişsel stil bakımından incelendiğinde kardeş sayısına bakılmaksızın genel olarak hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldıkları görülmektedir. Türk çocukları için ise kardeşi olmayanların genel olarak hızlı doğrucular (reflektif) ve yavaş doğrucular bilişsel stilinde; bir kardeşi olanların genel olarak hızlı yanlışçılar (impulsif) bilişsel stilinde; iki ya da daha fazla kardeşi olanların ise daha çok hızlı doğrucular (reflektif) ve yavaş yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre kardeş sayısı değişkeni ile bilişsel stil arasında istatistiki açıdan anlamlı fark tespit edilememiştir. Doğan (2013) araştırmasında çocukların bilişsel stil ölçeğinden aldıkları hata sayısı ve yanıtlama süresi ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulmamıştır. Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre (2009)'nin araştırmasındaki sonuç kardeş sayısının etkili olduğunu göstermektedir. Kardeşi olmayan çocuklar ile ikiden fazla kardeş sahibi olan çocuklar, bir kardeşi olan çocuklara kıyasla daha çok hata yapmışlardır. Bu etkinin çocukların hata sayılarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Durak Demirhan (2012) araştırmasında içtepkisellik puan türü kardeş sayısı arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Buna göre en dezavantajlı grup kardeş sayısı çok olan çocuklar olarak belirlenmiştir. Eska ve Black (1971) araştırmalarında aile büyüklüğünün çocukların bilişsel stillerine etkisini incelemiş sonuç olarak çok kardeşe sahip olan çocukların daha çok impulsif olan çocuklar olduğunu tespit etmiştir. Yaralı (2015) yaptığı araştırmasında çocukların bilişsel tempoları ile kardeş varlığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Yavaş yanlışçı çocukların daha fazla kardeşe sahip olduğu, hızlı doğrucu çocukların ise daha çok ilk çocuk oldukları bulunmuştur. İlk çocukların daha mükemmelliyetçi olması ailenin beklentilerini fazla olması bu çocuklarda daha az hata yapma ve hızlı cevap vermeye neden olmuş olabilir.

Ahıska Türkü çocuklar ve Türk çocuklar için hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde geniş *aile yapısına* sahip çocukların oranının çekirdek aile yapısına sahip çocuklara göre fazla; yavaş doğrucular bilişsel stilinde ise hem geniş aile hem de çekirdek aile yapısı durumları için çocukların oranının çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada hem Ahıska Türkü hem de

Türk çocukların KDİÖ hata sayılarında istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Ölçeğin yanıtlama süresi açısından bakıldığında ise geniş aile tipinde olan Türk çocuklarda farklılaşma bulunmazken Ahıska Türkü çocuklarda farklılaşma tespit edilmiştir. Bu durum geniş ailede yaşayan Ahıska Türkü çocukların daha içtepkisel düşünme stiline sahip olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle çocukların geniş ailede yaşıyor olması çocukların bilişsel stilini olumsuz etkilemektedir. Aile yapısı değişkenini daha net inceleyen araştırmalar ile bu konuya ilişkin daha detaylı bilgilere ulaşılabileceği öngörülmektedir. Sarıca (2010) araştırmasında beş ve altı yaşındaki okul öncesi eğitim gören çocukların benlik algıları ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılık tespit edilip edilemeyeceğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda çekirdek ailede yaşayan çocukların benlik kavramı düzeyleri geniş ailede yaşayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Ahıska Türkü ve Türk çocukların *anne yaşına* göre bilişsel stilleri incelendiğinde Ahıska Türk çocuklarında anne yaşı değişkeninin bilişsel stilleri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Türk çocuklarında ise hızlı doğrucu bilişsel stilinde anne yaş aralığının 25 yaş ve altında olanların, anne yaşı 26-30 olanların bilişsel stillerinin yavaş doğrucu ve hızlı yanlışçı olduğu, 31-35 arası olanların daha çok hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar bilişsel stilinde; 36 ve üstü olanların ise daha çok hızlı doğrucular ve yavaş yanlışçılar bilişsel stilinde yer aldıkları tespit edilmiştir. Türk çocukları için anne yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri farklılaşmazken hata sayıları farklılaşmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın annesi 25 yaş ve altında olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde annesi 31-35 yaş arasında olan çocukların hata sayılarının (63,14) annesi 25 yaş ve altında olanlardan (31,38) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aksine Demir (2010) okul öncesine devam eden 36- 60 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, ilk uygulamada anne yaşı ile çocukların bilişsel gelişim düzeyleri arasında farklılaşma bulunmazken ikinci uygulamada anne yaşı 21-25 olanların anne yaşı 36 ve üstü olan gruba göre 21-25 yaş aralığındaki grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ahıska Türk ve Türk çocuklarının *baba yaşına* göre bilişsel stilleri incelendiğinde Ahıska Türk çocuklarının baba yaşının bilişsel stil üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ahıska Türk çocukların baba yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri ve hata sayıları

farklılaşmamaktadır. Buna göre Ahıska Türk çocuklarının düşünsellik-içtep-kisellik durumları baba yaşına göre değişmemektedir. Türk çocukların baba yaşına göre Kansas Düşünsellik ve İçtepisellik Ölçeğini yanıtlama süresileri farklılaşmazken; hata sayıları farklılaşmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda farklılaşmanın babası 26-30 yaş arasına olan Türk çocukları ile 31-35 yaş arasında olanlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler:

- Çocuklar aile dışından bireylerle daha sık vakit geçirmeye yönlendirilmelidir.
- Toplumda yaşayan çeşitli kültür, ırk ve etnik kökenli çocukların bilişsel stilleri çeşitli değişkenlere göre incelenmelidir.
- Diğer göçmen grupları da dahil ederek daha geniş evrenle, çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu üzerinde etkili olabilecek değişkenlerle karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.
- Eğitim müfredatları gözden geçirilerek çocukların bilişsel stillerine katkı sağlayacak etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar da ve öğretmenlerde reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu ile ilgili bakış açısı geliştirmeye yönelik seminerler verilmelidir.
- Anaokullarının, anasınıflarına göre çocukta reflektif bilişsel stil boyutunu daha olumlu tarzda etkilediği dikkate alınarak, anasınıfları programları ve fiziksel şartları yeniden gözden geçirilmelidir.
- Çocukların bilişsel stillerini geliştirmeye yönelik anne baba eğitimleri gerçekleştirilmeli, bu konuda yazılı ve görsel medya pay sahibi olmalıdır.

## KAYNAKLAR

Atasoy, B. (2004). Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamlarında Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boraz, H. M. ve Erol, M. (2014). Ahıska Türkleri: 70 Yıllık Sürgün Hikâyesi. İstanbul. <https://bianet.org/biamag/toplum/160936-Ahıska-Turkleri-70-Yillik-Surgun-Hikâyesi>. (Erişim tarihi:18.06.2017).

Brodzinsky, D. M., Feuer, V., & Owens, J. (1977). Detection of linguistic ambiguity by reflective, impulsive, fast/accurate, and slow/inaccurate children. *Journal of Educational Psychology*, 69(3), 237-243.

- Carlson, S.M., Meltzoff, A.N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children, *Developmental Science*, 11(2), 282-298.
- Ceylan E. (2008). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demiray, E. (2011), Ahıska Türkleri ağzı. *Doktora Tezi*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiray, E. (2012). Anavatanlarından Sekiz Ülkeye Dağıtılmış Bir Halk: Ahıska Türkleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 877-885.
- Doğan E. (2013). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stillerinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Durak-Demirhan T. (2012). Bilişsel Tempo Eğitimi Programının 5–6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempoları Ve Davranış Sorunlarına Etkisinin İncelenmesi. (*Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eska, B. & Black, K. N. (1971). Conceptual Tempo in Young Grade-School Children. *Child Development*, 42, 505-516.
- Gander, J.M. ve Gardiner, H.W. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi, (Yay. Haz.: B. Onur), 5. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
- Giren, S. (2008). Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları İle Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Grove, C.N. (2017). Cognitive Styles Across Cultures, *The International Encyclopedia Of Intercultural Communication*. IN:John Wiley & Sons.
- Karasar, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Messer, S.B., & Brodzinsky, D.M. (1981). Three-Year Stability of Reflection – İmpulsivity in Young Adolescents. *Developmental Psychology*, 6, 848-850.
- Seçer, Z. (2003) Yoğun Düşünme Eğitimi Programının Çocukların Ahlaki Yargılarına Etkisinin İncelenmesi. (*Doktora Tezi*). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Seçer Z., Çeliköz N., Erişen Y. ve Durak T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Düşünme Becerileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 93-104.

Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. ve Üre, Ö. (2009). Okul **Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-419.

Özkan, H.K. ve Tozduman-Yaralı, K. (2016). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Bilişsel Stilleri ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(5), 2195-2206.

Sarıca, Ö. (2010). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*), **İstanbul**: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Umay, A. ve Kızıltuğ, Ş. (2007). Analitik ve bütünsel düşünenlerin problem çözme davranışı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12 – 14 Mayıs 2007, Bakü, Azerbaycan.

Varnum, M. E. W., Grossmann, I., Kitayama, S. and Nisbett, R. E. (2010). The origin of cultural differences in cognition: evidence for the social orientation hypothesis, *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 9-13.

Ward, W. C. (1968). Reflection-impulsivity in kindergarten children. *Child Development*, 39, 867-874.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Reviews of Educational Research*, 47, 1-64.

Yaralı K. (2015). **Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel Tempolarına Göre Benlik Algılarının İncelenmesi**. (*Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### **Extended Abstract**

Individually, children have their own specific ways of perceiving, processing and remembering information. These are not the talent differences in which the performance capacities of children are measured but rather the differences in the way they think and shape. One of the ways researchers investigate these differences is to describe and evaluate the individual's cognitive style. Cognitive style can be defined as the way children approach an individual task. Researchers have identified many cognitive styles. One of the most studied cognitive styles is cognitive tempo, sometimes called conceptual tempo. Cognitive tempo can be impulsive or reflective. When solving a problem, impulsive children respond quickly and make many mistakes. They use very little time to analyze and data or actions. This is why they make many mistakes. Reflective children use more time to analyze the data and make fewer mistakes. Different ways of thinking and perception are observed in different societies. Some cultures exhibit a more analytical way of thinking, while others exhibit a more holistic way of thinking. Research on cognitive styles of different cultures reveals that culture has a strong, resilient effect on brain and behavior. For this reason, it was aimed to investigate Ahıska Turks and cognitive styles of Turkish children in this current study.

For the purpose of the study preschool and Year 1 children who are reflective, impulsive or slow false are examined according to the variables of being Turkish or Ahıska Turks, gender, age, type of family, number of siblings, age/educational status and occupation of parents. This study is designed as relational survey method which is one of the descriptive survey models. The study group consisted of 110 Ahıska Turks children of 5-6 year olds living in the Uzumlu district of Erzincan Province and 110 Turkish children of 5-6 olds living in the centrum of Erzincan province. 'Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschool (KRISP-A)' developed by Wright (1971) and adapted to Turkish by Seçer et al. (2003) and 'Personal Information Form' developed by researchers were used as data collection tools. IBM SPSS Statistics 21.0 package program was used to analyze data. A cross-table and Chi-square analysis method were used to examine whether there were differences in the cognitive styles of Ahıska Turks and Turkish children according to the variables determined in the cognitive styles.

According to results, in terms of the variables of gender, age, the state of being someone who lives next to the family and fathers' age, there is no significant differentiation in the cognitive styles between Ahıska Turks and Turkish. For variable of relatives living with the family there is no differentiation

between groups in terms of the number of errors of ‘Kansas Reflection-Impulsivity Scale’ however, when looking at the response time, differentiation have been found in children of Ahıska Turks. In addition, there was no significant difference in the thinking time of these children, but there was a significant difference in the number of errors. For children of Ahıska Turks, the children who had a relative next to the family responded more quickly than the children who had not a relative living next to their family. This shows that the children of Ahıska Turks are more intuitive.

In similar way, the variable of father job does not lead differentiation for Ahıska Turks and Turkish, while it leads differentiation in response time for children of Ahıska Turks. When there is a significant difference in the number of errors in the age of mother and father of Turkish children, there is no differentiation for Ahıska Turks. There is no differentiation in response times. According to the educational level of mother and father, Ahıska Turks and Turkish children’s thinking time and error numbers do not differ. The educational level of fathers affects the number of errors, rather than the duration of children’s thinking. As a result, the presence of a relative living with family like grandmother or grandfather other than parents has a positive impact on the reflective-impulsive cognitive style of children.





# AHLAKİ OLGUNLUĞUN YORDANMASINDA KİŞİLİK ÖZELLİKLERİN VE BAZI DEĞİŞKENLERİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ\*

Ahmet ALKAL\*\*

Mehmet KÖK\*\*\*

## ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile beş faktör kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından grup farklılıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin örgün öğretim programlarına devam eden 478 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şengün ve Kaya tarafından geliştirilip, Kaya ve Aydın tarafından üniversite örneklemine uyarlanan “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ve Benet-Martinez ve John tarafından geliştirilen ve Sümer ve Sümer tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post Hoc LSD Testi, Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi, Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık beş faktör kişilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı, nevrotiklik kişilik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık beş faktör kişilik alt boyutları ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve ayrıca üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile cinsiyet, yaş, aile aylık gelir durumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahlak, ahlaki olgunluk, beş faktör kişilik özellikleri

---

\* Bu çalışma, “Ahlaki Olgunluğun Yordanmasında Kişilik Özelliklerin ve Bazı Değişkenlerin Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

\*\* Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Bingöl, e-posta: aalkal@bingol.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Erzurum, e-posta: mkok@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 06.12.2017 Kabul Tarihi: 11.05.2018

## EXAMINATION OF THE EFFECTS OF PERSONAL CHARACTERISTICS AND SOME VARIABLES IN PREDICTING MORAL MATURITY

### ABSTRACT

This research was conducted to examine group differences in terms of moral maturity and five factor personality traits of university students and some variables. The sample of the study consisted of 478 university students attending structured curricula of a university in Eastern Anatolia. In the study, the ‘Moral Maturity Scale’ developed by Şengün and Kaya as a means of collecting data and adapted to university sampling by Kaya and Aydın and the ‘Five Factor Personality Features Scale’ developed by Benet-Martinez and John and adapted to Turkish by Sumer and Sumer, ‘and the personal information form prepared by the researcher were used. One-way analysis of variance (ANOVA), Post Hoc LSD test, Pearson Moment Product Correlation analysis and Simple Linear Regression analysis were performed on the data obtained in the study. According to the results of the study, there was a positively significant relationship between the moral maturity of the university students and the agreeableness, responsibility and openness to experience, five factor personality sub-scales and a negative significantly correlation between neuroticism personality subscale, agreeableness, responsibility and openness to experience five factor personality traits are the significant predictors of moral maturity and there was also a significant difference between moral maturity levels of university students and gender, age, family monthly income status.

**Key Words:** Morality, moral maturity, five factor personality traits

### GİRİŞ

Bir bireyin, toplumun veya insanlığın gelişmesi ve varlığını sürdürmesi ahlaki değerlere bağlıdır (Aydın, 2003, s. 13). Sosyal bir varlık olan insanın, güven içinde başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurması, sağlıklı bir kimlik oluşturması ancak ahlak temeline dayanan bir yapı içinde gerçekleşmesi beklendir. Çünkü bireylerin ahlaki değerleri edinmesi, hem sosyal yaşamın sonucu hem de gereğidir. Başka bir deyişle sosyal yaşam olmadan bireylerin ahlaki değerler edinmesi olası değildir. Aynı şekilde ahlaki değerler olmadan da toplum olmazdı. Çünkü toplumun temelini ahlak oluşturur. Ahlakın olmadığı yerde toplumdan bahsetmek pek de mümkün değildir (Güngör, 1998, s. 68).

Ahlak, insan kişiliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Kişilik, davranış eğilimlerinin dinamik bir bütünü olarak tarif edildiğine göre, davranışlarımızın büyük bir kısmı da iyi veya kötü şeklindeki yargularla değerlendirilir. Bu yargulara

konu olan davranışlara ahlaki davranış adı verilir. Dolayısıyla bir bireyin ahlaki davranışları, sahip olduğu kişiliğe göre yani davranış eğilimlerine göre şekillenir (Güngör, 1995, s. 72; Aydın, 2011, s. 18). Çünkü kişilik özellikleri, bireyin ahlaki değerlerle ilişkilerini belirlemede önemli bir faktördür. Dolayısıyla, bireyin ahlaki değerlere olan yakın uzak ilişkilerinin belirlenmesinde kişilik özellikleri öncelik ve önem taşır. Bir kişinin gerçekte nasıl bir kişilik ve karaktere sahip olduğu, onun ahlaki davranışlarına bakılarak anlaşılabilir (Balat, 2005, s. 38).

İnsanların doğumundan ölümüne kadar olan her evrede, ahlaki gelişim söz konusudur. Özellikle ergenlik dönemi sonrasında insan kişiliğinin belirginleşmesi, ahlaki değerlerin topluma bağlı kalınarak şekillenip şekillenmeyeceğini de belirler. Ancak üniversite yıllarında aileden uzaklaşmak, bireyin bağımsız kararlar alabilme yeteneğini geliştirdiği gibi, ahlaki gelişiminin büyük ölçüde tamamlanmasında da önem arz eder. Çünkü birey aile veya toplum baskısıyla oluşturduğu ahlaki düşüncelerden uzaklaşıp kendi değer yargılarına göre ahlaki gelişim sürecine girmeye başlar ve ahlaki değerlerini oluşturur (Marçıl, 2012, s. 01). Ahlaki değerler, bireylerin erdemli ve doğru davranış edinme yeteneğini geliştirirken, aynı zamanda sağlıklı ve dengeli bir kişilik kazanmasını da sağlar (Küng ve Kuschel, 1995, s. 13). Çünkü bireylerin kişilik kazanmaları büyük ölçüde değerlerle mümkündür (Aydın, 2003, s. 15). Her bireyin yaşamına kılavuzluk eden değerler sistemi vardır. Bireyler, kendisine sunulan bu değerlerden kimilerini alır ve benimserken kimilerini reddeder. Güçlü bir kimlik duygusu ile değerlere sahip olma arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır (Şafak, 2008, s. 67). Çünkü ahlaki değerlerin kazanılması, kişilik gelişimi ile sıkı sıkıya ilişkilidir (Koca, 1987, s. 44).

Bilgi ve teknoloji çağı olan günümüzde, bilimdeki ilerlemeler, teknolojideki gelişmeler ve yeni icatlar, bir yandan insanların hayatını zenginleştirirken, öte yandan ahlaklarını zayıflatmıştır. Bilim ve teknolojideki bu gelişmeler, insanların hayatlarını kolaylaştırmasına rağmen insanlar, daha çok bireysel, sorumluluklarını bilmeyen, başkalarına saygı duymayan bireyler haline hızla dönüşmektedirler. Yazılı ve görsel basın, bu durumu insanlara aşılakta, tüketim çılgınlığını insanlara empoze etmekte ve bunu yaşamın amacı haline getirmektedir. Bu nedenle ahlaki değerlerden uzaklaşan insanlar, yaşamın asıl amacından da uzaklaşmaktadırlar (Turiel, 2002, s. 275).

Ahlaki gelişimde, toplumsal ve çevresel faktörlerin etkili olduğu gerçeği düşünülüğünde, ahlak temeline dayanan bir toplumda bireylerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları ve buna bağlı olarak da ahlaki davranışlar edin-

meleri beklenir. Ancak ülkemizdeki suç oranındaki artış, gençlerin birbirlerine olan tahammülsüzlüğü, ahlak temelli bir toplumun varlığını zayıflattığı düşünülmektedir (Şengün, 2008, s. 143). Bu açıdan gençlerin ahlaki olgunlukları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bireylerin kişilik özelliklerine göre ahlaki davranışlarında farklılık gösterebileceğinin düşünülmesi, bu araştırmanın incelenmesinde temel dayanak oluşturmaktadır.

Ahlaki olgunluk ile cinsiyet, yaş, sınıf, aile ekonomik durumu gibi demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar daha çok orta-öğretim öğrencileri üzerine yapılmış, ahlaki olgunluk ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara ise rastlanmamıştır. Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu anlamda yapılacak çalışmalara veri sağlaması açısından önemli ve yararlı görülmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, ilişkiisel tarama modelinin kullanıldığı karşılaştırmalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırma konusu, değiştirilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

### **Örneklem Grubu**

Araştırmanın evrenini, Doğu Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, İlahiyat, Mühendislik-Mimarlık ve Ziraat fakültelerinin örgün programlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda veri setinin uygulanacağı fakülteler belirlenmiş ve her fakülteden öğrencilerin örnekleme alınması ve kız erkek oranı gözetilerek uygulamanın gerçekleştirilmesine çalışılmıştır. Bu örnekleme yöntemiyle Fen Edebiyat Fakültesinden 282 öğrenci, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 63 öğrenci, İlahiyat Fakültesinden 60 öğrenci, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesinden 41 öğrenci, Ziraat Fakültesinden 32 öğrencinin oluşturduğu toplam 478 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir (Tablo 1). Tablo 1'deki dağılımdan anlaşılacağı üzere araştırmanın veri grubunu oluşturan 478 öğrenci belirtilen fakültelerin örgün programlarına devam eden toplam 5827 öğrencinin %8.20'sini temsil etmektedir. Veri grubundaki öğrencilerin 121'i (%25.3) birinci sınıf, 117 (%24.5) ikinci sınıf, 115

(%24.1) üçüncü sınıf, 125 (%26.2) dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin %52.3'ü kadın, %47.7'si erkek öğrenciler oluşturmakta, yaşları 18-36 arasında değişmekte olup (106'sı (%22.2) 17-20 yaş, 317'si (%66.3) 20-24 yaş, 55'i (%11.5) 25 ve üstü yaş) yaş ortalamaları 22.28'dir. Ayrıca veri grubundaki öğrencilerin 51'i (%10.7) 500TL ve altı, 137'si (%28.7) 501-1000 TL, 135'i (%28.2) 1001-1500 TL, 78'i (%16.3) 1501-2000 TL, 77'si (16.1) 2000 TL ve üstü olarak aile aylık gelir durumlarını belirtmişlerdir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin fakültelere göre dağılımı

Sayı %			
Fen Edebiyat Fak.	<b>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı</b>	282	8.35
	Mevcut Öğrenci Sayısı	3377	100
İktisadi İdari Bilimler Fak.	<b>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı</b>	63	7.66
	Mevcut Öğrenci Sayısı	822	100
İlahiyat Fak.	<b>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı</b>	60	8.72
	Mevcut Öğrenci Sayısı	688	100
Mühendislik ve Mimarlık Fak.	<b>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı</b>	41	6.78
	Mevcut Öğrenci Sayısı	604	100
Ziraat Fak.	<b>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı</b>	32	9.52
	Mevcut Öğrenci Sayısı	336	100
Toplam	<b>Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı</b>	478	8.20
	Mevcut Öğrenci Sayısı	5827	100

### Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcılara ait verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' uygulanmıştır. Ahlakî olgunlukla ilgili verileri toplamak için Şengün ve Kaya (2007) tarafından geliştirilen, Kaya ve Aydın (2011) tarafından üniversite örneklemine uyarlanan 'Ahlakî Olgunluk Ölçeği' uygulanmıştır. Kişilik özellikleri ile ilgili verileri toplamak için Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilen, Sümer ve Sümer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 'Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği' uygulanmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, katılımcılara ait; cinsiyet, yaş, okudukları sınıf, aile gelir durumu gibi demografik bilgileri öğrenmek amacıyla uygulanmıştır. Yaş değişkeni 17-20, 21-24 ve 25 ve üstü olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırma yapılırken yaşam dönemleri dikkate alınmıştır. Ayrıca aile aylık gelir durumu 500 TL ve altı, 501-1000 TL, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2000 TL ve üstü olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Aile aylık gelir durumu araştırmanın planlandığı 2014 yılı TÜİK verileri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır.

### **Ahlaki Olgunluk Ölçeği**

Bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini belirlemek için, Şengün ve Kaya (2007) tarafından hazırlanan Ahlaki Olgunluk Ölçeği toplam 66 maddeden oluşan tek faktörlü, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 52 maddesi olumlu, 14 maddesi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin derecelendirilmesi ‘evet her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok nadir, hayır hiçbir zaman’ şeklinde düzenlenmiştir. ‘Evet, her zaman’ seçeneğine (5 puan), ‘çoğu zaman’ seçeneğine (4 puan), ‘ara sıra’ seçeneğine (3 puan), ‘çok nadir’ seçeneğine (2 puan), ‘hayır hiçbir zaman’ seçeneğine ise (1 puan) verilerek ölçek puanlanmaktadır. Kaya ve Aydın (2011) tarafından Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin üniversite örneklemini üzerinde çalışma yapılmıştır. Temel bileşenler faktör analizi sonucu ölçeğin maddelerinin birinci faktör yükleri .30 ile .57 arasında değiştiği, madde puanları ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları .33 ile .54 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, faktör yükleri ve korelasyon katsayıları .30’un altına düşen altı madde ölçekten çıkarılmıştır ve ölçek 60 maddeden ve tek faktörden oluşturulmuştur. Ölçeğin 48 maddesi olumlu, 12’si ise olumsuz olarak ifade edilmiştir. Bu ölçekte alınabilecek en yüksek puan  $60 \times 5 = 300$  puan, en düşük puan ise  $60 \times 1 = 60$  puandır. Yüksek puan, yüksek ahlaki olgunluk düzeyini, düşük puan ise düşük ahlaki olgunluk düzeyini göstermektedir. Ölçeğin test-yarı test güvenilirlik katsayısı .87 ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

### **Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği**

Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği, kişiliğin alt boyutları kısa ve etkili bir şekilde belirlemek amacıyla Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kişiliğin beş boyutunu kapsayan toplam 44 maddeden

oluşmaktadır. Bu ölçeğin alt boyutları, dışadönüklük, nevroitiklik, yumuşak başlılık (uyumluluk), sorumluluk (özdenetim) ve deneyime açıklıktır. Bu ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri, ‘hiç katılmıyorum’ (1 puan), ‘biraz katılıyorum’ (2 puan), ‘ne katılıyorum ne de katılmıyorum’ (3 puan), ‘biraz katılıyorum’ (4 puan), ‘tamamen katılıyorum’ (5 puan) şeklinde puanlanmaktadır. (Schmitt, Allik, McCrae ve Benet-Mrtinez, 2007). Türkçe’ye uyarlaması, Sümer ve Sümer (2005) tarafından ‘Uluslararası Cinsellik Betimleme Projesi’ kapsamında yapılmıştır. Beş faktör kişilik ölçeğinin bu çalışmada seçilmesinin nedeni, ölçeğin kültürlerarası bağlamda yapılan çalışmada geçerlik ve güvenilirliğinin gösterilmiş olmasıdır. İngilizceden 28 dile çevrilerek ve 56 ulustan 17837 kişiye uygulanmıştır. Bu projede Türkiye, kültürel olarak Orta Doğu bölgesinde yer almıştır. Envanterin İngilizce formunun alt ölçeklerinin cronbach alfa katsayıları .73 ile .80; İspanyolca versiyonunun .69 ile .77, Amerika Birleşik Devletleri versiyonunun ise .79 ile .88 arasında değişmektedir. Tüm kültürler için Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri dışadönüklük için .77, nevroitiklik için .79, yumuşak başlılık için .70, sorumluluk (özdenetim) için .78, deneyime açıklık için ise .76 olarak bulunmuştur. Türkiye’nin de içinde yer aldığı Ortadoğu örneklemini için alt ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri ise, dışadönüklük için .74, nevroitiklik için .76, yumuşak başlılık için .67, sorumluluk (özdenetim) için .77, deneyime açıklık için ise .75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin amaçlanan ölçmeyi gerçekleştirebileceğini göstermektedir (Schmitt, Allik, McCrae ve Benet-Mrtinez, 2007). Ölçeğin yapı geçerliği üzerinde yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri versiyonunda maddelerin faktör yükleri .37 ile .78 İspanyolca versiyonun madde faktör yükleri .29 ile .77 arasında bulunmuştur (Benet-Matinez ve John, 1998). Basım, Çetin ve Tabak (2009) yapmış oldukları bir çalışmada ölçeğin 44 maddelik haliyle yapı geçerliliğini sağlamadığını görmüş ve faktör yükleri .40’ın altında olan 8 maddeyi çıkarmışlardır. 36 maddelik BFKÖ’ nün yapı geçerliğini ortaya koymak üzere Basım, Çetin ve Tabak (2009) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 5 faktörlü yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd (775/381)=2.03$ , RMSEA= 0.049, CFI= 0.93, TLI=0.91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada da ölçek, 36 maddelik son haliyle kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri dışadönüklük için .76, nevroitiklik için .74, yumuşak başlılık için .74, sorumluluk (özdenetim) için .78, deneyime açıklık için ise .71 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması için ilgili üniversite yönetiminin gerekli izinler alınmış, uygulama yapılacak olan fakültelerin yöneticileri ve ilgili öğretim elemanları ile görüşmeler yapılarak gün ve saatler belirlenmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçları, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde araştırmacının kendisi tarafından sınıfta bulunan ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan katılımcılara uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı, önemi ve ölçme araçlarının nasıl doldurulacağına ilişkin bilgiler verilmiş, cevapların gizli kalacağı konusunda bilgilendirmeler yapılmış, isteyen öğrencilere araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği ifade edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın problemlerini incelemeye ilişkin analizler 478 öğrencinin verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Simirnov testi ile, fark puanlarının homojenliği ise Levene testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Verilerinin analizinde, beş farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler, 'IBM SPSS Statistics 22' paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Post Hoc LSD Testi, Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi ve Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce, değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramı ile incelenmiş ve değişkenlerin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. (Kalaycı, 2008).

### **BULGULAR ve YORUM**

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanları ile beş faktör kişilik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.



**Tablo 2.** Ahlaki olgunluk ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ilişkin pearson korelasyon analizi

Beş Faktör Kişilik Alt Boyutları	DD	N	YB	S	DA	AO
DD	-					
N	-,112*	-				
YB	,004	-,255**	-			
S	,130**	-,420**	,306**	-		
DA	,363**	-,138**	,193**	,344**	-	
AO	,052	-,271**	,474**	,493**	,352**	-

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$  DD: Dışadönüklük, N: Nevrotiklik, YB: Yumuşak Başlılık, S: Sorumluluk, DA: Deneyime Açıklık, AO: Ahlaki Olgunluk

Tablo 2 incelendiğinde, “dışadönüklük, nevroitiklik, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık” beş faktör kişilik alt boyutları ile “ahlaki olgunluk” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda; ahlaki olgunluk ile nevroitiklik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ), yumuşak başlılık alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ( $r = .47$ ,  $p < .01$ ), sorumluluk alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ( $r = .49$ ,  $p < .01$ ) ve deneyime açıklık alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ( $r = .35$ ,  $p < .01$ ) bir ilişki bulunmuş, ancak ‘dışadönüklük’ alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık beş faktör kişilik alt boyutları puanı arttıkça, ahlaki olgunluk puanlarının da arttığı; nevroitiklik alt boyutu puanı arttıkça, ahlaki olgunluk puanının da azaldığı saptanmıştır.

Beş faktör kişilik özelliklerinin ahlaki olgunluğu ne düzeyde etkilediğini bulmak amacıyla Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ahlaki olgunluğun yordayıcılarına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	P	R	R <sup>2</sup>	F
Sabit	139.063	10.295		13.508	.000*			
DD	-.302	.178	-.066	-1.694	.091			
N	-.130	.154	-.034	-.840	.401	.623	.388	59.923
YB	1.480	.173	.330	8.560	.000*			
S	1.258	.169	.318	7.460	.000*			
DA	.784	.163	.198	4.809	.000*			

\*p<.05 DD: Dışadönüklük, N: Nevrotiklik, YB: Yumuşak Başlılık, S: Sorumluluk, DA: Deneyime Açıklık. Bağımlı Değişken: Ahlaki Olgunluk

Tablo 3 incelendiğinde, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık beş faktör kişilik faktörleri ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı (p<.01) bulunmuştur. Ancak, dışadönüklük ve nevroitiklik kişilik faktörleri ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı (p<.01, p<.05) bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluklarını en çok etkileyen kişilik faktörlerinin sırasıyla yumuşak başlılık (.330), sorumluluk (.318) ve deneyime açıklık (.198) olduğu görülmektedir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda beş faktör kişilik özellikleri ahlaki olgunluktaki varyansın %39'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ahlaki olgunluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ahlaki olgunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir

**Tablo 4.** Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanlarına ilişkin ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kadın	250	254.30	20.19	2.206	.028*
Erkek	228	250.01	22.30		

\*p&lt;.05

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır ( $t_{478}=2.206$ ,  $p<.05$ ). Tabloda kadınların ahlaki olgunluk puan ortalamalarının ( $\bar{X}=254.30$ ), erkeklerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarından ( $\bar{X}=250.01$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Yaş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3539.347	2	1769.674	3.944	.020*
Gruplar İçi	21314.757	475	448.732		
Toplam	216687.104	477			

\*p&lt;.05

Tablo 5 incelendiğinde yaş grubuna göre üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F_{2,475}=3.944$ ,  $p<.05$ ). Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin post hoc lsd testi sonuçları

Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
21-24	17-20	5.32996	2.37674	.025*
25 ve üstü	17-20	9.12786	3.52024	.010*

\*p&lt;.05

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda 21-24 yaş grubundaki öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarının ( $\bar{X}=253.01$ ), 17-20 yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarına ( $\bar{X}=247.68$ ) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın da  $p<.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. 25 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarının ( $\bar{X}=256.80$ ) 17-20 yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarına ( $\bar{X}=247.68$ ) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın  $p<.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	492.017	3	164.006	.360	.782
Gruplar İçi	216195.087	474	456.108		
Toplam	216687.104	477			

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ahlaki olgunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $F_{3-474}=.360, p>.05$ ).

Araştırmada üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının aile aylık gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Üniversite öğrencilerinin aile aylık gelir durumuna göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Aile Aylık Gelir Durumu	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	5406.591	4	1351.648	3.026	.018*
Gruplar İçi	211280.513	473	446.682		
Toplam	216687.104	477			

\*p&lt;.05

Tablo 8 incelendiğinde üniversite öğrencilerin aile aylık gelir durumlarına göre ahlaki olgunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ( $F_{4,473}=.3.026$ ,  $p<.05$ ). Aile aylık gelir durumuna göre üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Üniversite öğrencilerinin aile aylık gelir durumlarına göre ahlaki olgunluk düzeylerine ilişkin post hoc lsd testi sonuçları

Aile Aylık Gelir Durumu (I)	Aile Aylık Gelir Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
500 TL ve altı	2001TL ve üstü	9.11	3,81	.017*
501-1000TL	1501-2000TL	6.07	2.99	.043*
	2001TL ve üstü	8.97	3.01	.003*
1001-1500TL	2000TL ve üstü	7.14	3.01	.018*

\*p&lt;.05

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile aile aylık gelir durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda, aile aylık gelir durumu 500TL ve altı olan öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarının ( $\bar{X}=255.34$ ), aile aylık gelir durumu 2001TL ve üstü olan üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarına ( $\bar{X}=246.23$ ) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın da  $p<.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu, aile aylık gelir durumu 501 - 1000TL arası olan öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarının ( $\bar{X}=255.20$ ), aile aylık gelir durumu 1501 -2000 TL arası olan üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamaları ( $\bar{X}=249.12$ ) ile 2001TL ve üstü olan üniversite öğrenci-

lerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarına ( $\bar{X}=246.23$ ) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın da  $p<.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu, aile aylık gelir durumu 1001 – 1500TL arası olan öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarının ( $\bar{X}=253.37$ ), aile aylık gelir durumu 2001TL ve üstü olan üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarına ( $\bar{X}=246.23$ ) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın da  $p<.05$  önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile beş faktör kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından grup farklılıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ahlaki olgunluk ile yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık beş faktör kişilik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, nevrotiklik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık beş faktör kişilik alt boyutları puanı artıkça, ahlaki olgunluk puanlarının da arttığı; nevrotiklik alt boyutu puanı artıkça, ahlaki olgunluk puanının da azaldığı söylenebilir. Araştırma bulgularından hareketle bu durumun nedenleri olarak yumuşak başlı bireylerin sıcakkanlı, alçakgönüllü, güvenilir, affedici, hoşgörülü, yardımsever, iyi huylu ve uzlaşmaya önem veren kişiler olması, sorumlu bireylerin disiplinli, düzenli, kararlı ve başarmu duygusu yüksek kişiler olması, deneyime açık bireylerin meraklı, yaratıcı, bağımsız, ilgileri geniş, cesur ve açık fikirli kişiler olması, nevrotik bireylerin ise yoğun duygusal iniş çıkışlar yaşayan, düşük benlik saygıları olan, sık sık gerginlik yaşayan, çabuk öfkelenen, sıklıkla kaygı ve depresyon yaşayan kişiler olması sayılabilir (Costa and McCrae, 1995; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; McCreia and Costa, 2003; Burger, 2006).

Araştırmanın diğer bulgusu incelendiğinde beş faktör kişilik özelliklerin ahlaki olgunluk üzerinde yordayıcı etkisi incelenmiş ve beş faktör kişilik özelliklerin ahlaki olgunluğun % 39'unu açıkladığı görülmüştür. Araştırma bulgularından hareketle bu durumun nedenlerine bakıldığında beş faktör kişilik özelliklerin ahlaki düşünce ve duygunun sonucu olan ahlaki davranışın, bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin belirleyicilerinden biri olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkeklerin ahlaki olgunluklarının farklı olması, sosyo-kültürel faktörler ve sonradan öğrenilen cinsi-

yet rolleri özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Şengün, 2008). Bu anlamda, kadınların erkeklere oranla toplum kurallarına daha fazla bağlı oldukları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlar bulunmaktadır. Şengün (2008) kız öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, Kaya ve Aydın (2011) ahlaki olgunluğun cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini, Çekin (2013) kız öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk puanlarının erkek öğretmen adayların ahlaki olgunluk puanından daha yüksek olduğu, Stein and Welch (1995) kız çocukların erkek çocuklara oranla otoriteye daha fazla bağlı, kurallara ve toplum beklentilerine daha fazla uygun davrandıklarını tespit etmiştir.

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin yaşlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle 21-24 ve 25 ve üstü yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinin, 17-20 yaş grubundaki üniversite öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü yaş ilerledikçe bireylerin kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinin geliştiği ve ahlaki deneyimlerin arttığı söylenebilir. Buna bağlı olarak da kişilerin daha olgun ve gerçekçi davranmaları beklenebilir. Benzer çalışmalardan biri olan Kohlberg (1969), ahlaki olgunluk ile yaş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve yaş ilerledikçe ahlaki olgunluk düzeyinin de yükseldiğini tespit etmiştir (Akt: Şengün, 2008).

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ahlaki olgunluk düzeyi açısından aralarında fark bulunmamıştır. Bu bağlamda araştırma sonucu, sınıf düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin benzer gelişim döneminde olmaları ile açıklanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerin ahlaki olgunlukları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarının araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Şengün (2008), lise öğrencilerinin ahlaki olgunlukları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Hatunoğlu (2003) ve Gültekin (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ahlaki gelişim ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin aile aylık gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile aile aylık gelir durumu düşük olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç, aile aylık gelir durumu düşük olan üniversite öğrencilerinin hayatın zorlukları ile erken yaşlarda karşılaşmaları, zorluklarla mücadele etmeyi erken yaşlarda öğrenmeleri ve bu tip ailelerin geleneksel değerleri daha önemli görmeleri ile açıklanabilir (Şengün, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Şafak

(2008) tarafından yapılan çalışmada, ailesinin ekonomik durumunu ortanın altı olarak algılayan öğrencilerin ahlaki olgun puan ortalamaları, ailesinin ekonomik durumunu zengin olarak algılayan öğrencilerin ahlaki olgunluk puan ortalamalarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bakioğlu (2013) çalışmasında gelir düzeyi düşük olanların lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Gümüş (2015) tarafından yapılan çalışmada, ailesinin ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin ahlaki gelişim açısından daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

## ÖNERİLER

Bireylerin ahlaki düşünce, duygu ve davranışları ile biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimleri arasında anlamlı ve yakın bir ilişki söz konusudur. Her bireyin ahlaki gelişimi bu gelişim alanlara paralellik göstermektedir. Dolayısıyla gelişim dönemleri boyunca bireylerin karşılaştığı sorunlar ve engeller, onların ahlaki davranışlarında olumsuz sonuçlara yol açabilir. Özellikle ergenlik dönemini de kapsayan üniversite öğrenim sürecinde öğrencilerin engeller ve sorunlarla karşılaştıklarında ahlaki açıdan bazı olumsuz yöntemler geliştirebilirler. Bu açıdan ahlaki değerlere dayalı başetme becerilerini kazandırıcı eğitim programları düzenlenebilir. Üniversite öğrencilerinin yaşları ilerledikçe ahlaki olgunluk düzeyleri olumlu yönde yükselmektedir. Ancak bu gelişim için bireylerin yaşlarının artışı beklenilemez. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerini artırıcı kültürel, evrensel ve dini değerleri içeren, öğrencilerin ahlaki düşünce, duygu ve davranış süreçlerini harekete geçirecek nitelikler taşıyan psikoeğitim programları düzenlenebilir. Bu araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin daha sağlıklı olması için farklı örneklerde benzer çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Ayrıca denetim odağı veya narsistlik gibi farklı kişilik özellikleri ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Aydın, M.Z. (2003). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi (1. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydın, M.Z. (2011). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi (4. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balat, G.U. (2005). *Değerler Eğitimi ve Değerler Eğitimi Programları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bakioğlu, F. (2013). *Kültürlerarası Tolerans ile Ahlaki Olgunluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.



- Basım, H.N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (63), 20-34.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). Ankara: Kaknüs Yayınları.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1995). Primary Traits of Eysenck's P-E-N system. There-and five factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 308-317.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 3.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmet Öğrencilerinde Üniversite Eğitiminin Ahlaki Yargı Yeteneğine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına Göre Ortaokul Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyi ile Cinsiyet Rollerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güngör, E. 1995. *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Güngör, E. 1998. *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Hatunoğlu, H.K.A.G. (2003). *Farklı Ahlaki Gelişim Düzeylerinde Bulunan Üniversite Öğrencilerinin Kendilerinin ve Toplumun Ahlak Düzeylerini Değerlendirmeleri ve Psikolojik Belirtileri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kalaycı, Ş. (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) (5. Baskı) Ankara: Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı), Ankara: 3A Araştırma.
- Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Dini İnanç ile Ahlaki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 15-42.
- Koca, G. (1987). *İlkokul Birinci Sınıfına Devam Eden Yedi Yasındaki Çocukların Ahlaki Yargılarını Etkileyen Bazı Faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küng, H. and Kuschel, K-J. (1995). *Evrensel Bir Ahlaka Doğru*. (Çev. N. Aşıkoğlu).Ankara: Gün Yayın.

- Marçıl, M. (2012). *Öğrenci Ahlakı Açısından Cinsiyet Farklılıkları: Kadın Daha Mı Ahlaklıdır?*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- McCrae, R.R. and Costa, P.T. (2003). *Personality in Adulthood*. New York: Guilford Press.
- Stein, A.H. and Welch, R. L. (1995). *Cinsiyetin Rolü Gelişimi ve Ergen*. (Çev. Figen Çok). Ankara: İmge Kitapevi.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanterinin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerinin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-23.
- Şafak, Z. (2008). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenler ve Yöneticilerin Bilişsel Ahlaki Yargı Yeteneklerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi: İstanbul Anadolu Yakası Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şengün, M. (2008). *Lise Öğrencilerinin Ahlaki Olgunluk Düzeylerinin Bazı Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Turiel, E. 2002. *Çocukluk Çağında Toplumsal Uslamlamanın Doğası ve Temelleri: Etiğin Doğal Temelleri*. (Çev. N. Acar). İstanbul: Doruk Yayın.

### **Extended Abstract**

The development and survival of an individual, society or humanity depends on moral values. It is expected that a person who is a social entity can establish a healthy relationship with others and establish a healthy identity in a trust-based structure, because the acquisition of moral values by individuals is both the result and the end of social life. Morality is an integral part of human personality. Since personality is described as a dynamic whole of behavioral tendencies, much of our behavior is judged by good or bad judgments. The behavior that is the subject of this judgment is called as moral behavior. Therefore, the ethical behaviors of an individual are shaped according to the personality they possess (behavioral tendencies); personality traits are an important factor in determining the relationship of an individual to moral values. Therefore, personality traits have priority and importance in determining the close distant relationship of the individual to moral values. How a person has a personality and character can be understood from his moral behavior.

In today's age of information and technology, while advances in science, developments in technology and new inventions, are enriching people's lives on the one hand, on the other hand they weaken their moral values. Although these developments in science and technology facilitate people's lives, they are rapidly transforming people into individuals who are more individual, do not know their responsibilities, and do not respect others. Written and visual media impose this situation on people, impose consumption craze on people and make it the aim of their life. For this reason, people who move away from moral values are moving away from the real purpose of life. In a society based on ethics, individuals are expected to have positive personality traits and, accordingly, to obtain moral behavior. However, it is thought that the increase in the crime rates in Turkey, the intolerance of the young to each other, and the weakening of the existence of a morality-based society is a significant issue. In this respect, it is important to examine the relationship between moral maturity and personality traits of young people. The belief that individuals may differ in their moral behavior according to their personality traits constitutes the basis for the study of this research. Studies of moral maturity have been mostly made on secondary education students, and there have been no studies of domestic and international research that have examined the relationship between moral maturity and five factor personality traits. An examination of the relationship between moral maturity and per-

sonality traits of university students is important and useful in terms of providing data for the studies to be carried out in this sense.

This research is a comparative descriptive study using relational screening model. The universe of the study is composed of the students who continue to the programs of the universities of Eastern Anatolia in the science-literacy, economics and administrative sciences, theology, engineering-architecture and agriculture faculties.

It was aimed to determine the research sample by using a proportional cluster sampling method. In this direction, the faculties to which the data set will be applied are determined and the students are tried to sample and take into account the female and male ratio in each faculty. By this sampling method, 282 students from Faculty of Science and Literature, 63 students from Faculty of Economics and Administrative Sciences, 60 students from Faculty of Theology, 41 students from Faculty of Engineering and Architecture and 32 students from Faculty of Agriculture were included in the research. 52.3% of the students constituting the research sample are female, 47.7% are male students.

In the study, the ‘Moral Maturity Scale’ developed by Şengün and Kaya as a means of collecting data and adapted to university sampling by Kaya and Aydın and the ‘Five Factor Personality Features Scale’ developed by Benet-Martinez and John and adapted to Turkish by Sumer and Sumer, ‘and the personal information form prepared by the researcher were used. The data were analyzed with IBM SPSS Statistics Package Program. One-way analysis of variance (ANOVA), Post Hoc LSD test, Pearson Moment Product Correlation analysis and Simple Linear analysis were performed on the data obtained in the study. Data were analyzed with the IBM SPSS Statistics package program. In the study, t test, One Way ANOVA, Post Hoc LSD Test, Pearson Moment Product Correlation Analysis and Simple Linear Regression analysis were performed on the data. According to the results of the research, as a result of Pearson Correlation analysis which was conducted to determine the relationship between extraversion, neuroticism, agreeableness, responsibility and experiential openness, five factor personality subscales and moral maturity, there was a significant positive correlation between moral maturity and neuroticism subscale in terms of negativity, mildness, responsibility and experiential openness. It has been seen that as the five-personality subscale score of the students’ agreeableness, responsibility and openness to experience of the sample of the research sample was getting increased, and the moral maturity scores were also increased and as

the neuroticism subscale score was getting increased, moral maturity score decreased. A Simple Linear Regression analysis was conducted to determine the strength of the moral maturity of the five factor personality traits, and the five factor personality traits explained 39% of the variance in moral maturity. It was determined that the university students' moral maturity scores differed significantly according to gender and the average of female moral maturity scores was higher than that of male moral maturity scores. According to the age group, there was a statistically significant difference between the university students' moral maturity scores and the average of the moral maturity scores of the students in the 21-24 and above 25 age groups was higher than the morale maturity scores of the university students in the 17-20 age group. It has been determined that there is a statistically significant difference between the university students' moral maturity scores according to monthly income status of their families. In other words, a significant difference was found in favor of those with low family income. Moreover, there was no statistically significant difference in moral maturity scores among university students according to their grade levels.



# ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDEKİ MANTIK TERİMLERİNİN ESKİ VE YENİ KULLANIMLARINA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

Ekrem Ziya DUMAN\*

İlksen ÜSTÜNDAĞ\*\*

## ÖZ

Bilim ve disiplinlerin zaman içinde gelişmesine olanak sağlamak, söz konusu çalışma alanının belirsizlikten uzak, gelişmiş bir dille çalışılması ve nesilden nesle öğretiminin kavram karışıklıklarından uzak bir biçimde gerçekleşmesiyle mümkündür. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren felsefe ve felsefe grubuna ait çalışma alanlarında, gerek çeviri faaliyetleri gerekse felsefe grubu derslerinin öğretim programlarına ilişkin birçok araştırma ve yenilik yapılmıştır. Bu makalede ise bu çalışmalardan biri olan 1952’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; Üniversite, Türk Dil Kurumu, yüksek ve orta öğretimde görevli uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanan, ‘Orta Öğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri’nin incelendiği ve bazı terimlerin yenilendiği sözlük ele alınmıştır. Ancak inceleme psikoloji, felsefe ve sosyoloji terimlerini değil sadece mantık terimleri bağlamındadır. Literatür taramasıyla desteklenen bu incelemede 1952 tarihli sözlük doküman incelemesi yöntemine uygun bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmada tamamen değişen terimlerin birbiri ile uyuşup uyuşmadığı irdelenmiştir. Ancak sözlükte bulunan tüm mantık terimleri; değişmeyen terimler, değişmeyen ancak ek açıklama alan terimler ve tamamen değişen terimler biçiminde kategorize edilmiş ve listeler halinde çalışmada belirtilmiştir. Sözlüğün hazırlanma amacı öncelikle felsefe grubu derslerindeki kavram karışıklıklarını gidererek daha verimli bir öğretim sağlanması ve alandaki terimleri Türkçeleştirmektir. Bu çalışmada ele alınan mantık terimleri ise sözlükte verilen eski ve yeni halleri karşılaştırılarak ve etimolojik kökenleri incelenerek değerlendirilmiştir. Sözlükte tamamen değişen terimlerin önemli kısmının

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, ezduman@gmail.com

\*\* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, ilksenustundag@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 05.07.2018 Kabul Tarihi: 18.07.2018

yeni karşılıkları Türkçeleştirme amacı ile örtüşmemektedir. Sonuçta alandaki kavram karmaşası ve alanın öğretimine ilişkin sorunların çözümü konusunda söz konusu değişikliklerin katkısının zayıf olduğu, dolayısıyla da hedeflenen amaca bu çerçevede tam olarak ulaşılmadığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mantık terimleri, anlam, kavramların/terimlerin eş anlamlılığı, lise mantık

## **A STUDY INTO THE EARLIER AND NEW USAGES OF SECONDARY SCHOOL LOGIC TERMS**

### **ABSTRACT**

Providing an opportunity to the improvement of science and disciplines in time will be possible only with studying the field in question away from uncertainty with a developed language and teaching from one generation to another in a way far from the conceptual confusion. A great many researches and innovations have been carried out in the fields of philosophy and philosophy group from the earlier ages of the Republic onwards with regard to both translation activities and the teaching programs of philosophy group. In the current article, a dictionary through which some concepts were examined regarding “The Terms of Secondary Education, Philosophy, Sociology, Logic, Philosophy and Pedagogy” that was prepared by a commission made up of the high and secondary school experts working at universities and at the Council of Turkish Language was investigated. However, the investigation was only limited to logic terms rather than those of psychology, philosophy and sociology. In the study that was supported by a literature review, the dictionary dated 1952 was examined in compatible with the document investigation. Whether the fully changed terms were compromised with each other or not was examined in the research. Nevertheless, all the logic terms in the dictionary were all categorized as unchanged ones, the ones unchanged but having an additional explanation and the ones fully changed and given in the study as lists. The purpose of preparing the dictionary was firstly to get rid of conceptual confusions by providing a more efficient teaching and to make them Turkish. The logic terms studied in the current study were evaluated by comparing their earlier and newer status and examining their etymological origins. The new meanings of an important part of the terms changed totally in the dictionary did not compromise with their Turkish meanings. As a result, it is likely to say that the contribution of the changes mentioned regarding the solution of the problems is weak and so the target aimed could not be reached completely in this sense.

**Key Words:** Logic terms, meaning, synonyms of the concepts/terms, high school logic



## GİRİŞ

Bu çalışmada kavram, terim ve kavram yanılığının tanımı yapılmakla birlikte örnek olarak mantık dersi seçilerek birçok dersin öğretiminde kavram, terim ve kavram yanılığının önemine vurgu yapılmaktadır. Kavram ve terimler dil ile ifade edildiği ve dil dinamik yapıya sahip bir olgu olduğu için toplumlarda ve farklı dönemlerde kavram ve terimlerde de değişimlerin gerçekleştiği bilinmektedir. Böylelikle sözlüklerde veya ders kitaplarında yer verilen bir alana özgü kavram ve terimlerin bazılarının farklı dönemlerde eski ve yeni biçiminde nitelendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada da 1952 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimler” sözlüğü incelenerek bu sözlükteki eski – yeni olarak nitelendirilen mantık terimlerinin analizine yer verilmiştir.

Söz konusu sözlükte; eski olarak ele alınan kavram ve terimler 1952 yılından önce, yeni olarak nitelendirilenler ise 1952 tarihinden sonra bu alanlardaki ders kitaplarında kullanılmakta; ayrıca bu sözcüklerin Fransızca kökenlerine de eserde yer verilmiştir.

Sözlüğün hazırlanmasının amacı Ortaöğretim kurumlarında kullanılan terimlerden özellikle felsefe grubuna ait olanların, öteden beri bazı itirazlara yol açması yani kavram karışıklıklarının bulunmasıdır. Bu sebeple sözlük hazırlanırken Üniversite, Türk Dil Kurumu, yüksek ve ortaöğretim mensuplarından oluşan bir komisyonun işbirliği söz konusu olmuştur. Sözlükte yeni olarak nitelendirilen terimlerin de zaman içinde bir kısmının yeniden tasfiyeye uğrama ihtimali olmasına rağmen ortaöğretim kurumlarında ortak terimlerin kullanımının, derslerin öğretimine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (MEB, 1952).

Kavram kelimesi bugün sözlüklerde ‘1. Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon; 2. fel. Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, konsept, mefhum, nosyon’ olarak tanımlanmaktadır. Terim ise ‘1. Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, istilah; 2. Mantık. Geleneksel mantıkta özne veya yüklem’ biçiminde ifade edilmektedir (TDK, 2017).

Mantıkta kavram, bir objenin zihindeki tasavvurudur. Kavram, zihinde düşünölmüş olan herhangi bir şeye işaret eder. Sonuçta kavram, bir şeyin tekil izlenimini, o şeyin imgesini değil, o şeyin tasarımını gösterir. Bir şeyin tekliğı tasarlanabilir, tek ve biricik olanlar arasındaki ortak özellikler yardımı ile

aynı tek ve biricik olanlar için geçerli olan genellik de tasarlanabilir. (Özlem, 1996, s. 58) Örneğin “kalem” ifadesi bir kavramdır. Kalem dediğimizde zihnimizde tekil bir tasarım oluşurken aynı zamanda kalemlerin tamamını içeren, kalemi masadan ayıran özellikleri de ifade etmiş ve tasarlamış oluruz.

Kavramın doğru anlaşılması ve kavramlara yüklenen anlamların bazen aynı bazen de farklı olmasının nedenini anlamak, dolayısıyla bunu doğru değerlendirmek için kavramın seçikliği ve açıklığı ifadelerini birbirinden ayırmak uygun olacaktır.

Kavramın seçikliği, bir kavramı diğer kavramlardan ayıran belirginliğidir. Kavramın bu özelliği hiç değişmez ve kavramın çerçevesini çizer. Seçiklik, bir var olanın bütün var olanlar içerisinde yerini belirler. Mesela at kavramını kuş kavramından ayıran onların seçiklikleridir. Kavramların seçiklikleri toplumlara veya bireylere göre değişmez. Kavramları ifade eden kelimeler dillere göre değişir. Örneğin belli bir hayvan türü Türkçede “at” olarak ifade edilirken Fransızcada “Cheval”, İngilizcede ise “Horse” olarak dile getirilir. Bu ifade farklılığına rağmen at kavramının seçikliği her kültürde aynıdır. Kavram kazanma bir anlamda var olanın varlığını keşfetmedir (Öner, 2005, s. 13)

Kavramın açıklığı, o kavramın içeriğidir. Yani o kavramın temsil ettiği var olan hakkındaki bilgilerdir. Bir kavramın seçikliği bütün bireylerde aynı ve değişmez olduğu halde açıklığı farklı ve değişkendir (Öner, 2005, s. 13). Buradan yola çıkarak yabancı kavramlara yeni kelimelerle karşılık verilirken kavramların seçiklikleri bakımından zihinlerde aynı karşılık olsa da kavramların açıklıkları bakımından içeriğin önemli olması ve farklı unsurların anlam verme sürecinin içerisine girmesi nedeni ile anlam kaymaları ile eksik ya da yanlış yorumlar ortaya çıkabilir. Bunların sonucunda da kavramlara yeni karşılıklar verilirken tam olarak uyuşmama veya örtüşmeme sorunları oluşabilir.

Yağbasan ve Gülçiçek’in (2003) çalışmasına göre kavram geliştirme üç farklı süreçten geçmektedir, bunlar: Genelleme süreci, ayırım süreci ve tanımlama sürecidir. Bu süreçler kavram geliştirilmesine katkı sağlamaktadır ancak diğer yandan özellikle genelleme sürecinde hatalar yapılabilmektedir. Genellemede aynı kategoriye ait varlıkların tespit edilmesi, ayırım sürecinde varlıkların birbirine benzemeyen özelliklerinin fark edilmesi, tanımlama sürecinde ise bilinmeyen bir kavramı bilinen bir kavramla sözcük haliyle ifade edilmesi söz konusudur.

Kavram yanılgıları ise bir alandaki ön bilgilerin yeni kavramların anlaşılmasına olumsuz etki göstermesiyle ortaya çıkmaktadır. Piaget’ye göre kavram yanılgıları bilgi eksikliğindeki bir boşlukla başlamaktadır ve bu boşluk önceki deneyimlerle rastgele doldurulduğunda ortaya çıkmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi genelleme yaparken de bir takım hatalar ortaya çıkabilir veya aşırı genellemeler yine kavram yanılgılarını beraberinde getirebilmektedir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003, s. 108).

Terim kelimesi ise Dilaçar ve Zülfikar’dan aktaran Pilav’a (2008) göre kökeni bakımından daha karmaşıktır. Dilimizde *dermek* fiilinin eski şekli *termek*’ten türediği, Latince *son sınır* anlamına geldiği, *‘derleyip toparlamak, bir araya getirmek’* olarak açıklanabilen bir fiil olarak tanımlanmaktadır.

Terimler bilim, sanat ve meslek dallarının gelişmesi için son derece önemlidir. Bu nedenle herhangi bir alana ait terimlerin anlamlarında uzlaşmaya varılması da yine bu alanın eğitim öğretimi için önem taşımaktadır. Bu bağlamda “alanlarla ilgili terimler sözlüğü hazırlama çalışmaları” oldukça değerlidir. Ancak terimlerin herhangi bir sanat, bilim veya meslek dalı için bu derece önemli olması bu gibi sözlük çalışmalarının, terimlerin yenilenmesi, yabancı kökenli olanların Türkçeleştirilmesi gibi çalışmaların titizlikle yapılmasını gerektirmektedir (Pilav, 2008, s. 275). Aksi takdirde kavram veya terimlerin yenileştirilme çalışmaları bir sanat ya da bilim dalının gelişimi ve öğretimi olumlu etkileyeceği yerde olumsuz etkileyebilmektedir. 1952 sözlüğündeki gibi bir çalışmada kelimelerin etimolojik kökenlerinin incelenmesi eski – yeni terimlerin birbirinin anlamını gerçekten karşılayıp karşılamadığı hakkında fikir verecektir. Ancak kavramların birbirini karşılayıp karşılamadıklarını anlamak için bazen etimolojik kökenlerine inmek doğru değerlendirme yapmaya yardımcı olabilirken bazen de yanlış değerlendirmeye neden olabilir. Çünkü bu bağlamda etimolojik yanılmaya düşülebilir.

Etimolojik yanılmaca, aslında bir biçimsel olmayan yanılmadır. Etimoloji sözcüklerin kökenini araştıran bir bilim dalıdır. Etimolojik yanılmadaki sözcüğün başlangıcından şimdiki anlamına doğru gelişen güvenilir olmayan sıçrama bazen bilgilendirici olsa da yanılıcıdır. Çağdaş anlamları anlamakta etimolojik inceleme yalnızca bazen anlamlı olabilir. Yoksa bir sözcük eskiden bir anlama geliyordu diye her zaman o ilk anlamı ya da ona yakın bir anlamı taşıyacak diye bir zorunluluk yoktur. Örneğin İngiliz parlamentosunda partiler arası tartışmaların daha çok yapılması gerektiğini savunan birisi “Parlamento” sözcüğünün kökeni incelendiğinde konuşma anlamına geldiğine dikkat çekebilir. Buna dayanarak parlamentoda konuların daha uzun süre tartışılması gerektiğini ileri sürebilir. Bununla birlikte parlamento söz-

cüğünün anlamı yalnızca buna indirgenemez. İlk anlamından izler taşısa da bu sözcük, günümüzde birleşik krallığın en üst yasama organı anlamında kullanılmaktadır. (Warburton, 2016, s. 84-86) Sonuçta günümüzde kelimenin etimolojik kökenine dair bilgi sahibi olan kişiler kelimenin bugünkü anlamını eski anlamı ile manipüle edebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, mantık alanındaki kavramlaştırmada ‘yeni’ terimlerin ‘eski’ terimleri anlam bakımından karşılayıp karşılamadığı sorusu ana problem olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirme yapılırken kavramın içlemsel ve kapsamsal olarak aynı muhtevaya sahip olup olmadığına bakmak amaçlanmıştır.

Bir kavramın değiştirilmesi birçok ihtiyaç sebebiyle ortaya çıkabilmektedir. Günümüzde de özellikle yabancı kökenli kelimelerin Türkçeleştirilme çalışmaları dikkat çekmektedir. Ancak bu Türkçeleştirme veya yeni bir kavramlaştırma çabası dilin dinamik ve etimolojik özellikleri sebebiyle kolay değildir. Yeni olarak nitelendirilen kelimenin, bir önceki kavramı anlam bakımından gerçekten karşılaması ayrıca o dili kullanan toplumu ve dönemi yansıtmaması gerekmektedir. Bu çalışmaların titizlikle yapılmaması kavramın sık kullanıldığı söz konusu alanların gelişimi için tehdit oluşturmaktadır. Araştırmada, örnek olarak seçilen sözlük üzerinden bu durumların değerlendirilmesi ve konunun önemini vurgulanmasını da amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Literatür taramasına göre mantık alanına ilişkin terimlerin etimolojik bağlamda incelendiği ve eski – yeni olarak nitelendirilen bazı terimlerin birbirini anlam bakımından ne derece karşıladığını inceleyen bir başka çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple bu çalışma öncelikle mantık alanındaki terimler hakkında detaylı bir bilgi sunarak alana katkı sağlamaktadır. Ayrıca değiştirilen kavram ve terimler hakkında yapılan analiz aracılığıyla yanlış anlaşılmalarda kavramlaştırmanın değerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

### **Sınırlılıkları**

Bu çalışma 1952 yılında basılan “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri” sözlüğündeki mantık terimleri ile sınırlıdır. Söz konusu mantık terimleri bu sözlük aracılığıyla değiştirilmeyen terimler, anlamı değiştirilmeyen ancak ek açıklama alan terimler ve anlamı değiştirilen terimler biçiminde kategorilere ayrılarak üç ayrı tablo aracılığıyla incelenmiştir. Terimlerin anlam karşılaştırmaları tamamen değişen terimler üzerinden yapılmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma için öncelikle kavram, terim ve kavram karmaşası gibi konular üzerinde durmak adına literatür taramasına başvurulmuştur. Ancak esas olarak 1952 basımı sözlüğün incelenmesi söz konusu olduğu için doküman inceleme yöntemine başvurulmuş ve dokümandan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda doküman inceleme yöntemine sıkça başvurulmaktadır. Bu yöntem araştırmanın konusu hakkında bilgi içeren materyal veya materyallerin analizini içermektedir. Bu materyaller kitap, dergi, gazete gibi yazılı kaynaklar olabildiği gibi film, video, fotoğraf da olabilir (Cansız Aktaş, 2014, s. 363). Bu araştırmada analizi yapılan materyal 1952 yılında basılan “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimler” sözlüğüdür.

Doküman analizinde öncelikle söz konusu dokümanın bir bütün olarak analize uygun olup olmadığı tespit edilir ve dokümanda analiz edilecek bölümün daraltılması gerekiyorsa dokümandan analiz için bir örneklem bölümü seçilmektedir. Bu araştırmada doküman olarak seçilen sözlüğün sadece mantık terimlerinin incelenmesi bu aşamanın yerine getirildiğinin göstergesidir. İkinci aşamada dokümandaki verilen kategorileştirilmesi gerekmektedir. Kategorileştirmenin ardından analiz birimi saptanmalıdır. Araştırmanın amacına göre bu birimler sözcük, cümle veya paragraf olabilmektedir. Doküman incelemenin son aşamasında araştırmanın özelliği ve araştırmacıların isteğine göre veriler sayısallaştırılabilir. Nicelleştirme yapılmadığında araştırma betimsel bir yaklaşımla hazırlanmış demektir (Cansız Aktaş, 2014, s. 365).

Bu araştırmada sözlükteki mantık terimleri örneklem olarak seçilmiş, seçilen terimler ise üç ayrı kategoride ‘Bulgular’ başlığı altında ele alınmıştır. Ancak araştırma verileri sayısallaştırılmamıştır. Bu özellikleriyle betimsel özellikler taşıyan bu araştırmada yöntem olarak doküman incelemenin kullanılması uygun görülmüştür.

### BULGULAR

1952 yılında basılan “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimler” sözlüğü incelenmek istendiğinde toplam 97 adet mantıkla ilgili terim belirlenmiştir. Bu terimler; sözlükte değiştirilmeyenler, değişmeyen ancak ek terim veya açıklama getirilenler ve tamamen değiştirilenler olmak üzere 3 farklı kategoriye ayrılmıştır. Söz konusu kategoriler çalışmada 3 ayrı başlık altında ele alınmış ve terimler alfabetik olarak listelenmiştir.

**Değişmeyen Terimler**

1952'den Önceki Hali	1952'de Önerilen Karşılığı	1952'den Önceki Hali	1952'de Önerilen Karşılığı
Ayıklama	Ayıklama	Önerme	Önerme
Büyük önerme	Büyük önerme	Şema	Şema
Geri giden	Geri giden	Terim	Terim
Mantıköncesi	Mantıköncesi	Bileşik	Bileşik
Karşılıklı	Karşılıklı	Vargı	Vargı
Küçük önerme	Küçük önerme		

Yukarıdaki listede incelenen sözlükte karşılığı değiştirilmeyen terimler verilmiştir. Bu terimler 1952 yılından önce ders kitaplarında ne şekilde geçiyorsa 1952 sözlüğünde de aynı biçimde, değiştirilmeden, kullanılması önerilen terimlerdir. Özellikle 'önerme, büyük önerme' ya da 'terim' gibi sözcüklerin günümüzde dahi değişmeden kullanıldığı görülmektedir.

**Değişmeyen Ancak Ek Açıklama Alan Terimler**

1952'den Önceki Hali	1952'de Önerilen Karşılığı	1952'den Önceki Hali	1952'de Önerilen Karşılığı
Ardıl	Ardından gelen	Kiplik	Modalite, kiplik
Altkarşıt	Altkarşı	Nesne, konu	Nesne, obje, konu
Ayrıklık	Ayrıklama, ayrıklık	Olabilir, olanaklı	Olabilir, mümkün
Belirtik	Belirtik, açık	Olamazlık, olanaksızlık	Olamazlık, imkânsızlık
Beti, şekil	Şekil	Olasıcılık, probabilitizm	Probabilizm, ihtimalcilik
Bilim	İlim, bilim	Olumlu, pozitif	Müspet, pozitif
Dayanak	Dayanak, substratum	Orantı	Orantı, tenasüp
Değer	Değer, kıymet	Öncüller	Öncüller, premisler
Deyi, logos	Logos, kelam	Önoluşum	Önceden form alma
Dışındılama	Dışlama, dışta bırakma	Sav	Sav, tez
Doğru	Doğru, haklı	Simge, sembol	Sembol
Doğruculuk	Aldatmazlık, doğruculuk	Tanımsız, sınırsız	Sonu belirsiz
Eşdeğer	Eşdeğer, muadil	Uslamlama, usavurma	Akıl yürütme
Geçerlik	Geçerlik, muteberlik	Yöntem, metot	Metot, usul

Heple hiç ilkesi	Heple hiç prensibi	Yüküm	Yükümlülük, mükelleflik
İlke	İlke, prensip	Yükümlü	Yükümlü, mecburi
Karşılaştırma	Karşılaştırma, mukayese	Zorunlu	Zorunlu, zaruri
Kip	Modalite, kiplik		

Yukarıdaki listede sözlüğün kesin bir değişim önermediği terimlere yer verilmiştir. Bu listedeki terimlerin genelinde 1952’de karşılık olarak aynı terimin yanına bir ek açıklama niteliğinde yeni bir terim getirildiği görülmektedir. Örneğin ‘karşılaştırma’ 1952’deki değişim önerisine göre ya yine ‘karşılaştırma’ olarak kullanılmalı ya da bir alternatif olarak ‘mukayese’ kullanılmalıdır.

Bir başka örnekte ‘ilke’nin ya yine ‘ilke’ olarak kullanılması ya da alternatif olarak ilke yerine ‘prensip’ kullanılması önerilmiştir. Bu değişimler ‘mukayese’ örneğinde Arapça kökenli sözcüklere yönelimi temsil ederken ‘prensip’ örneğinde Fransızca kökenli bir sözcüğün önerildiği görülmektedir. Dönemin siyasi özellikleri söz konusu sözlüğün hazırlanışında oldukça etkilidir ve bu örnekler de bunun kanıtı niteliğindedir. Ancak yenileştirilen terimler bir öncekini anlamca karşılansın veya karşılamasın birçok örnekte Türkçeleştirme çabası yerine Türkçeden uzaklaşıldığı göze çarpmaktadır.

### Tamamen Değişen Terimler

1952’den Önceki Hali	1952’de Önerilen Karşılığı	1952’den Önceki Hali	1952’de Önerilen Karşılığı
Anlama, içlem	Anlayış, kavrama	Nedensellik	Sebeplilik
Almaş	Şık, şıklı	Nicelik	Kemiyet, kantite
Alttasıralı	Üstebağlı	Nitelik	Keyfiyet, kalite
Astasım	Episilozizm	Olanak	İmkân
Belgitleme	İspat	Olumsuzluk, yadsılı	Menfi, negatif
Benzeşlik	Benzerlik	Öbek	Grup, zümre
Birlik, birim	Ünite	Öge	Unsur, element
Çıkarsama	İntikal	Öntasım	Önkıyas
Devitken	Hareketlendirici	Özdeş	Aynı
Dural	Statik	Öze	Mahsus, has
Düzgü	Norm	Özelik	Hassa, mülkiyet

Ergin	Büyük terim	Özel, tikel	Cüzi, bölümlü, hususi
Evirme	Akis	Paydaşlık	İştirak
Evrensel, tümel	Evrensel, külli, bütünsel	Şekil değişimcilik, dönüşümcülük	Transformizm
Geneleme	Totoloji	Tanıtlamak	Belgelemek
İkilem	Dilem	Tasarımlamak	Tasavvur etmek, göz önüne getirmek
İkircil	Çokanlamlı	Tasım	Kıyas
İmge	Hayal, imaj	Tümdengelim	Dedüksiyon
İmgelem, imgeleme	Hayalgücü	Tümevarım	İndüksiyon
İmsel mantık	Lojistik	Ulam	Kategori
İşlev	Fonksiyon	Us, akıl	Akıl, hikmet, akla uygun
Kaplam	Şümül	Varsayım	Hipotez
Kavram, bilgi	Bilgi konusu, mefhum	Yadsılı tikel önerme	Bölümlü menfi önerme
Katışmaç	Küme	Yalınç, yalın	Basit, sade
Kuram	Teori, nazariye	Yetkinlik	Mükemmellik
Nedensel	Sebepli, sebeple ilgili		

Bu çalışmada yukarıda hazırlanan listedeki terimlerin yorum ve analizine geçmeden önce özellikle mantık alanındaki terimlerin üzerinde durulduğu için mantık teriminin anlamı da açıklanmalıdır. Mantığın farklı tanımlarında yüzyıllardan beri iki önemli unsur; *düşünce* ve *dilsel ifade* ön plana çıkmaktadır. Mantık kelime olarak ise Arapçada ‘nutk’ biçiminde ifade edilen *söylemek, dile getirmek* anlamı taşıırken; batı dilindeki tüm karşılıklarında ise *akıl, düşünme, yasa, ilke* gibi anlamlar içeren kelimeleri beraberinde getirmektedir. Batıdaki bu karşılıklarında mantık kelimesinin etimolojisi Grekçe’deki ‘logos’a dayanmaktadır ve diğer bütün dillere bu kaynaktan geçmiştir. Bugün ise mantık, hem düzgün düşünme hem de felsefi bir disiplin olarak değerlendirilmektedir (Özlem, 1996, s. 27-28).

Cihan’ın çevirisiyle dilimize kazandırılan El Me’arifu’l – Akliyye’de ise Gazali (2017), mantığı ‘nutk’ ile eş anlamlı görmekte ve ‘kavramak’ olarak değerlendirmektedir. Daha geniş anlamıyla mantık ‘harf ve seslerle söz söylemek’ demektir. Ona göre mantık bir sanattır ve mantık sanatı düşünen nefsin yetkinleşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu anlamlarından yola çıkıldığını



da terimlerle ve dille ilgili yapılacak her çalışma özellikle mantık alanıyla ilgili olduğunda ayrıca önem taşımaktadır.

### **Tamamen Değişen Bazı Terimlerin Analiz ve Yorumları**

Almaş – Şık, şıklı: Almaş mantıkta “Birinin doğru olması ötekinin yanlışlığını gerektiren iki önermenin oluşturduğu sistem”; şık ise Fransızca’dan geçtiğinde “güzel, moda’ya uygun giyim” olarak tanımlanırken Arapça ‘Şikk’den geldiğinde “seçenek” anlamıyla karşımıza çıkmaktadır (TDK, 2017). Şık teriminin burada almaşa yönelik olan kullanımını ikinci anlamıdır. Ancak almaş bir sistemi ifade ettiği için şık ile yakın anlamlı olsa da tam örtüşmemektedir.

Astasım – Episilozizm: Astasım “Öncüllerinden biri önceki tasımın vargısı durumunda olan bir ek tasım” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Vargı ise Verilen bir önermeden çıkarsama yoluyla varılan sonuçtur (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007). Örneğin: *Taşlar katı olur, mermer bir taştır, şu hâlde mermer katıdır uslamlaması bir tasımdır. Bu tasımın ilk önermesine büyük önerme, ikincisine küçük önerme, sonuncusuna da vargı denir.* Verilmiş öncüllerden bir sonucun çıkarılması; çıkarım sonucu; varılan sonuç. A önermesine B önermesinden varılıyorsa B doğru ise mantık yasaları gereğince A’nın da doğru olarak tanıtlanması gerekir. *Öncülleri sonuç önermesine bağlayan mantıksal bağıntı, yine vargıyı tanımlamaktadır* (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007, s. 189).

Episilozizm ise herhangi bir Türkçe sözlükte kendine yer bulamamıştır ancak kelime ‘episylogism’ olarak değerlendirildiğinde *İngilizce – Türkçe sözlüklerde* kelimenin *Türkçe karşılığı astasım* olarak verilmektedir (The Multilingual Dictionary Tureng, 2017). Ayrıca yabancı sözlüklerde episylogism arandığında ulaşılan sonuçlar Türkçedeki *astasımın açıklamalarına uygun düşmektedir.* *Yabancı sözlüklere göre episylogism, “A syllogism which assumes as one of its premises a proposition which was the conclusion of a preceding syllogism, called, in relation to this, the prosyllogism” biçiminde açıklanmaktadır* (Webster’s 1913 Connoisseur’s reference to American English - a dictionary for writers and wordsmiths, 2017). Bu tanımın Türkçeye çevrilmesiyle birlikte kelimenin ‘bir tasımda önermelerin kıyaslanması sonucu ortaya çıkan sonuç’ açıklaması kelimenin yabancı kaynaklardaki açıklaması olarak değerlendirilebilir.

Bu durumda astasım ile episilozizm birbirini anlam bakımından karşılamaktadır. Ancak episilozizmin kelime olarak Türkçede karşılığı ve açıklaması olmaması bugün dahi bu iki kelimenin kıyaslanmasını zorlaştırmaktadır. Do-

layısıyla incelenen 1952 yılında basılan “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimler Sözlüğü” nün hazırlanışında pozitivistimin etkileri olduğunu gösteren unsurlardan biri ‘*Astasım – Episilozizm*’ değişimidir.

Belgitleme – İspat: Belgit, “bir önermeyi tanıtlamak için gösterilen ve daha önce doğru diye kabul edilen başka önerme, hüccet, burhan” biçiminde açıklanmaktadır. Bu açıklama *hüccet*in araştırılmasını da gerektirmiştir. Hüccet ise sözlüklerde zaten ‘belgit’ ve ‘tanıt’ kelimeleriyle açıklanmaktadır (TDK, 2017). Böylece belgitleme kanıtlama, tanıtlama olarak değerlendirilebilir. İspat ise yine Türk Dil Kurumunca “tanıt ve kanıt göstererek bir şeyin gerçek yönünü ortaya çıkarma, kanıtlama, tanıtlama, tanıt” olarak açıklanmaktadır. Böylece bu iki terimin anlam bakımından birbirini karşıladığı yorumu yapılabilir.

Benzeşlik – benzerlik: Bu iki terim karşılaştırıldığında yine beraberinde başka kelimelerin de anlamlarına yer vermek gerekmektedir. Benzeş “birbirine benzeyen, aralarında benzerlik bulunan, müşabih, nazir” olarak açıklanırken; müşabih, eski Türkçeden gelen bir kelimedir ve ‘aralarında benzerlik olan, benzer, benzeş’, nazir ise ‘benzer, eş, örnek’ olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017). Böylece bu iki terimin birbiri yerine kullanımının uygun olduğu söylenebilir.

Birlik, birim – ünite: Birim “1. Bir kümenin her elemanı. 2. Bir çokluğu oluşturan varlıkların her biri, ünite. 3. Bir niceliği ölçmek için kendi cinsinden örnek seçilen değişmez parça, vahit: Uzunluk ölçüsü birimi metredir. 4. Herhangi bir kuruluştaki alt bölümlerden her biri. 5. *db*. Dilin, oluşturduğu yapı içinde, belli bir düzlemde yer alan öbür öğelerle kurduğu bağıntılarla tanımlanan ayrı nitelikli öge, ünite” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017).

Birlik ise çok sayıda anlamı ifade etmektedir. Fransızcası *unite*, İngilizcesi *unity* olarak karşılık bulsa da birlik, felsefede oldukça irdelenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. “(Somut anlamda) 1. Bölünemezliği içeren yalın bütün. 2-Çokluğun birliği; birlik halinde gelmiş olan çokluk; yalın olmayan, ama yok edilmeden bölünemeyen birlik. 3-Bölünebilen birlik (yığılım = *Aggregat*). (Soyut anlamda) Bir olanın özelliği; parçalarından (bölümlerinden) herhangi bir tanesi kaldırılırsa yapısı değişen organik bir bütün. Birlik kavramının felsefede çeşitli kullanımları vardır: 1. Mantıksal birlik: a. Kavramın birliği, b. Düşünmenin birliği, c. Kategori, d. İde. 2-Fizik ötesi-spekülatif birlik: a. Karşıtların birliği (Nicolaus Cusanus’da, *coincidentia oppositorum* = karşıtların örtüşmesi; Hegel’de tinin eytişimsel birliği.) b.

Bütünlük (Spinoza) c. Karşıtların her çeşit çokluğu üzerinde yükselen birlik (Plotinos'ta: bir olan.) 3. Varoluşsal birlik: Karar vermedeki koşulsuzluğa dayalı varoluş birliği (Kierkegaard; varoluş felsefesi). 4. Estetik'te: Çokluğun bir bütün olarak verildiği görüsel birlik (estetik'in önemli bir ilkesi)" biçiminde açıklanmaktadır (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007)

Ünite ise eğitim alanında 'dersin bölümlerinden biri' anlamında kullanılmakla birlikte Türk Dil Kurumunca isim karşılığında 'birlik, birleşmiş olma durumu ve birim' olarak da açıklanmaktadır. Dolayısıyla bu üç terimin anlam bakımından birbiri yerine kullanılması uygun görünmektedir.

Çıkarsama – intikal: Çıkarsama "bir önermeden, düşünce yoluyla bir başka önermeye geçme işi, istihraç" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2017). Aynı biçimde yine TDK sözlüğünde İstihraçın anlamı da çıkarsama olarak verilmektedir. İntikal ise TDK tarafından "bir yerden başka bir yere geçiş" olarak tanımlanmaktadır. İntikal bu açıklamasıyla çok daha geniş bir anlam alanına hitap etmektedir. Çıkarsama daha ziyade Osmanlıcadaki *istintaç* sözcüğüyle karşılanabilir. İstintaç, "bir düşünce düşünceden diğerine; düşüncede bir inançtan, önermeden bir başka inanç ya da önermeye geçiş" olarak açıklanmaktadır (Cevizci, 1999, s. 190). Dolayısıyla daha çok felsefe ve mantık alanında kullanılan çıkarsamanın tam bir karşılığını *intikal* vermemektedir.

Dural – statik: Dural "hep aynı durumda ve değişmeden kalan" biçiminde açıklanırken; statik "duruk, gelişme, ilerleme göstermeyen" olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017). İki terimin birbirini karşıladığı söylenebilir ancak statik Fransızca kökenli bir sözcüktür (nisanyansozluk, 2017). Dolayısıyla incelenen sözlüğün hazırlanışında pozitivizmden etkilendiğini gösteren değişimlerden biri 'dural – statik' değişiminde karşımıza çıkmaktadır.

Düzcü – norm: "Yargılama ve değerlendirmelerin kendisine göre yapıldığı ölçüt; uyulması gerekli olan kural, yönerge" düzcünün açıklamasıdır. Felsefede ahlak, estetik ve mantık düzcüleri söz konusudur, hatta bu yüzden bu felsefe dalları düzcü koyucu (normatif) olarak adlandırılır (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007). Norm ise TDK (2017) tarafından "yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural, düzcü. 2. Önceden belirlenmiş kalıp, düzcü" olarak açıklanmaktadır. Zaten Akarsu'nun (2007) Felsefe Terimleri Sözlüğünde düzcünün Fransızca ve İngilizce karşılığının '*norme*' olarak verildiği düşünülürse iki terimin anlamca birbirini karşıladığı söylenebilir. Bu iki terim arasındaki değişim ise yine yeni karşılığın batı diline yakınlaşması bakımından pozitivizmin etkisine örnek olarak gösterilebilir.

Ergin – büyük terim: Bu iki terimin içlemsel-kaplımsal olarak birbirini karşılayıp karşılamadığı problemini açığa kavuşturmak için sadece ergin ve büyük terim değil ayrıca incelenen sözlükte de yer verilen Fransızca kökenlerinin açıklanması gerekmektedir.

Ergin “olmuş, yetişmiş, kemale ermiş, reşit” olarak açıklanırken büyük terim, “Kapsamı daha geniş olan son uç önermesinin yüklemi görevini taşıyan terim” biçiminde açıklanmaktadır (TDK, 2017). Burada en genel ve basit yorumla iki terimin birbirini karşılamadığı sonucu çıkarılabilir. Ancak açıklamaları ve kullanımları birbirinden bu kadar farklı iki kelimedede büyük terimin ergin yerine kullanılabilceğini öngören sözlük kelimelerin Fransızca ve İngilizcedeki karşılığı *majör* de inceleme gereksinimi doğurmuştur. Majör incelenen sözlükte, *majeur* biçiminde Fransızca karşılığı ile verilmiştir. Kelime anlamı günümüz sözlüklerinde ‘büyük, önemli, (mantıkta) büyük önerme’ olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017).

Bu üç kelimenin arasındaki farklılık değişimi karmaşık bir hale dönüştürmektedir ve büyük terim, küçük terim ve önermeleri örneklendirmek gerekmektedir. Öncüllerde orta terim dışında kalan terim büyük terim, büyük terimin olduğu önerme de büyük önermedir.

Evirme – Akis: Evirme, “özne-yüklem önermesinde özne ile yüklemde değiş tokuş edilmesi” olarak açıklanmaktadır (Grünberg, Grünberg, Onart, & Turan, 2003). Akis ise Osmanlıca kökenli bir kelimedir, ‘yansıma, bir cismin parlak bir yüzeyde görünmesi, bir şeyin başka bir şey üzerinde yarattığı etki’ gibi anlamlara sahip olmakla birlikte bugünkü sözlüklerde ‘evirme’ olarak da karşılık bulmaktadır (TDK, 2017).

Evrensel, Tümel – Evrensel, külli, bütünsel: (*külli:*) *esk.* 1. Bütüne ve genele ilişkin. 2. *fel.* ve *man.* Tümel (TDK, 2017). Tümel *fel.* ve *man.* 1. Belli bir sınıfa bağlı bireylerin hepsini içine alan, külli. 2. Bütün kapsamıyla alınmış olan (önerme), tikel karşıtı (TDK, 2017).

Mantıkta tümel, belli bir sınıfa bağlı bireylerin tümünü içine alan. Bütün kapsamıyla alınmış olan (önerme). Bir önermenin tümelliği “bütün” ya da “her” sözcüğüyle gösterilir. Genellik bir terimin kapsamını; tümellik önermede konunun bütün kapsamıyla alındığını gösterir (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007). Dışarıda eleman bırakmama yönünden ele alındığında terimler birbirlerini karşılamaktadır denilebilir. Fakat “Tümel” terimi açısından bakıldığında bir sınıfın tamamına karşılık olarak kullanıldığı için bir bakıma “evrensel” terimine göre kapsamının daha az olduğu izlenimini ver-

mektedir. Tümel kavramına bütünsel karşılığının verilmesi terimin anlamının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

İkilem – Dilem: Kavramlar anlamsal olarak birbirini karşılamaktadır. Önce-leri ikilem olarak kullanılan kavram 1952 yılından sonra dilem, daha sonra- da dilemma olarak mantık kitaplarında kullanılmıştır. Dilemma ikilemin batı kökenli dillerdeki karşılığıdır. Sözcük, İtalyanca, İngilizce ve Almancada *dilemma*, Fransızca *dilemedir* ve “geleneksel mantıkta tüketici olan iki ola-nakta da aynı sonucun çıktığını dile getiren çıkarım” olarak açıklanmaktadır (Grünberg, Grünberg, Onart, & Turan, 2003). Bu durum pozitivizm etkisi sonucunda dilimize yabancı kavramlara yönelimin açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

İkircil – çokanlamlı: İkircil – çokanlamlı tartışması ve değerlendirmesi ol-dukça net biçimde yapılacak terim değişimlerinden biridir. İkircil ‘İki anla-ma da gelen ve iki türlü yorumlanabilecek nitelikte olan, iki anlamlı’ biç-i-minde tanımlanırken (TDK, 2017); 1952 sözlüğünde bu terime yeni karşılık olarak çokanlamlı sözcüğü uygun görülmüştür. Çokanlamlı ise “(Osmanlıca: teaddüdü mana) bazı sözcük ya da terimler için iki ya da daha fazla anla-ma sahip olma, iki ya da daha fazla şekilde anlaşılabilme özelliği” olarak açıklanmaktadır (Cevizci, 1999, s. 193). Bu açıklamalar bu iki terimin birbiri ile tam anlamıyla örtüşmediğini göstermektedir. İkircil sadece *iki anlamlılığa* işaret ederken çokanlamlı, ikircili kapsadığı gibi daha fazla anlama da işaret etmektedir.

İmge – hayal, imaj: İmge kelimesinin kökeni Türkiye Türkçesidir. Kelime ‘gösterge’ anlamı taşıyan *imden* türemiştir ancak *-ga* ekinin anlamı net değil-dir. Hayal *psikolojide* ve isim anlamında imge olarak adlandırılmakta, imaj da yine imge yerine kullanılabilir. Ancak imaj Latince kökenli olan *imagedan* hayal ise Arapçadan dilimize geçen kelimelerdir (nisanyansozluk, 2017). 1952 yılında yabancı kavramları Türkçeleştirme çalışmaları ile ortaya konulan sözlükte özü Türkçe olan kavramın yerine Osmanlıca ve Fransızca kökenli kavramlara geçilmesi dikkat çekmektedir.

İmsel mantık – lojistik: İm kavramı İngilizcede sembol olarak kullanılmak-tadır. Buradan hareketle kavram daha sonraları lojistik mantık olarak kulla-nılmıştır. İmsel ifadesi bu anlamda Türkçe bir kavramdır. Sonuçta Türkçe kavramdan İngilizce kavrama geçiş yapılarak yine pozitivizmin etkileri gö-rülmektedir. Lojistik ilk kez 1904 Cenevre Uluslararası Felsefe Kurultayı’nda öne sürülmüştür ve sözlüklerde ‘sembolik mantık’ olarak geçmektedir. Bu anlamıyla imsel mantık yerine kullanımı uygun görünse de değişim yine *Türkçeleştirme* yönünde değildir.

Kaplam – şümul: Şümul, köken olarak Arapça bir kelime olarak ‘kaplam’ anlamını taşımaktadır (nisanyansozluk, 2017). Türk Dil Kurumu (2017) da aynı kelimeyi mantık alanındaki karşılığını kaplam olarak verirken ‘içine alma, kaplama, kapsama’ biçiminde de açıklamaktadır. Bu açıklamalara göre şümul, kaplamın yerine anlam bakımından kullanılabilir. Ancak bu kez batı değil Arapça kökenli bir kelimeye geçiş dikkat çekmektedir.

Kavram, bilgi – bilgi konusu, mefhum: Mefhum tıpkı yukarıdaki örnekte olduğu gibi anlam bakımından kavram kelimesini karşılamaktadır. Ancak kavram Türkiye Türkçesi bir kelime iken mefhum, Arapça kökenli bir kelimedir ve yine Türkçeleştirme bağlamında bu örnek üzerinden sözlüğe eleştiri getirilebilir (nisanyansozluk, 2017).

Katışmaç – Küme: Katışmaç – Küme biçiminde yenileştirilen iki terimin sözlükteki karşılıkları şöyledir: Katışmaç ‘Benzer olmayan maddelerden oluşmuş bütün, agrega’; Küme ‘Birbirine benzer veya aynı cinsten olan şeylerin oluşturduğu bütün, takım, öbek, grup’ (TDK, 2017). Bu iki tanıma bakıldığında katışmaçta bir araya getirilen öğelerin birbirine benzer olmadığı; kümede ise benzer öğelerin bir araya gelmiş halinden söz edildiği belirtilmektedir. Bu durumda bu iki terimin de birbiri yerine kullanılması uygun değildir.

Küme kavramı Fransızca kökenlidir. Tıp kökenli sözlükte katışmaç olarak kullanılmaktadır. Fakat katışmaç ifadesi mantıkta küme olarak kullanılmakta ve küme ifadesinin tanımı da yukarıda verilen tanım şeklinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla *agrega* kelimesinin anlamı ile mantıkta kullanılan küme kelimesinin anlamları tam olarak örtüşmemektedir. Hatta tamamen zıt anlamlı olduğu dikkati çekmektedir.

Kuram – teori, nazariye: Kuramın Eski Türkçedeki karşılığı teori ve nazariye iken aynı zamanda teori Fransızca kökenli bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuram, ‘geçerli bir mantıksal dizge ile bu dizgedeki mantıkça kapalı bir önerme kümesinden oluşan dizge’ olarak açıklanabilir (Grünberg, Grünberg, Onart, & Turan, 2003). Güncel Türkçe sözlükte teori ve nazariyenin açıklaması olarak ‘kuram’ verilirken aynı biçimde teorinin Fransızca kökenli nazariyenin ise eskimiş ve Arapça kökenli bir sözcük olduğu belirtilmektedir. Kuram ise ‘uygulamalardan bağımsız olarak ele alınan soyut bilgi, belirli bir konudaki görüşlerin, düşüncelerin tümü, Sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü, nazariye, teori’ olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017). Bu açıklamalardan yola çıkarak kuram – teori, nazariye değişiminde anlamlar birbiriy-

le örtüşmekte, yani terimlerin birbiri yerine kullanımı uygun görülmektedir. Ancak Türkiye Türkçesi olarak bilinen kuram yerine Fransızca kökenli teori ve Arapça kökenli nazariyenin getirilişi Türkçeleştirme çabasını zayıflatmaktadır.

Nicelik – kemiyet, kantite: Bu ve bir sonraki (nitelik – keyfiyet, kalite) terimleri değişimi, Türkçeleştirme çabası çerçevesinde değerlendirildiğinde eleştiriye oldukça açıktır. ‘Ölçülebilen, azalıp çoğalabilen büyüklük; nice, ne kadar, ne büyüklükte gibi soruların karşılığı niceliği demektir. Mantıkta ise bir önermenin tümel ya da tikel oluşu o önermenin niceliğine işaret etmektedir’ (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007). Buna karşılık güncel Türkçe sözlükte nicelik ‘kemiyet, miktar, kantite’ olarak; kemiyet ve kantite ise ‘nicelik’ olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017). Bu açıklamalardan hareketle terimlerin birbiri yerine kullanılabilmesi uygun görülmektedir. Ancak nicelik Türkçe kökenli, kantite ‘quantite’ biçiminden değişerek dilimize Fransızca’dan geçen Fransızca kökenli, kemiyet ise Arapça kökenli bir sözcüktür (nisanyansozluk, 2017). Anlamları bakımından birbirlerini karşılarsalar da nicelik gibi Türkçe bir sözcüğün kullanımı yerine hem Fransızca hem de Arapça kökenli iki sözcüğün kullanıma getirilmesi, kavram karmaşasına sebep olabilir.

Nitelik – keyfiyet, kalite: Nitelik ‘bir nesnenin yapısını belirleyen bir şeyi söyle ya da böyle yapan özellik; nite, ne gibi ve nasıl sorularının karşılığıdır. Ayrıca mantıkta bir önermenin olumlu ya da olumsuz oluşu nitelik olarak ifade edilmektedir. Yargılar niteliklerine göre evetleyici, değilleyici ve sınırlayıcı olurlar’ (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007). Güncel Türkçe sözlükte ise nitelik ‘bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasf, keyfiyet’ ve ‘bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite’ olarak açıklanmaktadır (TDK, 2017). Bu açıklamalarda keyfiyet ve kalitenin nitelik ile aynı anlama geldiği zaten ortadadır. Daha detaylı bir yorum için kelimelerin etimolojik kökenlerini incelemek gerekmektedir.

Nitelik Eski Türkçedeki ‘neteglik’ sözcüğünden türeyerek Türkiye Türkçesine ‘nitelik olarak geçmiştir. Osmanlıca Türkçe çeviri kaynaklarda ise Yeni Türkçe karşılığı keyfiyet, vasf, hasiyet ve qualite olarak verilmektedir. Keyfiyet Arapça kökenli, qualite zaten Fransızca kökenli ve kalite anlamındaki sözcüklerdir (nisanyansozluk, 2017). Bu durumda terimlerin Türkçeleştirilme çabasında niteliğin mi yoksa keyfiyet ve kalitenin mi daha uygun bir kullanım oluşturacağı tartışmaya açıktır.

Olanak – imkân: Olanak ve imkân sözcükleri Türk Dil Kurumu’nun (2017) güncel Türkçe sözlüğünde birbiri ile açıklanmaktadır. Ek olarak imkân, ‘ya-

rarlanılan uygun şart veya durum' olarak da açıklanmıştır. Bir başka kaynaktan ise bu kez olanak, Fransızca ve İngilizcedeki 'possibilite, possibility' karşılıkları ile birlikte verilerek 'olabilirlik' anlamı irdelenmiştir. Bu durumda olanak 'bir şeyin olabilir oluşu', 'belli koşullarda gerçek olabilecek olan' ve ikincil, öznel anlamıyla 'belli varsayımlar koyarak gerçekleştirilebileceği düşünülen şey' olarak açıklanabilir. Aynı kaynaktan sözcüğün Eski Türkçedeki karşılığı ise zaten 'imkân' olarak verilmiştir (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007).

Bu kaynaklardaki açıklamalar değerlendirildiğinde olanak yerine 'imkân'ın kullanılması uygun görünmekle birlikte diğer birçok terim değişiminde de ortaya çıkan sorun yine ortaya çıkmakta ve değişimin 'Türkçeleştirme' çabasına uygun olmadığı göze çarpmaktadır. Olanak Türkiye Türkçesi kökeninden gelirken imkân Arapça kökenli bir sözcüktür (nisanyansozluk, 2017).

Olumsuzluk, yadsılı – menfi, negatif: Negatif olma durumu ilk izlenimde metaforik olarak olumsuzluğu çağrıştırmaktadır. Ancak her negatif unsur ya da sonuç anlam bakımından 'olumsuz'a karşılık gelmeyebilir. Buna özellikle tıp alanından veya araştırma sonuçlarından örnekler vermek mümkündür.

Bu sebeplerle olumsuzluk ve negatif sözlüklerde birbirini karşılarsa da bu metaforik durum gözlerden kaçırılmayacak biçimde değerlendirilmelidir.

Öge – Unsur, element: Kavram eski Türkçede unsur, eleman olarak kullanılmaktadır. **Öge**, Eski Türkçedeki 'ög' «ana» sözcüğünden türetilmiştir (nisanyansozluk, 2017). Mantıktaki anlamı, 'bir sınıfa ya da bütüne bağlı olan bireylerin her biri' olarak özetlenebilir. Kelimenin Almanca, İngilizce, Fransızca gibi batı kökenli dillerde karşılığı 'element'tir. Unsur ise kelimenin Eski Türkçedeki karşılığıdır (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007, s. 139). Bu durumda kelimelerin birbirini karşıladığı ancak Türkçeleştirme konusunda tartışmaya açık bir değişim olduğu söylenebilir.

Özdeş – aynı: Özdeş kelime anlamıyla "Her türlü nitelik bakımından eşit olan, ayırt edilmeyecek kadar benzer olan, aynı; felsefede bir ve aynı olan, bir ve aynı anlamına gelen" biçiminde açıklanmaktadır (TDK, 2017). Bu açıklamada özdeşin anlamlarından biri zaten 'aynı' kelimesiyle verilmiştir. Dolayısıyla iki terim birbiri yerine kullanılabilir

Özelik – hassa, mülkiyet: Özelik kavramı mantıkta 5 tümel konusunda geçmektedir. Türe özgü, türü cinsten ve diğer türlerden ayıran ana özellik anlamında kullanılmaktadır. Bu kavram mantıkta hassa olarak da kullanılmaktadır. Fakat mülkiyet kavramı sahiplik anlamına gelmektedir. Bir şeye sahip olma her zaman özgülük anlamına gelmeyebilir. Örneğin bağlama tellere sa-



hiptir. Fakat gitarın da telleri vardır. Bu anlamda tel bağlamanın mülkiyeti olabilir ama “hassa”sı olamaz. Hassa genel Türkçe sözlüklerde özellik olarak açıklansa da kökeni incelendiğinde Arapçadan dilimize geçen ‘seçti, ayırdı’ anlamlarına da gelen bir kelimedir (nisanyansozluk, 2017). Bu sebeple ‘özelik’ ile benzer anlamda kullanılabilirken bu değişimde ‘mülkiyet’ terimi ilgisiz görünmektedir.

Özel, tikel –Cüzi bölümlü, hususi: Eski Türkçede kullanılan bir ifade olmasına rağmen Türkçeleştirme gayreti içerisinde bulunan bu çalışmada eski kavrama dönüş yapılması dikkat çekicidir. Günümüzde mantık dersi öğretim programında dolayısıyla mevcut okutulan mantık ders kitaplarında tikel ifadesi kullanılmaktadır. Sonuçta günümüzde kullanılan tikel ifadesi için 1952 yılı öncesine geri dönüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde kavramların anlamca birbirlerini karşıladığı anlaşılmıştır.

Şekil değişimcilik, dönüşümcülük – transformizm: Transformizm kavramı dönüşümcülük anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yeni kavram önceki kavrama karşılık gelmektedir. Fakat anlaşılabilir bir kavram olan dönüşümcülük ifadesi açıklama ihtiyacı gerektiren transformizm olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca burada da pozitivizm etkisini görmek mümkündür.

Tanıtlamak – belgelemek: Yapılan araştırmalara göre tanıtlama kavramsal tanıtlama ve görüsel tanıtlama olarak iki farklı biçimde açıklanmaktadır. Kavramsal tanıtlama, öne sürülen bir savın doğruluğunu mantıksal yöntemle gösterme; sonucun doğruluğunu göstermek için doğru olarak bilinen ya da doğru sayılan öncüllere dayanarak yapılan çıkarımdır. Görüsel tanıtlama ise görülebilir bir biçimde verilmiş olan bir nesnenin ya da bir olayın görüye dayanarak yani deney yoluyla ortaya konmasıdır (Akarsu, Felsefe terimleri sözlüğü, 2007, s. 167).

TDK tarafından da tanıtlamak benzer biçimde ‘ispatlamak, doğruluğunu ortaya koymak’ anlamlarıyla açıklanmaktadır. Belgelemek ise ‘bir olgunun doğru olduğunu belge ile göstermek’ şeklinde açıklanmaktadır. Bu noktada belgelemek görüsel tanıtlamanın karşılığını oluştururken kavramsal tanıtlama yerine kullanılması uygun görülmez. Belgeleme kavramsal tanıtlamanın ancak bir yöntemi olarak kullanılabilir. Bu sebeple iki terim birbirini eksik şekilde karşılamaktadır.

Tasım – kıyas: Arapça *kıyas* kökünden gelen *kıyās* «ölçüm, karşılaştırma, benzetme yoluyla akıl yürütme» sözcüğünden alıntıdır. Arapça sözcük Arapça *kāsa* “ölçtü, karşılaştırdı” fiilinin mastarıdır (nisanyansozluk, 2017). Tasım kavramına karşılık olarak kıyas kavramının kullanıldığı alan yazın

incelendiğinde göze çarpmaktadır (Cevizci, 1999, s. 831), (Grünberg, Grünberg, Onart, & Turan, 2003, s. 123), (Ulaş, 2002, s. 1397).

Tümdengelim – Dedüksiyon: Tümdengelim kavramı dedüksiyon kavramını tam olarak karşılamamaktadır. Çünkü dedüksiyon tamamen tümden gelme işi değildir. Tümden tüme ve tümden parçaya gelme işidir. Dolayısıyla tümdengelim dedüksiyon kavramının bir kısmını karşılamaktadır. Buradan hareketle her iki tarihte yazılan mantık kitaplarındaki kavramların bu açıdan sınıflandırılmasında tam bir netlik yoktur (Özlem, 1996, s. 39).

Tümevarım – İndüksiyon: İndüksiyon kavramı Fransızca ve İngilizcede kullanılmaktadır. Bu kavramların yerine Türkçede tümevarım ifadesini kullanmak kavramı anlamak ve açıklamak anlamından daha işlevsel hale getirebilir. Çünkü tümevarım ifadesi düşünmeyi kolaylaştırmakta ve kavramın anlamını bir bakıma içermektedir. Ayrıca yabancı kavramlara Türkçe karşılık verme çabası olarak yazılan sözlükte tekrar yabancı bir kavramın kullanılmasının teklif edilmesi dikkat çekici bir husustur.

Ulam – Kategori: Kategori batı dilleri kökenli bir kelime olmakla birlikte Aristoteles mantığında bir özneye atfedilen niteliklerden her birini ifade etmektedir. Ulam ise tamamıyla Türkçe kökenli bir kelimedir ve kategori ile eş anlamlı kullanımı uygundur (nisanyansozluk, 2017), (Ulaş, 2002, s. 1476). Burada sadece Türkçeleştirme çabası hakkında yorum yapılabilir.

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Dil, özellikle en basit iletişim düzeyinde kullanımı dışındaki mesleki ya da bilimsel dil, hem ait olduğu milletin bilim dünyasındaki yerini yükseltmekte hem de söz konusu meslek ya da disiplin her neyse o alanın gelişmesindeki etkili unsurlardan birini oluşturmaktadır. Akarsu (2001), Türkçeyi bir felsefe dili olarak irdelediği araştırmasında felsefenin oluşması için iki ortamın gerekliliğini vurgulamıştır; bunlardan ilki dilin gelişmiş olması ikincisi ise özgürlüktür. Tarih boyunca süregelen ve bu çalışmada incelenen 1952 basımı sözlükteki gibi çalışmalar ise felsefe, sosyoloji veya mantık dilindeki belirsiz durumları ortadan kaldırarak alanın gelişmesine katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Dilin gelişmiş olması ayrıca felsefenin gelişmesini sağlayacak ortamı yaratmak adına önemli bir adımdır şüphesiz ancak dil ve felsefe ilişkisi bununla sınırlı değildir. Koç'un (2009) belirttiği gibi dil aynı zamanda kültürle ilişkili bir olgudur. Bu sebeple çeviri faaliyetleri kelimelerin farklı dillerdeki karşılığını vermekten öte kültürler arası etkileşimi sağlayan önemli bir faaliyet olarak değerlendirilmelidir. Söz konusu çeviri faaliyetlerinin önemine, tarih-

çesine ve Türkiye’de felsefe dilinin gelişimine katkısına değindiği makalesinde Koç’un çeviri hakkındaki yorumları, 1952’deki sözlükte terimlere yeni karşılık verilmesi faaliyeti için de uyarlanabilir.

Çeviri faaliyetlerin tarihçesine bakıldığında terimler konusundaki ilk Türkçeleştirme çabalarının 1930’ların sonlarında, 1937-1938 yılları arasında Atatürk’ün isteğiyle ders kitaplarına Türkçe isimler verilmesi ile gerçekleştiği görülmektedir. 1942’de Türk Dil Kurumu tarafından Felsefe ve Gramer Terimleri Sözlüğü yayımlanmış ve çalışmalar aynı hızla devam etmiştir. Yine bu dönemlerde yıl 1947’ye geldiğinde Hilmi Ziya Ülken ve Macit Gökberk’in katkılarıyla Felsefe Tercüme Dergisi çıkarılmış ancak sadece bir sayı yayınlanabilmiştir. Yine 1940’ta Tercüme Bürosu kurulmuş ve 1940 – 1967 yılları arasında başta Yunan ve Fransız klasikleri olmak üzere binden fazla kitap bu büro tarafınca çevrilmiş ve yayınlanmıştır (Koç, 2009, s. 115-118).

Türkçeleştirme çabaları hakkındaki bu tarihler dönemin felsefe çalışmalarında, terimler ve Türkçe karşılıklarının en önemli problemi oluşturduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretim programlarında ve ders kitaplarında da dönem dönem değişikliklerin yapılmasında, dönemin ideolojik ve toplumsal yapısı da etkili olabilmektedir. Bununla ilgili Sosyoloji dersi öğretim programlarının değerlendirildiği incelemelerde, öğretim programlarının içerikleri belirlenirken temel bilimsel, eğitim bilimsel, milli, kültürel, manevi değerler kadar dönemin siyasal iktidarının ideolojisi, devletin genel yapısı, bürokrasi, uluslararası ilişkiler ve dönemsel – siyasal şartların da etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum eğitimin siyasal bir işlevi olarak vatandaş yetiştirme işlevi ile açıklanabilmektedir (Zabun, 2012). Ancak bu tutum da bilimsellikten uzak olmasıyla eleştirilebilir. Dolayısıyla özellikle bilimsel bir alan ya da bir disiplinin Türkçede gelişmesi istenirken ve bu amaç doğrultusunda kavram ve terimlerin anlam karmaşası Türkçeleştirme çabasıyla engellenmek istenirken; dönemsel ideolojilerle hareket etmek çalışmaları bilimsellikten ve Türkçeleştirme amacından uzaklaştırıcaktır.

Bu çalışma kapsamında ele alınan 1952 yılında basılan “Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimler” sözlüğündeki Türkçeleştirme çabası da şüphesiz bu alanlardaki kavram karmaşasını ortadan kaldırmak, öğretiminin daha verimli olmasını sağlamak ve söz konusu alanların gelişimi için sarf edilmiştir. Ancak yapılan incelemeler sonucunda 1952’den sonrası için önerilen ‘yeni’ terimlerin çoğunun ya Batı kökenli sözcüklere ya ‘Eski Türkçe’ye ya da Arapçaya yöneldikleri görülmüştür. Yenileştirilen terimlerde Türkçeye değil de Arapça ya da Batılı dillere olan bu yöneliş Türkçeleştirme amacını kısmen de olsa zedelemiştir. Ayrıca değişimin sadece Batı

kökenli sözcüklere ya da sadece Arapça kökenli sözcüklere yöneldiğini söylemek mümkün değildir. Değişen terimlerden bazıları Türkçeleştirmeye uygun iken bazıları Arapça bazıları Batı kökenli sözcüklerle değiştirilmiştir. Bu durum sözlükle ilgili hem genel bir yorum hem de dönemin siyasi ideolojisiyle ilgili yorum yapmayı zorlaştırmaktadır.

Çalışmanın sonuçlardan birisi de terimlere yeni karşılıklar verilirken bazı terimler daha açık, anlaşılır hale getirilmiş ve Türkçe karşılıkları verilmiştir. Fakat bazı terimlere verilen yeni karşılıklar da yeni anlam kargaşalarına neden olmuştur. Bu bakımdan terimlerin bazılarının birbirini eksik karşıladığı söylenebilir. Örneğin ikircil ifadesi çok anlamlı olarak karşılık bulmuştur. Çok anlamlı ifadesi ikiden fazla anlama da karşılık gelirken ikircil ifadesi iki anlama karşılık gelmektedir. Bu bakımdan yerini bulan değişiklikler de olduğu dikkati çekmiştir. Örneğin tümdengelim ifadesi bütünden parçaya gelişi çağrıştırmaktadır. Buna karşılık dedüksiyon, zihnin bütünden bütüne, bütünden parçaya gitmesidir. Dolayısıyla dedüksiyon ifadesi anlamı tam olarak karşıladığı için tekrar bu kavramın mantık alanında kullanılmaya başlanması yerinde bir karar olmuştur. Fakat günümüzde ders kitaplarında öncelikli olarak tekrar tümdengelim ifadesi kullanılmaktadır.

Özetle 1952'deki bu Türkçeleştirme çabasında, yeni önerilen terimlerin kökenlerindeki farklılıklar sebebiyle, sözlükte ideolojik bir kaygı ya da etki olduğu söylenemez. Bununla birlikte aynı farklılıklar sebebiyle sözlüğün genel amaçlarını tümüyle yerine getirdiğini söylemek de güç olacaktır. Ancak sözlüğü felsefe ve sosyoloji terimleri bağlamında incelemek sözlüğün genel olarak amacına ne kadar ulaşıp ulaşmadığı konusunda daha net bir yorum yapmak konusunda faydalı olabilir. Ayrıca incelenen mantık terimlerindeki değişikliklere ilişkin tüm karışıklık ve eleştirilere rağmen sözlüğün hazırlandığı dönemin özellikleri de dikkate alındığında bu şekildeki çabaları değerli görmek gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

Akarsu, B. (2001). Felsefe Dili Olarak Türkçe. B. Çotuksöken içinde, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe* (s. 104-119). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği.

Akarsu, B. (2007). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.

Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. M. Metin içinde, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 337-371). Ankara: Pegem.

Cevizci, A. (1999). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Engin.

- Gazali, İ. (2017). *Düşünme Konuşma ve Söz Üzerine El - Me'arifül - Akliyye*. (A. K. Cihan, Çev.) İstanbul: İnsan.
- Grünberg, T., Grünberg, D., Onart, A., & Turan, H. (2003). *Mantık terimleri sözlüğü*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Koç, E. (2009). Türkiye'de Felsefe Dilinin Gelişimi ve Çeviri Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 104-120.
- MEB. (1952). Ortaöğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- nisanyansozluk*. (2017, 12 07). <http://www.nisanyansozluk.com>: <http://www.nisanyansozluk.com/?k=imge&view=annotated> adresinden alınmıştır
- Öner, N. (2005). *Bilginin Serüveni*. Ankara: Vadi.
- Özlem, D. (1996). *Mantık*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Pilav, S. (2008). Terim sorunu ve eğitim öğretimde terimlerin yeri ve önemi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 267-276.
- TDK. (2017, 10 14). *Türk Dil Kurumu*. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr): [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1) adresinden alınmıştır
- The Multilingual Dictionary Tureng* . (2017, 12 11). [www.tureng.com](http://www.tureng.com): <http://www.tureng.com/tr/turkce-ingilizce/episylogism> adresinden alınmıştır
- Ulaş, S. E. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Warburton, N. (2016). *A'dan Z'ye düşünmek*. (S. Çalışkan, Çev.) İstanbul: Alfa.
- Webster's 1913 Connoisseur's reference to American English - a dictionary for writers and wordsmiths*. (2017, 11 23). [www.websters1913.com](http://www.websters1913.com): <http://www.websters1913.com/words/Episylogism> adresinden alınmıştır
- Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılığının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 102-120.
- Zabun, B. (2012). Türkiye'de Sosyoloji Dersi Öğretim Programlarının Amaç ve İçeriklerinin Toplumsal Değişmeye Paralel Olarak Değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157-170.

### **Extended Abstract**

The current study was basically carried out to investigate the ‘The Dictionary of Psychology, Sociology, Logic, Philosophy and Pedagogy Terms for the Secondary School’ prepared in 1952 and published by Ministry of Education in Turkey. The reason for preparing the dictionary was that it causes some conceptual confusions in these fields because it is incapable in making the subjects understandable and in the process of teaching the courses of philosophy group. The purpose of the dictionary was to eliminate the conceptual confusion by replacing some philosophical terms and words in the secondary education course books. The purpose of the current study was to investigate only the ones regarding the field of logic with reference to the dictionary. Some logic terms in the dictionary remained unchanged. However, the number of the one change is quite high. In this sense, these terms that were changed before and after 1952 were examined in the study by explaining their etymological origins and meanings. In this way, the findings of the study comprise such important information as the lexical explanations and origins of a great many terms with regard to the field of logic. Depending on these findings, the readers reading the findings are able to make a comment on whether “the effort of renewing” in 1952 dictionary reached its target or not. In addition, these evaluations and comments were given in the conclusion part of the study. One of the aims of the “renewal effort” of the dictionary published in 1952 is to turn the terms in the field of philosophy group into Turkish. By means of the investigation carried out in the findings part of the research, whether the purpose of the study was achieved or not was explained clearly.

In the current study, a literature review was made in the first place. Making a literature review is of importance in terms of informing before reaching the findings about the meanings of the concept and term, such factors leading to conceptual confusion. However, as the main point was to investigate a dictionary, what was carried out was to make a document review concerning ‘The Dictionary of Psychology, Sociology, Logic, Philosophy and Pedagogy Terms for the Secondary School of 1952’. The current study is a qualitative study and it is known that review investigation has been frequently carried out recently. Document review could be made up of audio records, video and newspapers but it could also be carried out into books and course books particularly in education. In the current study, as the content of the dictionary is very large, the terms chosen were firstly limited with the field and only logic terms were studied in the research. The logic terms chosen were categorized

into three as unchanged ones, those unchanged but having an additional explanation and fully changed. Categorization is the second stage of document analysis method after limitation. In the third and last stage, it can be quantified if the data is suitable, namely, it can be expressed numerically. However, no quantification was made in the current study. For that reason, the research is a kind of qualitative study with its descriptive feature.

In many researches, it is of importance that the language of the society where the field mentioned raises is developed in order to develop any field, science or discipline. Philosophy is one of these disciplines. The fact that the philosophy language develops in Turkish and that it has a clear language away from conceptual confusion will accelerate the philosophical studies in Turkey. As logic has been defined as the art of elocution or art of thinking by many researches and philosophers throughout the history, using logic terms, updating them according to the society and periods and making them Turkish are of importance.

The Dictionary of Psychology, Sociology, Logic, Philosophy and Pedagogy Terms for the Secondary School of 1952 which was investigated in the current study is a valuable dictionary in terms of the intention of its introduction. However, it was found that the effort of renewing the terms, replacing some terms used before 1952 with clearer and more understandable terms and the purpose of turning these terms into Turkish has not been able to be achieved in its full sense.

Some of the examples with regard to the fact that the effort of turning this dictionary into Turkish have not been achieved are as follows: One of the terms that was changed completely is 'kaplam' (extent) which is used instead of the term 'şümul'. Upon the review of these two terms, there is nothing wrong to use this term in the place of 'şümul' semantically, but the word 'kaplam' derives from the word 'kap', which is an old Turkish word while the word 'şümul' derives from an Arabic word. For that reason, it is impossible to turn such a word into Turkish. Some other examples were given in the findings part of the study.

Another criticism likely to make over the dictionary is that some of the renewed terms that were used before 1952 do not correspond the meanings of the ones that are thought to be old. One of the striking examples in the dictionary is the word 'ikircil' (double density) used before 1952 was replaced with the word 'çok anlamlı' (multi-meaning). Researches show that the word 'ikircil' comes from the word double or two, having two meaning while the

word ‘çok anlamlı’ does not correspond the word ‘ikircil’ as it means ‘having more than two meanings’. For that reason, as these examples show, it is likely to say that such an effort to renew the word could bring about new conceptual confusions rather than getting rid of the current confusions.

Depending on the literature review, renewing such documents as course books or the 1952 dictionary investigated in the current study from one period to another results from ideological reasons. Based on the data obtained from the investigation of the dictionary, it was found that some of the new terms proposed for post 1952 period are of Western origin while some are Arabic and Persian. For that reason, it is rather difficult to say that the changes in The Dictionary of Psychology, Sociology, Logic, Philosophy and Pedagogy Terms for the Secondary School of 1952 is the product of an ideology. As a conclusion, while some of the logic terms were replaced with the Turkish ones in a correct way, some others were replaced with wrong or lacking ones. In addition, every term was not able to be replaced with Turkish ones. For that reason, some problems with regard to the dictionary were solved, but new problems emerged with this change.



# GENÇLERİN YEŞİL ÜRÜNLERE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Ahmet SARITAŞ\*

## ÖZ

Çevresel duyarlılığın birer yansıması olarak doğal kaynakların sürekliliği ve korunması önem arz etmektedir. Yeşil pazarlama, yeşil tüketici, yeşil ürün kavramları ile çevreye duyarlı ürünler konusunda tüketicilerin bilinç düzeyi arttırılmaya çalışılarak, satın alma davranışlarında çevre bilinci ve çevre dostu ürün kullanma eğilimlerini arttırmak hedeflenmektedir. Bu araştırmanın gelişmekte olan sanayi bölgesinde belirli bir eğitim seviyesine sahip genç kesimi temsil etmekte olan, ilerde orta ve üst düzey uluslararası şirketlerde çalışabileceği düşünülen, uluslararası ticaret bölümü öğrencilerinin çevreye karşı duyarlılıklarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Yeşil pazarlama faaliyetleri çerçevesinde katılımcıların çevreye duyarlı ürünleri kullanma eğilimlerinin demografik değişkenlere göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; çevreye duyarlı ürün bilinci ölçeği alt boyutlarından ekolojik bilinç ile yaş değişkeni arasında, çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında, çevresel sorumluluk bilinci ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında bir farklılık tespit edilirken diğer değişkenler arasında bir farklılaşma saptanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yeşil tüketici, yeşil ürün, yeşil pazarlama, çevreye duyarlı ürün

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Üretim Yönetimi ve Pazarlama Anabilim Dalı, Burdur, saritas@mehmetakif.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 06.04.2018 Kabul Tarihi: 10.07.2018

## EXAMINING THE ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARDS GREEN PRODUCTS ACCORDING TO SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES

### ABSTRACT

As reflections of environmental sensitivity the continuity and saving of natural sources present importance. It is aimed increasing the use of nature friend crops and environment minds of consumers at buying habits with the conceptions of “green consumer”, “green marketing” and “green crops”. Fast urbanization after the revolution at industry section brought the environmental damages and pollution. This resaarch was done to identify whether teh sensifivity of the students, who are students at international trade department and thought that they would work at developing and in future middle and upper international companies, would show differences or not according to demographic varieties. In terms of green marketing activities, independent equation t-test and variance analyses were used to determine whether the tendencies of participants wing environmentally based products had difference according to the demographic variables. According to the research findings it was determined that there was a differentiation between the tendency of using environmentally sensitive products and class level variables, and between environmental consciousness and class level but there was no difference between the other variables.

**Key Words:** Green consumer, green product, green marketing, environmental sensitive products

### GİRİŞ

Endüstri alanında gerçekleşen devrimin ardından hızlı şehirleşme, çevresel tahribatları ve kirliliği beraberinde getirmiştir. Hızla değişen ve gelişen çevre koşulları günümüzde tüketicilerin birbirinden farklı ve geniş yelpazede fırsatlardan yararlanabilmesini sağlamaktadır. Yaşanan teknolojik gelişmeler ticari hayatta tüketicilerin, işletmelerden ve ürettikleri ürünlerden beklentilerini arttırmıştır. Bu gelişmeler tüketicilerin istek ve arzularında beklentilerinin yükselmesine neden olmuş, diğer taraftan işletmeler sürekli yeni ürün üretmek durumunda kaldıkları için yenilenemeyen kaynakların hızla tükenmesine ve ardından da çevresel kirliliğe sebep olmuştur.

Kamuoyunda önemi artan çevre ve çevre sorunları konusu tüketimde bulunanların bilinçlenmesi ve farkındalıklarının artmasına yönelik uygulamaların gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Tüketiciler satın alma sürecinde artık çevreye duyarlı ürünleri tercih etmektedirler. Bu bağlamda, tüketicilerin çev-

resel anlamda algılarında farklılıklar tespit edilirken, üreticilerin tutundurma ile ilgili çalışmalarındaki stratejilerinde de farklılıklar oluşmaktadır. Çevresel sorunların oluşmasında tüketicilerin satın alma davranışları oldukça etkilidir. Tüketicilerin farkındalıklarının artırılmasıyla birlikte çevreye zarar vermeden yani yeşil ürünleri seçerek, geri dönüşümlü ürünler kullanmaya olan eğilimlerinin artmasına katkı sağlayacaktır (Mostafa, 2007, s. 445; Abdul-Muhmin, 2007, s. 237). Bir ülkenin çevresel ilerleyişinin ne durumda olduğunu tespit edebilmek için en iyi yöntemlerden birisi o ülkede bulunan tüketicilerin yeşil ürün kullanma eğilimlerini araştırmaktır (Chan ve Lau, 2000, s. 338).

Tüketicilerin talepleri, yaşadıkları bölge, yaş, cinsiyet, eğitim veya gelir düzeyi gibi demografik değişkenler ile çevreye duyarlı ürünler kullanma eğilimleri değişiklik göstermektedir (Çetinkaya ve Özceylan, 2017, s. 291). Bu araştırma genç kesimi temsil etme kabiliyeti açısından üniversite öğrencilerinde, yeşil pazarlama, yeşil tüketici, yeşil ürün faaliyetleri çerçevesinde çevreye duyarlı ürünleri kullanma eğilimlerinin belirli bir eğitim seviyesine sahip gelişmekte olan sanayi bölgesinde öğrenim gören uluslararası ticaret bölümü lisans öğrencilerinin çevreye karşı duyarlılıklarının bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk aşamada literatür taraması üzerinde durularak yeşil pazarlama, yeşil tüketici ve yeşil ürün gibi kavramlara değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın amaçlarına uygun olarak katılımcıların çevreye duyarlı ürünleri kullanma eğilimlerini ortaya koymak maksadıyla araştırmanın yöntem ve bulguları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Takip eden bölümde analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların yorumlanıp önerilerin sunulması ile çalışma son bulmuştur.

## **LİTERATÜR TARAMASI**

Günümüzde küresel rekabet ortamında yaşanan hızlı değişimler işletmelerin faaliyet alanları, uygulamış oldukları yönetim şekilleri, tüketici arzu ve isteklerinde meydana gelen hızlı değişimler sürekli bir değişim içerisinde farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal çevre ile doğal çevrede yaşanan değişimler tüketicileri karar süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Çabuk ve Nakıboğlu, 2003, s. 40). Tüketiciler çevresel sorunlara büyük bir duyarlılıkla yaklaşmaktadır. Bununla birlikte işletmelerin üstlenmeleri gereken sorumluluğun farkında olmalarını ve doğayı daha fazla koruyabilecek uygulamaları hayata geçirmelerini beklemektedirler (Odabaşı, 1992, s. 4). Sosyal çevredeki etkileşimlerin iyiye doğru yöneldiği varsayımıyla yeşil kavramı ortaya çıkmış ve önemli bir noktaya

gelmiştir (Peattie, 2001, s. 130). Bu bağlamda “yeşil tüketici” kavramı ortaya çıkmaktadır. Yeşil tüketiciler, ürün satın alma kararlarını ortaya koyarak, çevrenin korunmasında kendi etkinliklerini göstermektedir. Pazar koşulları çerçevesinde, çevre dostu ürünleri tercih etmekle, ilgili ürünleri ödüllendirme yoluna gitmektedirler (Odabaşı, 1992, s. 4).

Çevresel anlamda oluşan endişelerin tüketicilerin davranışlarına yansıtılabileceği görüşü “yeşil tüketici” kavramını türetmiştir. The Green Consumer Guide isimli kitabın basımı ile konu, daha tartışılır bir duruma gelmiştir. Bu kitapta “yeşil tüketici” olarak vasıflandırılan tüketicileri, yeşil tüketime yönelik görüşleri ile belirli özellikleri taşıyan bazı ürünleri satın almaktan uzak duran kişiler olarak tanımlayıp işaret etmektedir (Peattie, 2001, s.132). El-kington (1994)’e göre yeşil tüketici; *“Ürünlerin üretim aşamalarında ve kullanılmaları sırasında ve sonrasında tüketimde bulunanlara sağlık bakımından risk oluşturacak ya da doğrudan zarar verebilecek, fazla miktarda enerji kaynaklarını kullanacak, atık maddelerin oluşmasına sebep olabilecek doğayı ve her türlü çevre faktörlerinin kirlenmesine sebep olacak çeşitli materyallerden yapılmış ürünlerin kullanımından uzak duran tüketiciler”* olarak tanımlanmıştır. Yeşil tüketici kavramı genel olarak çevreye dost olan ürünleri benimseyen ve yeşil ürünler satın alma olarak tanımlanabilir. Yeşil tüketiciler bireysel tüketici çevre korumasına etkili olabileceğine inandıkları için daha içsel kontrollüdürler. Bundan dolayı, çevre koruma işinin sadece hükümet, çevreciler ve bilim adamlarına bırakılmaması gerektiğine; tüketiciler olarak kendilerinin de bir rol oynayabileceğine inanırlar. Aynı zamanda, yeni ürünler ve yeni fikirlere açıktırlar. (Boztepe, 2012, s. 7).

Doğal kaynakları en az tüketen, geri dönüşüme uygun, çevreyi kirliletmeyen veya minimum düzeyde kirliliğe sebep olan ürün grubu yeşil ürün olarak ifade edilmektedir. Ürünlerin yeşil ürün kapsamında değerlendirilebilmesi için; tüketicilerin ürün memnuniyetleri yanında doğal kaynakların sürekliliğini sağlayacak ve koruyacak düzeyde olması, canlılara zarar vermeyen sağlık tehdidi oluşturmayan özellikler incelenerek karar verilmektedir (Durali, 2002, s. 59). Bu bağlamda, yeşil ürünler çevre dostu ürünler olarak ifade edilmektedir. Toksik maddelerin kullanımının az olduğu, paketlenme dönüştürülebilir malzemenin kullanıldığı, geri dönüşüm stratejilerinin uygulandığı ürün grubunu tanımlamaktadır (Chen ve Chai, 2010, s. 29). Küreselleşen rekabet ortamı ile birlikte çevre kirliliğinin artması, çevreye zararlı ürünlere karşı büyük bir tepki oluşturmuştur. Tüketicilerin satın alma kararı verdikleri ürünlerin çevreye zararlı olup olmadığı kapsamında çevre dostu yeşil ürün politikaları oluşturulmaya başlanmıştır (Uydacı, 2002, s. 113).

Çevreci ürünün özellikleri şöyle sıralanabilir (Nakıboğlu, 2003, s. 41):

- Küreselleşen rekabet ortamı ile meydana gelen çevre sorunlarını azaltabilme yeteneğine sahiptir.
- Enerji tasarrufu sağlar.
- Çevre kirliliğini azaltır.
- Kısa sürede önlem alınabilir.
- Daha az ambalaj ile üretilmiştir.
- Geri dönüşümde kullanılabilecek yenilenebilir kaynaklardan üretilmiştir.
- Zararlı maddeleri en aza indirgemişlerdir.
- Etiketinde ürün hakkında bilgi ayrıntılı olarak sunulur.
- Daha sağlıklı yaşam için uygundur.
- Hayvanlar üzerinde test edilmemiştir.
- Bireylerin ihtiyaç, arzu ve isteklerine yanıt verebilmek amacıyla tasarlanmıştır.

Tüketicilerin çevreye karşı duyarlılıkları yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu gibi bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Literatürde yeşil ürün, yeşil pazarlama, tüketicilerin çevreye karşı duyarlılıkları gibi bazı çalışmalar mevcuttur. Gençlerin çevresel konulara daha hassas oldukları yolundaki genel inançtan yola çıkarak yaş ile çevresel konulara ilgi arasındaki ilişkiyi tespit etmek için bazı araştırmalar yapılmıştır. Roberts (1996) çalışmasında gençlerin ileri yaştaki tüketicilere göre çevre duyarlılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşırken gelir ile çevre duyarlılığı arasında bir ilişki bulamamıştır. Mainieri vd., (1997); Shen ve Saijo (2008), ileri yaştaki tüketicilerin çevreye karşı duyarlılıklarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Tilikidou ve Delistavrou (2001), orta yaşlı ve eğitim seviyesi yüksek olan çalışanların geri dönüşümlü ürün kullanma eğilimlerinin fazla olduğunu tespit etmiştir. Gilg vd., (2005), çalışmasında yaşlı kesimin yeşil tüketimde bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Newell ve Gren (1997), gelir değişkeninin çevresel kaygı üzerindeki etkisinde Afrika kökenli Amerikalıların çevresel kaygı yaşadığı tespit edilirken diğer Amerikalılarda benzer bir etki saptanamamıştır. Üstündağlı ve Güzeloğlu (2015) çalışmasında, eğitim seviyesine göre 18-34 yaş arasındaki lisans öğrenimi gören öğrencilerde farklılığın genel olarak yüksek seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akehurst vd., (2012), tüketicilerde yeşil satın alma üzerinde psikografik değişkenlerin sosyo-demografik değişkenlere göre daha fazla etki gösterdiği

sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Arslan (2011), üniversite öğrencileri üzerinde çevresel duyarlılık ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucunda, cinsiyetlerinin, ailelerinin yaşadığı yerin, anne eğitim düzeyinin çevresel duyarlılıklarını etkilediği tespit edilmiştir. Yılmaz vd., (2002), çalışmasında öğrencilerin yeterli düzeyde çevre bilincine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ay ve Ecevit (2005), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında yaş, eğitim ve gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Straughan ve Roberts (1999), çalışmasında, tüketicilerin çevresel konulara karşı daha duyarlı olduğu, kadınların erkeklere göre daha çok ilgi olduğu, eğitim seviyesi ile çevresel tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tilikidou (vd., 2007), eğitim ve gelir seviyesi yüksek olan tüketicilerin çevre bilinçli ve çevre yanlısı davranış olduğunu tespit etmiştir. Diamantopoulos vd., (2003), çalışmalarında sosyodemografik değişkenlerin yeşil tüketicilerin profilini belirlemede etkisinin az olduğunu ortaya koymuştur. Demirbaş (1999), çalışmasında, yeşil ürünlere ilişkin kavramların kadınlarda daha çok bilindiğini, ayrıca gelir ve eğitim seviyesinin artmasıyla bu kavramların bilinirliğinin arttığı gözlenmiştir. Gelir ve eğitim seviyesi arttıkça, yeşil ürüne daha fazla ödemeyi kabullenme de artmaktadır. Alkibay (2001), çalışmasında kadın tüketicilerin erkeklere göre yeşil ürünlere daha fazla önem gösterdiği tespit edilmiş ve gelirin artması ile birlikte yeşil ürünlere daha fazla oranda para ödenebileceğini tespit etmiştir.

## **ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ**

Yukarıdaki bilgilerin ışığında, tüketicilerin çevreye duyarlı ürünleri kullanma eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstereceği düşünüülerek aşağıdaki hipotezler önerilir:

H<sub>1</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>2</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>3</sub>: Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>4</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>5</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile yaş değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>6</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile yaş değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>7</sub>: Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile yaş değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>8</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile yaş değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>9</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>10</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>11</sub>: Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>12</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>13</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>14</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>15</sub>: Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.

H<sub>16</sub>: Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.

## **ARAŞTIRMA TASARIM VE YÖNTEMİ**

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Genç nüfusu temsil etme kabiliyeti açısından belirli bir eğitim seviyesine sahip olan üniversite öğrencilerinin satın alma, kullanma ve kullanım sonrası davranışlarının işletmelerin uyguladıkları çevre stratejilerine ve genel olarak yeşil hareket çalışmalarına yön verebildiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın gelişmekte olan sanayi bölgesinde belirli bir eğitim seviyesine sahip genç kesimi temsil etmekte olan, ilerde orta ve üst düzey uluslararası şirketlerde çalışabileceği düşünülen, uluslararası ticaret bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Belirli bir eğitim seviyesine sahip üniversite öğrencilerinde, yeşil tüketici, yeşil ürün, yeşil pa-

zarlama faaliyetleri çerçevesinde çevreye duyarlı ürünleri kullanma eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

### **Araştırmanın Yöntemi ve Veri Toplama Aracı**

Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak anket formundan yararlanılmıştır. Veriler basit tesadüfi örneklem yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. 1. kısımda “Demografik” sorular, 2. kısım “Çevre Bilinci” soruları 3. bölümde uygulanan 5’li Likert tipinde geliştirilmiş “Çevreye Duyarlı Ürün Bilinci” ölçek maddeleri bazında elde edilen 4 boyut; çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi, çevresel sorumluluk bilinci, ekolojik bilinç, çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi olarak ele alınmıştır.

Anket soruları, Roberts ve Straughan’ın 1999 yılında yayınladıkları makalelerden uyarlanan ve (akt: Şua, 2012) yapmış olduğu yüksek lisans tezinin içinde bulunan soru formatı üzerinde araştırmanın amacı, ana kütlesi, uygulama alanı ve özellikleri dikkate alınmış ve mevcut çalışmaya uyarlanmak sureti ile hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan örnekleme araştırmanın amacı açıklanarak, sonuçların gizli tutulacağı vurgulanmış gönüllü katılımları istenmiştir. Analiz sürecinde soru formları önce gözden geçirilmiş ve eksik işaretleme yapan katılımcıların formları araştırma dışı bırakılmış; eksiksiz olduğu tespit edilen toplam 307 adet anket formu analize dâhil edilmiştir.

### **Örnekleme**

Araştırma örneklemini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Uluslararası Ticaret Bölümü bünyesinde yer alan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın güven seviyesi ve kabul edilebilir hata oranları dikkate alınarak %5 kabul edilebilir hata payı ile %95 güven aralığında 292 örnekleme ulaşılmaya hedeflenmiş ve bu doğrultuda basit tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenmiş olan öğrencilere sınıf ortamında soru formları dağıtılmıştır. Eksik işaretleme yaptığı tespit edilen 5 katılımcının anket formu analiz dışı bırakılmış olup, toplam 307 anket formu analizlere dâhil edilmiştir.

### **Analiz ve Bulgular**

Verilerin analizleri için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Normal dağılım; parametrik testlerin yapılabilmesi için kullanılan varsayımlardan biridir (Durmuş vd., 2013:65). Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını



tespit etmek için önce shapiro-wilk testi uygulanmış ve anlamlılık değerinin 0,005'ten küçük olduğu tespit edildiği için normal dağılıma uymadığı düşünülmüştür. İkinci bir adım olarak, skewness ve kurtosis değerlerine bakılmış ve bu değerlerin +1,5, -1,5 arasında olduğu saptandığı için verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırma çerçevesinde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde analizinden yararlanılmıştır. Ankette yer alan ifadelerin güvenilirliklerine bakılmış ardından açıklayıcı (keşfedici) faktör analizine tabi tutulmuş, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile kontrol edilmiştir. Elde edilen ölçekler ve alt faktörler katılımcıların demografik özellikleri itibari ile farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü anova analizinden yararlanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi; iki birbirinden bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Tek yönlü anova testi ise; ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için kullanılır (Durmuş vd., 2013, s. 118).

Katılımcıların soru formundaki ifadelerle verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilen güvenilirlik, ölçmek istenen özelliğin ne derece doğru ölçüldüğü ile ilgilidir. Güvenilirliği hesaplamanın en yaygın yöntemi olan iç tutarlılık kapsamında hesaplanan cronbach alfa değeri bir korelasyon katsayısı olarak yorumlanmakta ve sıfır ile bir arasında değişmektedir. Bire yaklaştıkça tutarlılığı artan cronbach alfa değerinin 0,70'in üzerinde olması güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Likert ölçekli 22 soruya, faktör analizi uygulanarak faktörler elde edilmeye çalışılmış ve 22 sorunun güvenilirliği cronbach alpha analiziyle test edilmiştir. Çalışmada ölçeğin güvenilirliği 0,877 olarak bulunmuş ve bu değer 0,8'den büyük olduğu için ölçeğin güvenilirliği yüksek düzeyde çıkmıştır.

Çevreye duyarlı ürün bilinci alt boyutlarından, çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi, toplam 13 ifadeden oluşmaktadır ve elde edilen cronbach alpha değeri kabul edilir bir değerdir (0,90). Çevresel sorumluluk bilinci, toplam 3 sorudan oluşmaktadır ve elde edilen cronbach alpha değeri kabul edilir bir değerdir (0,66). Ekolojik bilinç, toplam 2 sorudan oluşmaktadır ve elde edilen cronbach alpha değeri kabul edilir bir değerdir (0,87). Çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi toplam 3 sorudan oluşmaktadır ve elde edilen cronbach alpha değeri kabul edilir bir değerdir (0,52). Çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi boyutundaki güvenilirliğin düşük

seviyede çıkmasının sebeplerinden biri ifade boyut korelasyonu negatif değere sahip olmadığı için analizlerden çıkarma gibi bir durum olmamış ve cronbach alfa değerinde yükselme tespit edilememiştir. Düşük çıkma sebebi olarak, katılımcıların soruları doğru şekilde algılayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Faktör analizi, iki ya da daha fazla bağımsız değişken olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008:180). Faktör analizi uygulanarak ölçeklerdeki geçerliliği test etmeye yönelik olarak, ölçekler yapısal geçerlilikleri yönü ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya esas olan ölçeklerde aranan yapısal geçerlilikleri saptayabilmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Katılımcılardan alınan verilerin faktör analizine ne derece uyumlu olduğunun tespit edilmesinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett test yöntemleri kullanılmaktadır. 0,5 oransal değerinin üzerinde elde edilen KMO değerinin yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı seviyede çıkması araştırma için önemlidir (Kalaycı 2006, ss. 321-322). Bununla beraber, faktör analizi ile elde edilen maddele ilgili faktör yükleri değerlerinin 0,45 ve daha fazlası olarak çıkması tercih sebebidir (Büyüköztürk, 2004).

Soru formunun, ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla geçerlilik analizi yapılmıştır. Bu amaçla sosyal bilimlerde en yaygın olarak kullanılan yapı geçerliliği ölçülmüştür. KMO değeri 0,887 olarak bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test eden ve sıfır ile bir arasında değişen KMO değerinin 1'e yakın olması örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Değişkenler arasında yeterli korelasyon olup olmadığını gösteren Bartlett Test (Bartlett Test of Sphericity) değeri ise 145,09'dur ve anlamlılık seviyesi  $p=0,000$ 'dır, dolayısıyla anlamlıdır. Oluşan tüm göstergeler açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir (Lewis-Beck, 1994).

**Tablo 1.** Demografik özellikler

	N	%			N	%
Cinsiyet			Sınıf			
Kadın	144	46,9	1.	Sınıf	37	12,5
Erkek			2.	Sınıf	101	34,1
			3.	Sınıf	106	35,8
			4.	sınıf	52	17,6
Aylık Harcama Durumu			Yaş			
500 TL ve altı	83	30,4	20-25		280	91,5
501-1000 TL	153	56,0	26-30		22	7,2
1001-1500 TL	22	8,1	31 ve üzeri		4	1,3
1501 TL ve üzeri	15	5,5				

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılanların %53,1'ini kadın, %46,9'u erkektir. %91,5'i 20-25 yaş arasında iken, %35,8'ini 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin barınma ve temel harcamaları dışında harcama için bütçeleri incelendiğinde %56,0'sının aylık harcama durumu 501-1000 TL arasında olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Soruların faktörlere göre dağılımı ve faktör yükleri

İfadeler	F1	F2	F3	F4
19. Sadece geri dönüşümlü ürünleri almaya özen gösteririm.	,769			
8. Geri dönüşümlü olarak üretilen kâğıt ürünlerini almak için çaba harcarım.	,709			
20. Çevreye zarar veren ev ürünlerini satın almam.	,689			
14. Mümkün olduğunca geri dönüştürülebilir ambalaja sahip ürünleri satın alırım.	,679			
9. Çamaşırlarım için daha az fosfat içeren deterjan ya da sabun kullanırım.	,656			
10. Aile fertlerini ya da arkadaşlarımı çevreye zarar veren ürünleri almamaları için uyarırım.	,643			
17. Geri dönüşümlü kâğıttan yapılmış kâğıt mendil ve kâğıt havlu satın alırım.	,641			
21. Bir ürün satın aldığımda, kullanım şeklinin çevreyi ve diğer tüketicileri nasıl etkilediğini düşünmeye çalışırım.	,613			
15. Ürün satın alırken daha az kirletici madde içeren ürünleri satın almak için bilinçli bir çaba harcarım.	,597			
7. Evimdeki kullanılmış ürün ambalajlarını geri dönüşüm kutularına atarım.	,593			
16. Eşit iki ürün arasında seçim yapmam gerekirse, her zaman diğer insanlara ve çevreye daha az zararlı olanı satın alırım.	,565			
13. Aerosol (ozon tabakasına zarar veren spreylere) içerikli ürünleri satın almam.	,516			
6. Ekolojik koşullara uygun olmayan ürünleri değiştiririm.	,453			
2. Enerji tasarrufuna uygun ev aletlerini tercih ederim.		,735		
1. Kıt kaynaklardan üretildiğini bildiğimden dolayı ürünleri bilinçli kullanırım.		,719		
4. Alternatifi ise, her zaman daha az kirlilik ihtiva eden ürünü satın alırım.		,700		

18. Ekolojik sorumluluğa sahip olmayan şirketlerin sattığı ürünleri satın almam.	,949
12. Daha az kirlenmeye sebep olan ürünleri satın alırım.	,941
11. Evimdeki lambaları daha az voltajlı lambalarla değiştiririm, böylece kullandığım elektrikten tasarruf sağlarım.	,763
5. Bazı ürünlerin çevreye verdiği potansiyel zararı öğrendiğimde, bu ürünleri satın almam.	,611
22. Sosyal sorumluluğa sahip şirketlerin ürettiği ürünleri satın alan her tüketici davranışı toplum üzerinde pozitif bir etki bırakır.	,562

Özdeğerler	5,462	2,282	2,000	1,933
Varyans Açıklama Oranı	36,112	8,330	6,242	5,034
Kümülatif Varyans Açıklama Oranı	26,125	36,992	46,515	55,719
KMO	0,887			
Barlett Testi	145,09	0,000		

Çevreye duyarlı ürün bilinci ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda toplam dört faktör oluşmuş, ancak “Malın hacmine uygun olmayan (üründen büyük) ambalajlı ürünleri satın almam.” ifadesinin hangi faktöre ait olduğunun belirsiz olduğu gözlenmiştir. Ölçek; çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi, çevresel sorumluluk bilinci, ekolojik bilinç, çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi olarak 4 boyut (faktör) elde edilmiştir (Bkz. Tablo 2). Analiz sonucunda oluşan 4 faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama oranı %55,72’tür. Bu oran yazında belirtilen sınıra (%60) çok yakındır (Özdamar, 2002). Toplam varyans içinde en büyük paya sahip olan birinci faktör çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi boyutudur, daha sonra sırasıyla çevresel sorumluluk bilinci, ekolojik bilinç, çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi boyutları gelmektedir.

Faktör çıkarmadan önce ilk faktör varyansın yaklaşık %36’sını açıklamaktadır. Varimax yöntemi ile faktör analizi tekrarlandığında Faktör 1’in döndürülmüş katsayısı %36’dan %26’ya düştüğü gözlenmektedir. Toplam açıklanan varyansa bakıldığında, ölçekte özdeğeri 1’den büyük 4 faktör görülmektedir. İlk faktör (özdeğeri 7,584) varyansın %26,1’ini açıklarken ikinci faktör (özdeğeri 1,149) varyansın %36,9’ünü, üçüncü faktör (özdeğeri 1,311) varyansın %46,5’ini, dördüncü faktör (özdeğeri 1,057) varyansın %55,7’sini açıklamaktadır. Faktör sayısına karar verilirken, özdeğerler ve

faktör yükleri dikkate alındığında ölçeğin dört faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Oluşan tüm göstergeler açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir (Lewis-Beck, 1994).

**Tablo 3.** Çevreye duyarlı ürün bilinci ölçeği boyutlarının cinsiyete göre farklılaşması

	Ort	SS	P Değeri
Çevreye Duyarlı ve Geri Dönüşümlü Ürünler Kullanma Eğilimi			
Cinsiyet			,673
Kadın	3,42	,75	
Erkek	3,37	,85	
Çevresel Sorumluluk Bilinci			
Cinsiyet			,800
Kadın	3,95	,70	
Erkek	3,97	,84	
Ekolojik Bilinç			
Cinsiyet			,590
Kadın	3,61	,80	
Erkek	3,76	,27	
Çevreye Duyarlı İşletmeler Seçme Eğilimi			
Cinsiyet			,288
Kadın	3,97	,71	
Erkek	3,87	,84	

\*P<0,01(Ort: Ortalama, SS: Standart Sapma).

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi, çevresel sorumluluk bilinci, ekolojik bilinç, çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi boyutları ile cinsiyet değişkeni ile arasında bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 4.** Çevreye duyarlı ürün bilinci ölçeği boyutlarına ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P Değeri
Çevreye Duyarlı ve Geri Dönüşümlü Ürünler Kullanma Eğilimi	Yaş	172,249	,648	,127	,881
	Aylık Gelir	156,515	,663	1,102	,310
	Sınıf	159,909	,622	5,649	,001*
Çevresel Sorumluluk Bilinci	Yaş	172,060	,608	,283	,754
	Aylık Gelir	158,707	,632	,738	,530
	Sınıf	156,710	,514	7,945	,000*
Ekolojik Bilinç	Yaş	1712,505	5,805	5,535	,004*
	Aylık Gelir	1747,298	6,644	,550	,649
	Sınıf	1742,963	6,137	1,504	,214
Çevreye Duyarlı İşletmeler Seçme Eğilimi	Yaş	180,343	,607	,698	,498
	Aylık Gelir	179,314	,608	,564	,639
	Sınıf	162,551	,616	1,212	,306

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların çevreye duyarlı ürün bilinci ölçeği boyutlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi boyutunda sınıf düzeyine göre bir farklılaşma olduğu tespit edilirken; yaş ve aylık gelir durumuna göre bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Çevresel sorumluluk boyutu hakkında tüketicinin düşünceleri sınıf düzeyine göre bir farklılaşma olduğu saptanırken; yaş, aylık gelir durumuna göre ile arasında bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Ekolojik bilinç boyutu hakkında tüketicinin düşünceleri ile yaşa göre bir farklılaşma olduğu saptanırken; aylık gelir durumu ve sınıf durumuna göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi boyutu hakkında tüketicinin düşünceleri ile yaş, aylık gelir ve sınıf durumuna göre bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 5.** Hipotez testleri sonuç tablosu

Hipotezler	Karar
H <sub>1</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>2</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>3</sub> : Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>4</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>5</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile yaş değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>6</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile yaş değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>7</sub> : Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile yaş değişkeni arasında fark vardır.	Kabul
H <sub>8</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile yaş değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>9</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.	Kabul
H <sub>10</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.	Kabul
H <sub>11</sub> : Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>12</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>13</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>14</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>15</sub> : Çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.	Ret
H <sub>16</sub> : Çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı işletmeler seçme eğilimi ile aylık harcama durumu değişkeni arasında fark vardır.	Ret



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı, genç nüfusu temsil kabiliyeti bakımından üniversite öğrencilerinde, yeşil pazarlama, yeşil tüketici, yeşil ürün faaliyetleri çerçevesinde çevreye duyarlı ürünler kullanma eğilimlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını irdelemek amacıyla yapılmıştır. Bu faaliyetler çerçevesinde belirli bir eğitim seviyesine sahip ve gelişmekte olan sanayi bölgesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin çevreye duyarlı ürünleri kullanma eğilimlerinin demografik değişkenlere göre bir farklılaşma olup olmadığını tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; “çevresel duyarlılık ve ekolojik bilinç ile yaş değişkeni arasında fark vardır.”, “çevresel duyarlılık ve çevreye duyarlı ve geri dönüşümlü ürünler kullanma eğilimi ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.”, “çevresel duyarlılık ve çevresel sorumluluk bilinci ile sınıf düzeyleri değişkeni arasında fark vardır.” ( $H_7$ ,  $H_9$ ,  $H_{10}$ ) hipotezlerinin kabul edildiği tespit edilirken, diğer hipotezlerin reddedildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Birçok çalışmada tüketicilerin bazı demografik değişkenlere göre çevreye duyarlı ürünler kullanma eğilimleri ile ilgili incelemeler yapılmıştır (Straughan ve Roberts, 1999:563). Bazı çalışmalar (Çabuk vd., 2008; Yeniçeri, 2009; Ay, 2012; Sönmez, 2014; Şua, 2012; Gedik vd., 2014; Karaca, 2013; Kızıloğlu vd., 2013; Leblebici, 2008; Çoban ve Sönmez, 2014; Şahin vd., 2016; Deng vd., 2006; D’Souza vd., 2006; Boztepe, 2012; Moon vd., 2002; Demirbaş, 1999; Alkibay, 2001; Önce ve Marangoz, 2002; Nakıboğlu, 2003; Ay ve Ecevit, 2005; Aracıoğlu ve Tatlıdil, 2009; Babekoğlu, 2000; Aslan, 2007) literatürde mevcuttur.

Bu çalışmada; belirli bir eğitim seviyesine sahip olan ve gelişmekte olan sanayi bölgesindeki uluslararası ticaret bölümü lisans öğrencisi gençlerin yeşil ürünleri tüketme eğilimleri, çevreyle uyumlu, duyarlı bireyler olarak, eğitim seviyelerinin de katkısıyla ekolojik düzenin bozulmadan devamı doğrultusunda hareket etmeleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sadece belirli bir üniversitedeki öğrenciler ve belirli bir bölümdeki öğrencilere yönelik uygulanması araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Sonuçların genellenmesi için ileride yapılacak olan çalışmaların farklı illerde, farklı örneklem gruplarında, farklı sektörlerde, farklı kültürel dokulardaki tüketiciler üzerinde yapılması araştırmanın genellenmesi için önem arz etmektedir.

Doğadaki kaynakların kıt olmasına karşın insan yaşamının sürekliliği ve ihtiyaçlarının çeşitliliği ve sonsuz olması doğayı korumayı ön plana çıkarmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelecekte iyi bir tüketici sınıfı oluşturulacağı

düşünülürse durumun önemi daha açıkça görülebilir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin çevreye duyarlı ürün kullanımını ve çevre bilincini artırmaları için; seminerler düzenlenebilir. Konferanslar verilebilir, afişler asılabilir, devletin desteği ve yaptırımları ile sivil toplum örgütlerinin öncülüğünde çevre dostu ürünün tanıtımı ve üretilmesi sağlanabilir. Üniversitelerde pilot bölgeler oluşturularak hızlı bir şekilde geri dönüşüm sistemleri kurulmaya çalışılabilir. Üniversitelerde doğal çevre duyarlılığı konularına ilişkin etkinlikler öncesinde öğrencilerin bilgilendirilmesi avantaj sağlayacaktır. Bireysel mücadele yerine grup mücadelesi daha etkin olmaktadır. Gönüllü kuruluşların katkıları bu bağlamda değerlidir.

### **KAYNAKLAR**

- Abdul-Muhmin, A. G. (2007). Explaining Consumers Willingness To Be Environmentally Friendly, *International Journal Of Consumer Studies*, 31(3), 237- 247.
- Alkibay, S. (2001). Yeşil Pazarlama Faaliyetlerine Tüketicinin İlgisi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 76-93.
- Aracıoğlu, B. ve Tatlıdil, R. (2009). Tüketicilerin Satın Alma Davranışlarında Çevre Bilincinin Etkileri, *Ege Akademik Bakış*, 9(2), 435-461.
- Aslan, F. (2007). Yeşil Pazarlama Faaliyetleri Çerçevesinde Kafkas Üniversitesi Öğrencilerinin Çevreye Duyarlı Ürünleri Kullanma Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, C. ve Ecevit, Z. (2005). Çevre Bilinçli Tüketiciler, *Akdeniz İİBF Dergisi*, (10), 238-263.
- Babekoğlu, Y. (2000). Tüketicilerin Demografik Özellikleri ve Bireysel Tutumlarının Sorumlu Tüketim Davranışları Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boztepe, A. (2012). Green Marketing And Its Impact On Consumer Buying Behavior, *European Journal Of Economic And Political Studies*, 5(1), 5-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum, Ankara.
- Chan, R. Y.K, Ve Lorett B.Y. L. (2000). Antecedents Of Green purchases: A Survey in China, *Journal Of Marketing*, 17 (14), 338-357.
- Chen, T. B. ve Chai, L. T. (2010). Attitude Towards the Environment And green products: Consumers perspective, *Management Science and engineering*, 4(2), 27 - 39.

- Çabuk, S. ve Nakıboğlu, B. (2003). Çevreci Pazarlama Ve Tüketicilerin Çevreci Tutumlarının Satın Alma Davranışlarına Etkileri İle İlgili Bir Uygulama, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 12(12), 39-54.
- Çabuk, S., Nakıboğlu, B. ve Keleş, C. (2008). Tüketicilerin Yeşil (Ürün) Satın Alma Davranışlarının Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 85-102.
- Çoban, S. Ve Sönmez, Y. (2014). Yeşil Pazarlama Karmasına Yönelik Tüketici Tutumlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması: Ahi Evran Üniversitesi Örneği, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 65-82.
- Demirbaş, A. (1999). *Yeşil Pazarlama Ve Tüketicinin Yeşil Pazarlamaya Yaklaşımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deng, J., Gordon, J. W. & Guy, S. (2006). A Comparison Of Environmental Values And Attitudes Between Chinese In Canada And Anglo- Canadians, *Environment And Behavior*, 38(1), 22-47.
- Diamantopoulos, A., Bodo B. S., Rudolf R. S. Ve Greg M. B. (2003). Can Socio-Demographics Still Play A Role In Profiling Green Consumers? A Review Of The Evidence And An Empirical Investigation”, *Journal Business Research*, 56(6), 465-480.
- Durali, H. (2002). Pazarlama Çevre İlişkisi Ve Anadolu Üniversitesi Öğrencilerinin Tüketici Olarak Çevreye İlgili Tutum Ve Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Durmuş, B. Yurtkoru, S. E. Ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi* İstanbul: Beta Yayınları.
- D’Souza, C. Mehdi, T., Eter, L. ve Roman, P. (2006). Green Decisions: Demographics And Consumer Understanding Of Environmental Labels, *International Journal Of Consumer Studies*, 31(4), 371-376.
- Elkington, J. (1994). Toward The Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies For Sustainable Development, *California Management Review*, (36), 90-100.
- Gedik, T. Kurutkan, N. M. Ve Çil, M. (2014). Yeşil Pazarlama Algısı Ve Yeşil Satın Alma Davranışı: Düzce Üniversitesi Örneği, *Ormancılık Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Gilg, A., Stewart, B. Ve Nicholas, F. (2005). Green Consumption Or Sustainable Lifestyles? Identifying The Sustainable Consumer, *Futures*, 37, 481-504.

- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaca, Ş. (2013). Tüketicilerin Yeşil Ürünlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 99-111.
- Keleş, C. (2007). *Yeşil Pazarlama Tüketicilerin Yeşil Ürünleri Tüketme Davranışları Ve Yeşil Ürünlerin Tüketiminde Kültürün Etkisi İle İlgili Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kızıloğlu, R., Kızılaslan, H. ve Gökçe, C. (2013). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Öğrencilerinin Yeşil Gıda Ürünleri Hakkındaki Bilgi, Görüş Ve Tutumları Üzerine Araştırma, *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (6), 19-30.
- Leblebici, L. (2008). Yeşil Pazarlama Ve Kayseri'deki İşletmeler Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Lewis-Beck, M. S. (1994). *Factor Analysis And Related Techniques*, Singapore: Sage Publications.
- Mainieri T., Barnett E.G., Valdero T.R., Unipan J.B., Ve Oskamp S. (1997). Green Buying: The Influence Of Environmental Concern On Consumer Behavior”, *The Journal Of Social Psychology*, 137 (2), 189-204
- Mostafa, M. M. (2007). A Hierarchical Analysis Of The green consciousness Of Theegyptian Consumer, *Psychology& Marketing*, 24(59), 445-473.
- Moon, W., Wojciech J. F., Bernard, B. Ve Ilona, S. (2002). Willingness To Play For environmental practices: Implicationf oreco-Labeling, *Land Economics*, 78(1), 88-102.
- Nakıboğlu, B. (2003). Çevreci Pazarlama Anlayışı ve Tüketicilerin Çevreci Tutumlarının Tüketici Davranışları Üzerindeki Etkisi İle İlgili Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Newell, S. J. Ve Corliss L. G. (1997). Racial Differences in Consumer Environmental Concern, *The Journal Of Consumer Affairs*, 31(1), 53-69.
- Odabaşı, Y. (1992). Yeşil Pazarlama-Kavram ve Gelişmeler. *Pazarlama Dünyası*, (36), 4-9.
- Önce, G. Ve Marangoz, M. (2002). Ekolojik Ürünlere Karşı Tüketici Davranışlarının İncelenmesi, 21. Yüzyılın Pazarlama Paradigması Bildiriler Kitabı, 79-93.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

- Peattie, K. (2001). Towards Sustainability: The Third Age Of Green Marketing, *Marketing Review*,(2), 129–146.
- Shen, S. J. and Saijo T. (2008). Reexamining The Relations Between Socio-Demographic Characteristics And Individual Environmental Concern: Evidence From Shanghai Data, *Journal Of Environmental Psychology*, 28(1), 42–50
- Sönmez, Y. (2014). *Tüketicinin Yeşil Pazarlama Uygulamalarıyla İlgili Tutum Ve Davranışları Ahi Evran Üniversitesi Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Nevşehir.
- Straughan, R. and James A. R. (1999). Environmental Segmentation Alternatives: A Look At Green Consumer Behavior In The New Millennium”, *Journal of Consumer Marketing*, 16(6), 558-575.
- Şahin, A., Meral, H. Ve Aytıp Y. (2016). Yeşil Pazarlamada Tüketici Algısı: Kahramanmaraş Kent Merkezi Örneği, *Anadolu Tarım Bilgileri Dergisi*,(31), 60-71.
- Şua, E. (2012). Yeşil Pazarlama Ve Tüketicilerin Çevre Dostu Ürünleri Kullanma Eğilimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tilikidou, I. Ve Antonia D. (2001). Utilization Of Selected Demographics And Psychographics In Understanding Recycling Behaviour A Focus On Materialism, GMI 34.
- Uydaç, M. (2002). *Yeşil Pazarlama-İş Ahlakı ve Çevresellik Açısından Yaklaşımlar*, İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Yeniçeri, T. (2009). Tüketicilerin Çevre Bilinci ve Çevreye Duyarlı Satın Alma Davranışlarına Yönelik Bir Pilot Araştırma. *SÜ İİBF Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (11), 311-326.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktug, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre Ve Çevre Kavramları Ve Sorunları Konusundaki Bilgileri Ve Öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162
- Zinkhan, G. M. & Les, C. (1995). Green Advertising And The Reluctant Consumer, *Journal Of Advertising*, 24(2), 1-6.

### **Extended Abstract**

As reflections of environmental sensitivity the continuity and saving of natural sources present importance. It is aimed increasing the use of nature friend crops and environment minds of consumers at buying habits with the conceptions of “green consumer”, “green marketing” and “green crops”. Fast urbanization after the revolution at industry section brought the environmental damages and pollution. Environmental essentials which are developing and changing fast nowadays provide consumers to be able to use different and a variety of opportunities. Technological developments increased the expectations of consumers from the companies and their products in trade. These developments caused the increase of the consumers’ expectations for demands and wishes, on the other hand as companies have to produce new products and it caused the finish of non-renewable resources rapidly and environmental pollution. It is thought in terms of ability of presenting young population, buying, using and behaviours after use can direct the environmental strategies of companies and as general green movement project. This research was done to identify whether the sensitivity of the students, who are students at international trade department and thought that they would work at developing and in future middle and upper international companies, would show differences or not according to demographic varieties. Quantitative searching method and as data collecting vehicle a questionnaire form were used at this research. Datas were collected by fortuitous sample method. Sampling joined into research was demanded to join the research willingly by explaining the aim of the research and the results will be kept secret. During the analysis, question forms were inspected and the forms of participants who made marking incompletely were done out of the research, and 307 ones seen without any missing parts were added into the research. To analyse the data SPSS 22.0 packet programme was used. As datas showed dispersions, parametrical tests were preferred. In the frame of the research, frequencies and percentage analysis were used to inform the demographical characteristics of the participants. The reliability of the statements taking place in questionnaire were checked, then explaining factors were analysed, it was controlled whether the datas are convenient to factor analysis using Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Spheriaty test. Independent sample t-test and one direction Anova analysis were used to inform whether the scales and sub-factors gained from the research would show differences or not according to demographical characteristics of the participants. According to research findings, 53,1 percent of the participants are female and 46,9 percent are male. While 91,5 percent are between the ages 20 and

25, 35,8 percent are composed by third grade students. When their budgets except for their accomodation and basic spendings were inspected 56 percent of them have a spending scale between 500 and 1000 liras for month. As a result of factor analysis which was done for the sense of scale of environmental sensitive products, four factors came out. Scale was composed by four factors as, the tendency of using environmentally sensitive and renewable products, environmentally responsibility sense, ecological sense and tendency of choosing companies sensitive to nature. It was tested with independent sample t test whether it showed differentiations according to the sexes of the participants. According to the research findings it was stated that there was no differentiations between the tendency of using environmentally sensitive and renewable products, environmentally responsibility sense, ecological sense, tendency of choosing companies sensitive to nature and the sexes of participants. It was tested with the one-direction varyans analysis whether the size of scale of environmentally sensitive product sense showed any differences or not. According to research findings it was stated while there was a differentiation at the size of the tendency of using environmentally sensitive and renewable products according to class level there weren't any differntiations according to their age and monthly incomes. While it was ascertained that there was a differantiation about consumers' thoughts for environmentally responsibility size according to their class, there weren't any differantiations accordin to age and monthly incomes of the consumers. While it was ascertained the thoughts of consumers about the ecologic consciousness size, there was a differentiation according to age, there wasn't a differentiation according to their class and monthly incomes. It was stated that about the thoughts of consumers for selecting environmentally sensitive companies there weren't any differentiations according to age, monthly ancomes and classes. At this research it was asserted that students of international trade department in the developing industral zone having a particular education level for consuming green products as they are coherent with the environment and sensitive individuals by the help of their education level and they should move in the direction of a not spoilt ecological order. It composes the restrictiveness of the research as it was administered to students of a particular universty and a particular department. In order to generalize the results, the studies that will be done in the future should be in different cities in different sample groups, in different sectors, on the consumers having different cultures presents significance to generalization of the research. Although the sources in the nature is limited, the continuity of human lives and diversty of needs and they are endless, brought the saving nature in the

foreground. When thought that university students will compose a good consumer class, the importance of the situation can be seen clearly. So, seminars can be held to increase the use of environmentally sensitive products and their environmental awareness of the university students. Conferances can be given, posters can be hanged, and with the support and impositions of the state and by the leading of non-govermental organizations, the introduction and production of environment friend products can be provided. Recycling systems can be established rapidly by composing pilot regions at iniversities. Informing students before activities related to environment sensitivity will provide advantages. Instead of individual struggle, group struggle will be more efficient. In this context the participations of voluntary organizations are very important.



# TÜRKİYE’DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÜZERİNE YAPILAN YÜKSEK LİSANS TEZLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Ali DİLEK\*

Sultan BAYSAN\*\*

A. Adnan ÖZTÜRK\*\*\*

## ÖZ

Bu çalışma, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin genel eğilimlerini belirlemeye yönelik bir içerik analizi çalışmasıdır. Çalışma 2010-2017 yılları arasında Türkiye’de 54 üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan toplam 415 yüksek lisans tez çalışmasını kapsamaktadır. Çalışmanın veri kaynağı olan tezler İnternet’ten Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) “*Ulusal Tez Merkezi*” sitesinden “*Sosyal Bilgiler*” ve “*Sosyal Bilgiler Eğitimi*” anahtar kelimeleri üzerinden tarama yapılmıştır. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan tezler doküman incelemesi yoluyla yıl, araştırma türü, araştırma yöntemi, konu alanları, seçilen örneklem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, üniversitelere göre dağılımları ve veri analiz yöntemleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular betimleyici analiz araçlarından yüzde, frekans değerleriyle açıklanmış; daha sonra bunlar tablo ve grafiklerle sunulmuştur. 2010-2017 yılları arası yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok nitel araştırma yöntemi ve araştırma deseni olarak da tarama modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Örneklem grubu olarak Orta-öğretim ve Branş Öğretmenleri üzerinde çalışıldığı; veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı; verilerin analizi kısmında betimsel analiz yönteminin kullanıldığı; en çok *konu-kavram öğretimi* konularının işlendiği, en çok tez yapılan üniversitenin ise Gazi Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler eğitimi, yüksek lisans, içerik analizi, tezler

---

\* YL Öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, alidilek11@gmail.com

\*\* Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kepez, Aydın, sbaysan@adu.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kepez, Aydın, adil\_adnanozturk@hotmail.com

## SOCIAL STUDIES EDUCATION MASTER THESES IN TURKEY: A CONTENT ANALYSIS STUDY

### ABSTRACT

This paper is a content analysis study to determine the general trends of Master theses (MSc) in Social Studies Education in Turkey. The study covers a total of 415 thesis published in Social Studies Education at 54 universities in Turkey between 2010-2017. While these theses were being investigated, the theses were collected by surveying the “*National Thesis Center*” website of the Higher Education Council (YÖK). Theses about the “*Social Studies*” and “*Social Studies Education*” were investigated by looking at the year, type and method of research, subject areas, selected sample, sample size, data collection tools, distributions according to universities, and data analysis methods. Findings obtained from the study were presented by using descriptive tools such as percentage and frequencies. The results were presented in tables and graphs. As the result of the study, it was determined that the most frequent number of research carried out was done by qualitative methods and the survey model was used as the most common research design. It was determined that the subjects of the sample group were secondary education and branch teachers. Questionnaires were mostly used as a data collection tool. Descriptive methods were primarily used in the analysis parts. The most common research was on *subject-concept teaching*.

**Key Words:** Social studies education, master degree, content analysis, msc theses

### GİRİŞ

İnsanlar için sosyal bilimlerin önemi büyüktür. Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırma açısından sosyal bilimler önemli bir göreve sahiptir (Oruç ve Ulusoy, 2008).

Naylor ve Diem’e (akt. Paykoç, 1995, s. 48) göre sosyal bilgiler öğretiminde üç yaklaşım, uygulamaları etkilemiştir. Bunlar vatandaşlık için bilgi, kültür aktarımı olarak bilgi, sosyal bilim olarak yansıtıcı problem çözmedir. Sosyal bilim, değişimin bilimi olduğu, insanları ve insan ilişkilerini değişim ve çeşitlilik içinde inceleyerek bununla ilgili becerileri geliştirdiği için sosyal bilgiler alanını da bu anlamda etkileyebilmektedir. Günümüzde “*Değişimin Bilimi*” şeklinde tanımlanan sosyal bilimler (Paykoç, 1991, s. 2) içeriğinde birçok disiplini kapsar. Bu disiplinler insan ve toplumun gelişimine paralel olarak onları, çeşitli boyutlarını yansıtan alanlarda genişlemiştir. Bu alanlar

tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, idari bilimler, siyasal bilimler, hukuk vb. olarak sıralanabilir.

Bilindiği üzere araştırmacılar daha önce neler yapıldığını ortaya çıkarma, buradan hareketle tekrardan ve eksik bilgiden kaçınma amaçlı olarak literatür taraması yapar. Literatür taramasının önemi de buradan gelir. Literatürdeki bilgilerin araştırılması ve tasnifi hayli zaman alır. Bu dezavantajı gidermek amaçlı ilgili alanda yapılan çalışmaları bir arada vermek, özelliklerini ortaya koymak ya da kıyaslamak üzere içerik analizi çalışmalarının arttığı gözlenmektedir. Bununla birlikte literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. İçerik analizinin literatürde *yayın yığınlarının değerlendirilmesi için kullanılan bir yöntem* (Falkingham ve Reeves, 1998 akt. Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Baran ve Sözbilir, 2012) olarak değerlendirildiği düşünüldüğünde bu açığı kapatmak için birçok yayın olduğu dikkati çeker (örn. Başol, 2006; Oruç ve Ulusoy, 2008; Arık ve Türkmen, 2009; Sönmez, Merey ve Kaymakçı, 2009; İncekara, 2009; Karadağ, 2009; Lee, Wu ve Tsai, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2010; Tarman, Güven ve Aktaşlı, 2011; Göktaş ve ark., 2012; Kahyaoğlu, 2016; Yüksel, Gündoğdu, Akyol ve Vural, 2016). Bu çalışmalar eğitim bilimleri, bilim, coğrafya, çevre eğitimi, matematik hatta hayat boyu öğrenme gibi daha spesifik konuları da içeren alanlarda yapılmıştır.

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerini incelemeye yönelik çalışmaların yeterli sayıda olmadığı belirlenmiştir. Alanda ilk eserlerden biri Oruç ve Ulusoy (2008) tarafından 2000-2007 yılları arasındaki tez çalışmalarını konu edinen çalışmadır. Bu araştırma ile yazarlar Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili yapılan tezlerde eksik araştırma yöntemleri kullanıldığını ve tez konularının seçiminde özgünlük sağlanmadığını ileri sürmektedir. Oruç ve Ulusoy’un (2008) makalesinde, yüksek lisans tezleri ile ilgili eleştiriler ve tespitlere de yer verilmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de “Sosyal Bilgiler Öğretimi” alanında yapılmış ve rastlantısal olarak belirlenmiş 100 tezin konu dağılımına ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Oruç ve Ulusoy’a göre (2008) tezlere işlenen konular açısından bakıldığında tezlerde gereğinden fazla öznel anlatıma, yazım hatalarına, anlatım bozukluklarına rastlanıldığı ve gereksiz kaynak kullanımı olduğu ifade edilmektedir.

Bir diğer çalışma Sönmez, Merey ve Kaymakçı (2009) tarafından yapılan ve bildiri olarak sunulan çalışmadır. Araştırma, vatandaşlık bilgisi ile ilgili 1997-2008 yılları arasında yapılan YÖK’ün Tez Merkezi’nden ve Üniversite kütüphanelerinden ulaşılarak elde edilen tezler üzerinde yapılmıştır. Bu

çalışmada toplamda 27’si yüksek lisans, 3’ü doktora olmak üzere 30 teze ulaşılmıştır. 1997-2004 yılları arasında yapılan toplam 12 tez bulunmuşken, 2006’dan sonra üç yıllık zaman diliminde ise 14 tez tespit edilmiştir. Bu tezlerin dağılımı 15 üniversite arasında olmakta; Gazi, Hacettepe ve Marmara üniversiteleri başı çekmektedir (Akt. Tarman, Acun ve Yüksel, 2010).

Aksoy, Sönmez, Merey ve Kaymakçı (2009) tarafından yapılan 1998-2008 yılları arasında toplam 118 yüksek lisans tezinin incelendiği araştırmada, 2005 yılındaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, Sosyal Bilgiler Eğitimi üzerine yapılan tez konularına ne kadar yansıdığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada 2005 yılından sonra yüksek lisans tezi sayısında artış olduğu ifade edilmektedir.

Bu alandaki çalışmalardan bir diğeri de Şahin, Yıldız ve Duman’ın (2009) çalışmasıdır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin bazı ölçütlere göre dağılımının değerlendirilmesidir. Yöntem olarak YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi’nde vatandaşlık, insan hakları ve sosyal bilgiler kelimeleri girilerek 436 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Bu tezler yıllarına, yapıldıkları üniversitelere, danışmanların unvanlarına göre gruplandırılmıştır. Yıllara göre dağılımda 90’lı yıllarda 1-5 arasında değişirken 2000’li yıllardan sonra yıllık 40-60 adet gibi tez sayısında bir artış görülmektedir. Gazi Üniversitesi 85 teze ilk sırada yer alır (Akt. Tarman, Acun ve Yüksel, 2010). Konular yönünden gruplandırılmaya bakılacak olursa öğretim programı ve öğretim yöntemleri konuları alanında hazırlanan tezler çoğunluktadır. 170 tanesi öğretim programı, 127 tanesi ise öğretim yöntemleri ile ilgilidir. Sonuç olarak, yüksek lisans tezlerinin sayılarının artışının, Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgilenen akademisyen sayısı ve lisansüstü programlarının sayısı ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Şahin, Yıldız ve Duman, 2009).

Bu çalışmanın amacı, 2010-2017 yılları arasında Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan çalışmaların tanımlayıcı özelliklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde hangi konular yaygın olarak tercih edilmiştir?
3. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde hangi yöntemler yaygın olarak kullanılmıştır?

4. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde hangi araştırma desenleri yaygın olarak kullanılmıştır?
5. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde hangi veri toplama araçları yaygın olarak kullanılmıştır?
6. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde örneklem grubu nasıl değişmektedir?
7. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde yaygın olarak kullanılan veri analiz yöntemleri hangileridir?
8. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma doküman incelemesi modelinde betimsel bir araştırmadır. Bulgular çalışmanın amacına uygun olarak betimsel doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel doküman (içerik) analizi yöntemi ile nicel ve nitel araştırmalar incelenip alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Doküman İncelemesi yapılan bu araştırmada belli başlı dört aşama izlenmiştir: (1) Dokümanlara ulaşma, (2) Dokümanların anlaşılması, (3) Verilerin analiz edilmesi ve (4) Verinin kullanılması şeklinde oluşmuştur. Tez dokümanlarından elde edilen verilerin analizinde betimleme amacıyla frekans tablolarından yararlanılmıştır.

Bu çalışmada temel olarak birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmıştır.

### **Çalışmanın Kapsamı**

Bu çalışmada, Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılan tezlerin genel eğilimleri incelenmektedir. Dolayısıyla, çalışmanın evrenini Türkiye’de 1 Eylül 2010 ile 30 Haziran 2017 yılları arasında 54 üniversitede yapılan 415 adet sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezi oluşturmaktadır.

## **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın ilk aşamasında YÖK ana sayfasından ulaşılan Ulusal Tez Merkezi’ndeki ayrıntılı tarama seçeneğiyle tez başlığından “*sosyal bilgiler*” ve “*sosyal bilgiler eğitimi*” anahtar kelimelerinde geçen izinli tezlere ulaşılmış; bu taramadan elde edilen tezler, pdf formatında bilgisayara aktarılmıştır. İkinci aşamada tezler doküman incelemesine tabii tutulmuştur. 2017 verileri Haziran ayına kadar olan 6 aylık süreci kapsamaktadır. Bu nedenle 2017 yılı tez sayısı diğer yıllara göre daha az sayıdadır. Tezlerde kullanılan analiz tipi, yöntemleri ilgili tezlerde yansıtılan ifadeyle sınırlıdır.

## **Geçerlik-Güvenirlilik**

Bu araştırmanın geçerliğini artırmak için yapılan işlemler aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın verilerini toplamak için Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınmıştır.
- Araştırma verilerinin toplanması dört hafta sürmüştür. Tezleri tablolaştırılarak verileri ayrı ayrı not alınarak oluşturulmuştur.
- Toplanan veriler ayrı ayrı kategorize edilmiş ve birlik olunamayan hususlarda diğer araştırmacıların görüşüne başvurulmuştur.
- Oluşturulan kategorilerinin doğru ve etkili sunumu için tekrar alan uzmanlarının görüş ve önerilerine danışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği için ise aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmanın kapsamı, yöntemi ve aşamaları (veri toplama, verilerin analizi, yorumlama ve sonuçlara ulaşma) süreçlerindeki işlemler ayrıntılı olarak yer verilmiştir.
- Elde edilen veri ve sonuçlar açık bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada toplanan veriler önce kavramsallaştırılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmiş, buna göre veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Toplanan veriler doküman incelemeye dayalı içerik analizine tabii tutularak, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmiştir. Elde edilen kavramlar birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmıştır. Kavramların incelenmesi sonucunda birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılmış, ve bu ilişkiler daha üst düzey bir tema ile açıklanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış tezlerden 2010-2017

yılları arasında yapılan 415 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Bu tezler yapılış tarihine, yapıldıkları üniversitelere, konu, araştırma deseni, veri toplama aracı, analiz yöntemi, örneklem grubu ve sayısına göre gruplandırılmıştır. Tezlerin özellikleri betimsel istatistik araçlarından frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiş; tablo ve grafiklerde gösterilmiştir.

## **BULGULAR**

Çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

### **Birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular**

**Tablo 1.** Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı (2010-2017)

<b>Yıl</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
2010	59	14,22
2011	61	14,70
2012	42	10,12
2013	46	11,08
2014	70	16,87
2015	65	15,66
2016	60	14,46
2017	12	2,89
<b>Toplam</b>	<b>415</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2010-2017 yılları arasında Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili olarak toplam 415 yüksek lisans tezinin hazırlandığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler ile ilgili yürütülmüş bu çalışmaların yıllara göre bir dalgalanma gösterdiği görülmektedir. En çok 2014 yılında 70 tane tez yayımlandığı ve %16.87’lik bir yüzde ile en çok çalışma yapıldığı yıl olmuştur. 2017’nin beş aylık kısmında ise 12 tane tez yayımlandığı görülmektedir.

**İkinci araştırma sorusuna yönelik bulgular****Tablo 2.** Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili tezlerin araştırma konularına ilişkin bulgular

		f	%
Konu ve/veya kavram Öğretimi	Sosyal bilgiler öğretimi	39	18,40
	Değer eğitimi	30	14,15
	Coğrafi terimler	29	13,68
	Tarih öğretimi	25	11,79
	Kavram analizi	23	10,85
	Konu inceleme	21	9,91
	Çevre eğitimi	18	8,49
	Kültürel miras	13	6,13
	Küreselleşme	8	3,77
	Yerel öğeler	6	2,83
<b>Toplam</b>		<b>212</b>	<b>100</b>
Başarı – Tutum		86	66,15
Mesleki yeterlilik		22	14,47
İçerik (ders-program)		22	14,47
<b>Toplam</b>		<b>130</b>	<b>100</b>
Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar (strateji-yöntem-teknik-uygulama)	Beceri	66	90,41
	<i>Storyline</i> yöntemi	7	9,59
<b>Toplam</b>		<b>73</b>	<b>100</b>
<b>Genel toplam</b>		<b>415</b>	<b>100</b>

Tablo 2’ye bakıldığında çalışmaların 212 tanesi konu ve kavram öğretimi, 130’u başarı-tutum, mesleki yeterlik ve içerik alanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu alanda öncelikle sosyal bilgiler öğretimi olmak üzere sosyal bilgiler öğretimi, değer eğitimi, coğrafi terimler, kavram analizi, tarih öğrenimi gibi konular başı çekmektedir. Kültürel miras, küreselleşme, ve yerel öğeler konularının ise daha az tercih edildiği görülmektedir. Başarı ve tutum konuları çalışmaların 86 tanesini oluştururken, mesleki yeterlilik ve ders ya da program içeriği konuları ise 22’şer araştırmaya konu olmuştur. Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar (strateji, yöntem, teknik, uygulama) konularının-



da ise çalışmaların 66 tanesini beceri konusu oluşturmaktadır. Storyline yöntemi (dijital hikaye yazma) ise yeni bir alan olarak tezlere yansımıştır.

### Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular

**Tablo 3.** Sosyal bilgiler eğitimi alanında kullanılan araştırma yöntemleri

Araştırma Yöntemleri	f	%
Nitel	192	46,27
Nicel	180	43,37
Karma	43	10,36
<b>Toplam</b>	<b>415</b>	<b>100</b>

Tablo 3’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalarda en fazla %46,27 ile nitel araştırma yöntemleri, bunu %43,37 ile nicel araştırma yöntemleri ve en az ise %10,36 ile karma araştırma yönteminin takip ettiği tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı

Yıl	Nitel		Nicel		Karma	
	F	%	f	%	f	%
2010	18	9,38	37	20,56	4	9,30
2011	23	11,98	32	17,78	5	11,63
2012	15	7,81	25	13,89	3	6,98
2013	21	10,94	21	11,67	5	11,63
2014	38	19,79	23	12,78	8	18,60
2015	33	17,19	26	14,44	6	13,95
2016	38	19,79	12	6,67	10	23,26
2017	6	3,13	4	2,22	2	4,65
<b>Toplam</b>	<b>192</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te görüldüğü gibi, araştırmacıların sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili olarak 2010-2017 yılları arasında yürüttükleri tezlerde en fazla nitel araştırma yöntemleri ve en az ise karma araştırma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle 2013 yılından itibaren nitel araştırma yöntemlerinde bir artış olduğu gözlenirken; 2010 yılından itibaren nicel araştırma yöntemlerinde bir azalma olduğu görülmektedir. Yine 2010 yılından itibaren karma araştırma yöntemi kullanımında da bir artış olduğu görülmektedir.

**Dördüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular****Tablo 5.** Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma desenine ilişkin bulgular

		<b>f</b>	<b>%</b>
Nitel	Fenomenoloji (olgu bilim)	70	36,46
	Durum (vaka, örnek olay) çalışması	52	27,08
	Etnografi (kültür analizi)	30	15,63
	Eylem araştırması	23	11,98
	Gömülü teori (kuram oluşturma)	17	8,85
<b>Toplam</b>		<b>192</b>	<b>100,00</b>
Nicel	Tam deneysel desen	38	21,11
	Yarı deneysel desen	24	13,33
	Zayıf deneysel desen	7	3,89
	Tek denekli desen	6	3,33
	Deneysel olmayan	Tarama	72
	Kontrol gruplu desen	33	18,33
<b>Toplam</b>		<b>180</b>	<b>100</b>
Karma	Karma (*)	29	67,44
	Deneme deseni	6	13,96
	Karma gömülü desen	2	4,65
	Karma paralel desen	2	4,65
	Karma keşfedici sıralı desen	2	4,65
	Karma eş zamanlı dönüşümsel desen	2	4,65
	(*) Tezlerdeki ifade esas alınmıştır.	<b>Toplam</b>	<b>43</b>
<b>Genel toplam</b>		<b>415</b>	<b>100</b>

Tablo 5’de görüldüğü gibi 192 adet nitel, 180 adet nicel ve 43 adet karma desende yüksek lisans tezi yapılmıştır. Araştırmacıların sosyal bilgiler eğitimi alanında nitel araştırma desenlerinden en fazla fenomenolojiyi (70) tercih ettikleri belirlenmiştir. Fenomenolojiyi sırayla durum çalışması (52), etnografi

(30), eylem araştırması (23) ve gömülü teori (17) desenleri takip etmektedir. Nicel araştırmalarda ise çalışmaların 72 tanesini tarama deseni oluşturmaktadır. Daha sonraki çalışmalar ise tam deneysel desen (38), kontrol gruplu desen (33), yarı deneysel desen (24), zayıf deneysel desen (7), tek denekli desen (6) takip etmektedir. Karma araştırma desenlerinde ise karma desen araştırmacılar tarafından 29 kez kullanılmıştır. Karma desenin yanı sıra deneme deseni (6), karma gömülü desen (2), karma paralel desen (2), karma keşfedici sıralı desen (2) ve eş zamanlı dönüşümsel desen (2) de kullanılmıştır.

### Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular

**Tablo 6.** Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular

		f	%
Görüşme	Anket	185	44,58
	Yapılandırılmış görüşme	47	11,33
	Yarı yapılandırılmış görüşme	24	5,78
	Yapılandırılmamış görüşme	12	2,89
<b>Toplam</b>		<b>268</b>	<b>64,58</b>
Akademik başarı testi		81	19,52
Doküman analizi		39	9,40
Gözlem	Yapılandırılmış gözlem	18	4,34
	Yapılandırılmamış gözlem	9	2,17
<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>6,51</b>
<b>Genel toplam</b>		<b>415</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yüksek lisans tez çalışmalarında araştırmacılar en fazla uyguladıkları görüşmenin (%64,58) veri toplama aracı olarak anketi (185) sıklıkla kullanmışlardır (%44,58). Akademik başarı testi (81), doküman analizi (39) ve gözlem (27) görüşmeyi takip etmiştir.

**Altıncı araştırma sorusuna yönelik bulgular****Tablo 7.** Sosyal bilgiler eğitimi yüksek lisans tezlerinde kullanılan örneklem grubuna ilişkin bulgular

Örneklem grubu	f	%
Öğretmenler	93	37,05
Ortaokul öğrencileri	58	23,11
İlkokul öğrencileri	55	21,91
Lisans öğrencileri	35	13,94
Öğretim elemanları	5	1,99
Lisansüstü	3	1,20
Diğer	2	0,80
<b>Toplam</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

Örneklem grubu ve örneklem sayıları kısmında 415 çalışmadan sadece 215’inde örneklem gruplarına ilişkin veriler bulunmuştur. Bir başka deyişle, tezlerin yarıdan fazlasında bir örneklem grubu ile çalışma yapma söz konusudur (%60,48). Tablo 5’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler eğitimi alanında en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı örneklem grubunun branş öğretmenleri (%37,05) ve ortaokul öğrencileri (%23,11) olduğu belirlenmiştir. Bunları ilkokul (%21,91) ve lisans düzeyi öğrencileri (%13,94), öğretim elemanları (%1,99), lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Ayrıca bazı çalışmalarda araştırmacıların birden fazla örneklem grubu ile çalışma yaptıkları tespit edilmiştir.

**Yedinci araştırma sorusuna yönelik bulgular****Tablo 8.** Sosyal Bilgiler eğitimi alanındaki tezlerde kullanılan örneklem sayılarına ilişkin bulgular

Örneklem sayıları	f	%
1-200	159	63,35
200-400	49	19,52
400-700	28	11,16
700-1000+	15	5,98
<b>Toplam</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmalarda araştırmacıların toplam örneklem sayısı olarak en çok 1-200 aralığını seçtikleri dikkat çekmektedir. Bunu 200-400 ve 400-700 aralıkları takip etmektedir. En az tercih edilen örneklem sayısının ise 700-1000+ aralığı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular

		f	%	
Nicel	Betimsel	Frekans, yüzde	116	38,80
		T- testi	70	23,41
		Anova testi	66	22,07
		Nvivo 7-8-11 testi	18	6,02
	Kestirimsel	Ki kare testi	15	5,02
		Diğer parametrik testler	7	2,34
		LSD testi	6	2,01
	Regresyon	3	1,00	
<b>Toplam</b>		<b>185</b>	<b>61,87</b>	
Nitel		Betimsel analiz	51	17,06
		İçerik analizi	46	15,38
		Tümevarımsal analiz	17	5,69
<b>Toplam</b>		<b>114</b>	<b>38,13</b>	
<b>Genel toplam</b>		<b>299</b>	<b>100,00</b>	

Tablo 9’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler yüksek lisans tezlerinde kullanılan betimsel veri analiz yöntemleri (frekans ve yüzde) en fazla başvurulan yöntemler olmuştur. Bunları t-testi (%23,41) ve Anova testi (%22,07) izlemiştir; nitel analiz yaklaşımı olarak da en fazla betimsel (%17,06) ve içerik analizinin (%15,38) kullanıldığı rapor edilmiştir.

**Sekizinci araştırma sorusuna yönelik bulgular****Tablo 10.** Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Gazi	36	8,67	İnönü	9	2,17
Marmara	29	6,99	Dokuz Eylül	8	1,93
Fırat	21	5,06	Ağrı İbrahim Çeçen	8	1,93
Atatürk	21	5,06	Ondokuz Mayıs	8	1,93
Niğde	19	4,58	Mehmet Akif Ersoy	8	1,93
Muğla Sıtkı Koçman	18	4,34	Adnan Menderes	8	1,93
Anadolu	14	3,37	Akdeniz	7	1,69
Abant İzzet Baysal	13	3,13	Balıkesir	7	1,69
Erzincan	13	3,13	Pamukkale	7	1,69
Sakarya	13	3,13	Çukurova	7	1,69
Ahi Evran	13	3,13	Kafkas	6	1,45
Afyon Kocatepe	13	3,13	Dumlupınar	6	1,45
Kastamonu Üniversitesi	12	2,41	Cumhuriyet	5	1,20
Çanakkale Onsekiz Mart	10		Gaziosmanpaşa	5	1,20
	2,41				
Giresun	9	2,17	Diğer (*)	52	12,53
Celal Bayar Üniversitesi	9	2,17	<b>Toplam</b>	415	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler eğitimi yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında en çok tezin Gazi Üniversitesi’nde (%8,67) yapıldığı görülmektedir. Bu üniversiteyi sırayla Marmara (%6,99), Atatürk (%5,06), Fırat (%5,06), Niğde (%4,58) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (%4,34) takip etmektedir. Diğer başlığı altında toplanan 52 tez (%12,53) 24 üniversitede yapılan 4 ve 4’ün altındaki tez sayılarını göstermektedir. Tez sayısı fazla olan üniversitelerin yüksek değere sahip olmalarındaki sebeplerden birisi bünyelerinde bulundurdıkları akademik kadronun diğer üniversitelere göre nispeten daha fazla olması olabilir. Buna öğrencilerine geniş araştırma imkânları sunmaları ve yüksek lisans programlarının diğer üniversitelere göre daha önceki yıllarda açılmış olması gibi sebepler de eklenebilir. Okulların yüksek lisans kontenjanlarına baktığımızda en çok tez yapılan Gazi Üniversitesi’nde 2014-2015 yıllarında 15, 2015-

2016 yıllarında 15, 2016-2017 yılları arasında ise 20 kişidir. Tez sayıları az olan üniversitelerden örneğin Adnan Menderes Üniversitesi yıllık kontenjanı 2017'ye kadar 10 kişinin altındayken daha alt sıralardaki üniversitelerin daha azdır. Sonuç olarak, yüksek lisans programlarında açılan kontenjan sayıları-yla yapılan tez sayıları arasında doğrudan bir bağlantı olduğu düşünülebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatürde yeni ve özgün araştırmalar çıkarabilmek için önceki araştırmalara ilişkin yöntem ve eğilimlerin neler olduğunun, bunların yıllar itibariyle nasıl bir ivme gösterdiğinin ortaya konması; yine benzer çalışmalar ile oluşabilecek yığılmaların önlenmesi ve eksiklerin belirlenmesi araştırmacılara katkı sağlayabilir. Bu amaç güdülerek yapılan bu araştırmada, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2010-2017 yılları arasında Türkiye'de 54 üniversitede yapılan yüksek lisans tezleri çeşitli açılardan betimsel yöntemle incelenmiştir. Araştırma 415 yüksek lisans teziyle sınırlıdır. Bu araştırmada, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezlerinin sayısında 2010 yılından itibaren bir artış olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin dağılımında yıllara göre dalgalanma görülmektedir. 2014 yılı, 70 tane tez ve %16.87'lik bir yüzde ile en çok çalışma yapılan yıl olmuştur.

YÖK'ün 2010-2017 yılları arası yaptığı istatistiklere bakılacak olursa 2005'ten sonra akademik kadroların artması ve birçok üniversitede de Sosyal Bilgiler Programının hem lisans hem de lisansüstü olarak açılmasıyla, yürütülen araştırma sayıları da doğru orantılı olarak artmıştır. Yine tez sayıları ile ilgili değerlendirmeleri yaparken Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünün kuruluş tarihinin de (1997) önemli bir etken olduğu gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur (Şahin, Yıldız ve Duman, 2009). Diğer bir deyişle, kuruluş tarihi itibariyle önce kurulmuş üniversiteler çalışma sayısı açısından daha fazla yol kat etmiştir. Yapılan benzer çalışmada (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010) 2002'den sonra sosyal bilgiler eğitimi alanında tezlerin arttığı bulunmuştur. Bir diğer çalışmada ise (Oruç ve Ulusoy, 2008) sosyal bir alan olarak sosyal bilgiler öğretimi diğer alanlar kadar eski olmadığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle alanla ilgili çalışmaların sayısının az olduğu; araştırmacıların çalışmalarında yanlış veya eksik araştırma yöntemlerini kullandıkları ve konu seçiminde özgünlüğü sağlayamadıkları belirtilmektedir. Genel olarak 2010'dan itibaren sosyal bilgiler tez araştırmalarının artış göstermesi, 2005'te uygulamaya konulan eğitim programında sosyal bilgiler konularına daha fazla ağırlık verilmesinden kaynaklanmıştır. Ayrıca Türkiye'de yıllar içerisinde sosyal bilgiler alanında çalışma yapan araştırmacıların sayısındaki artış da buna sebep olarak gösterilebilir.

Türkiye’de yapılan sosyal bilgiler alanındaki araştırmaların çoğunlukla sosyal bilgiler ile ilgili kavramları tanıma, hatırlama ve kavram yanlışları üzerine yoğunlaştığı, bunu sosyal bilgilere yönelik tutumlar, öğrenme ve öğretme modelleri, yöntem ve tekniklerin izlediği belirtilir (örn. Oruç ve Ulusoy, 2008; Aksoy, Sönmez ve Merey, 2009). Bu çalışmada ise sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili yüksek lisans tezlerinde araştırmacıların en fazla konu ve kavram öğretimi konusunu incelediği bulunmuştur. Bu konunun alt kategorilerinde ise sosyal bilgiler öğretimi, değer eğitimi, kavram öğretimi gibi konular dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar (strateji, yöntem, teknik, uygulama) konusunda ise araştırmacılar beceri ve *storyline* yöntemini (dijital hikaye yazma) incelemiştir.

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde nicel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı; bunu nitel araştırma yöntemlerinin takip ettiği ve karma araştırma yöntemlerinin ise az kullanıldığı belirlenmiştir. Göktaş ve ark. (2012) eğitim bilimleri alanında SSCI ve ULAK-BİM tarafından taranan dergilerde yayınlanan makalelerde %70’e yakın nicel, %27 oranında nitel ve ancak %3 oranında karma yöntemin kullanıldığını bulmuşlardır. Türkiye’de yapılan tez çalışmaları incelendiğinde Oruç ve Ulusoy (2008, akt. Tarman, Acun ve Yüksel, 2010) sosyal bilgiler eğitimi araştırmalarında en çok nitel araştırmaların kullanıldığını belirtmektedir. Saban ve ark. (2010) da Türkiye’de son yıllarda eğitim bilimleri alanında nitel araştırma yöntemlerine ilişkin çalışmalarda bir artış olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Yıldırım (2010) Türkiye’de sosyal bilimler alanında yapılan nitel araştırma çalışmalarının sayılarının giderek arttığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezlerindeki incelemede de özellikle 2013’den itibaren nitel araştırma yöntemlerinde artış olduğu gözlenirken; 2010’dan itibaren nicel araştırma yöntemlerinde bir azalma olduğu; yine 2010’dan itibaren karma araştırma yöntemi kullanımında bir artış olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların örneklem grubu değerlendirildiğinde, yarıdan fazlasının branş öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi (örn. Göktaş ve ark., 2012), sosyal bilgiler eğitimi alanında da yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 1-200 arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Çok büyük örneklemle çalışmama durumunun araştırmacıların daha çok nitel araştırma yöntemlerini tercih etmesinden veya zaman-maliyet hesabından kaynaklandığı düşünülebilir. Arık ve Türkmen’in (2009) bilimsel makaleleri incelediği çalışmalarda da en fazla öğretmen ve öğrencilerin örneklem gru-



bu olarak seçildiği belirtilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin kolay ulaşılabilir olmaları örneklem seçiminde rol oynayan ana etmendir.

Araştırma deseni, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır. Bununla birlikte Türkiye’de yapılan araştırmaların genellikle katılımcıların genel durumlarını tespit etmeye yönelik betimsel çalışmalar olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma deseninin kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden ise en fazla fenomenoloji (olgu bilim) deseni tercih edilmiş, karma araştırma deseni daha az kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler ile ilgili tez araştırmalarında, diğer eğitim bilimlerindeki araştırmalara paralel olarak (ör. Gökteş ve ark., 2012) veri toplama aracı olarak en fazla anket kullanılmıştır. Anketi sırayla görüşme, akademik başarı testi, görüşme, doküman analizi ve gözlem takip etmektedir. Bu durum bu tür veri toplama araçlarının ekonomik, aynı zamanda hazırlama ve çoğaltılmasının kolay olması ve kısa sürede birçok kişiye uygulanabilir olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilgiler ile ilgili veri analiz yöntem ve teknikleri incelendiğinde ağırlıklı betimsel yöntemlerin kullanıldığı, daha sonra diğer nicel analiz yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler eğitimi yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımında incelenen yıllar arasında en çok çalışma Gazi Üniversite’sinde (%8,67) yapılmıştır. Bu üniversiteyi sırayla Marmara (%6,99), Atatürk (%5,06), Fırat (%5,06), Niğde (%4,58), ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (%4,34) takip etmektedir. Bu üniversitelerin tez sayılarının yüksek çıkmasındaki sebeplerden birisi bünyelerinde bulundurdukları akademik kadronun diğer üniversitelere göre daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca bu üniversitelerin öğrencilerine daha geniş araştırma imkânları sunmaları ve yüksek lisans programlarının diğer üniversitelere göre daha önceki yıllarda açılmış olması gibi sebepler de önemli bir etken olarak düşünülebilir.

## ÖNERİLER

Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yüksek lisans tezlerinde amaçlar yönünden daha çok keşfedici çeşitte araştırma yapıldığı düşünülürse *tanımlayıcı ve açıklayıcı* (Neuman, 2006) dolayısıyla, *yorumlayıcı ve eleştirel* yaklaşımlardaki araştırmaların artması yönünde çabalar olmalıdır.

- Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalarda tarama ve deneysel araştırma desenleri dışında daha az kullanılan diğer araştırma desenleri (saha taraması, örnek olay incelemesi, tarihsel araştırma vb) ile çalışmalar zenginleştirilebilir.
- Örneklem grubu ile ilgili olarak, akademisyenlerin kendi çalışma alanları ile ilgili düşüncelerinin, görüşlerinin, kaygılarının ve eleştirilerinin tespit edilmesi düşünülebilir.
- Bununla birlikte eğitim planlaması yapan evrenlerin de çalışmalar kapsamına alınması, ayrıca farklı örneklem gruplarıyla karşılaştırma yapmayı sağlayacak çeşitlilikte örneklem seçilmesi hem literatürdeki bilgilerin çeşitlenmesine, hem de karar mekanizmalarına ulaşabilme sayesinde eğitim programlarının gelişimine katkı sağlayabilir.

#### KAYNAKLAR

Aksoy, B., Sönmez, Ö.F. ve Merey, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapılan Lisansüstü Tez Konularının 2005 Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Değişiminin Değerlendirilmesi, *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (9 Ekim), İstanbul.

Arık, R.S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Yer Alan Makalelerin İncelenmesi. [Erişim tarihi: 20.02.2018]: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf>.

Başol, G. (2006). 2001- 2006 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Alanında Belli Başlı İndeksli Dergilerde Yayımlanan Araştırma Makalelerin Metodolojik Bakımdan Değerlendirilmesi, *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi: 13-15 Eylül 2006*, Muğla: Muğla Üniversitesi.

Çalık M. ve Sözbilir M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33-34.

Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 443-460.

İncekara, S. (2009). Uluslararası Alanda Coğrafya Eğitimi Araştırmaları ve Türkiye’den Örnekler: Mevcut Durum Ve Gelecek Yönler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21, 123-136.

Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de Çevre Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmalar: Bir İçerik Analizi Çalışması, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.

- Karadağ, E. (2009). Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Lee, M.H., Wu, Y.T. & Tsai, C.C. (2009). Research Trends in Science Education From 2003 To 2007: A Content Analysis Of Publications İn Selected Journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Neuman, W.L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*, (6nd. Ed.), Boston, MA: Pearson.
- Paykoç F. (1995). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Ankara: TED Yayınları.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*, Eskişehir: A.Ü. Yayınları.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 121-132.
- Saban, A., Koçbeker, N. ve Saban, A. (2010). Eğitim Bilim Alanında Nitel Araştırma Metodolojisi ile Gerçekleştirilen Makalelerin Analiz Edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Safran, M. (2008). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, Ö.F., Merey, Z., Kaymakçı, S. (2009). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, 28-30 Mayıs, Uşak.
- Şahin, M., Yıldız, D.G. ve Duman, R. (2009). Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme, *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (9 Ekim), İstanbul.
- Tarman, A., Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5: 66-69.
- Tarman, B., Güven, C. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılandırılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel Araştırmalarda Niteliği Arttırma. İlköğretim Online. 9(1): 79-92. [Erişim tarihi: 20.02.2018]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K. Akyol, B.ve Vural, R.A. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Konusunda Yayımlanan Tez ve Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2): 1491-1513.

## Extended Abstract

As is known, researchers search the literature for the purpose of discovering what has been done before to avoid missing informants and repetition. This is the key to the literature search. The search and sorting of information in the literature takes considerable time. It is observed that the content analysis work is increasing to decrease the disadvantages of the bulky literature, to put together the studies done, to reveal their characteristics or to compare. It is noteworthy that there are many content analysis studies in order to close this gap (for example, Başol, 2006; Oruç and Ulusoy, 2008; Arık and Türkmən, 2009; Sönmez, Merey and Kaymakçı, 2009; İncekara, 2009; Karadağ, 2009; Lee, Wu and Tsai, 2009; Saban, Koçbeker and Saban, 2010; Tarman, Güven and Aktaşlı, 2011; Göktaş and others, 2012; Kahyaoğlu, 2016; Yüksel, Gündoğdu, Akyol and Vural, 2016). These studies are carried out in the fields that include specific topics such as educational sciences, science, geography, environmental education, mathematics, even lifelong learning.

Work on master’s thesis in social studies education in Turkey was determined to have an insufficient number. Some of the studies include Oruç and Ulusoy (2008), Aksoy, Sonmez, Merey and Kaymakçı (2009), Sonmez, Merey and Kaymakçı (2009). For example, Oruç and Ulusoy (2008) studied the theses written between 2000 and 2007. This research suggests that many authors use deficient research methods in the theses related to the Social Studies Education and that the selection of thesis’ subjects is not authentic. A total of 118 master’s thesis made between 1998-2008 were investigated by Aksoy, Sönmez, Merey and Kaymakçı (2009), and it was aimed to present how the social studies curriculum of 2005 reflects on the thesis on Social Studies Education. It is stated that the number of master’s thesis was increased after 2005 in the study. In another study by Şahin, Yıldız and Duman (2009) the years of the thesis, the universities that the theses have been done, and the titles of the consultants were grouped.

The aim of this study is to establish the descriptive characteristics of the master’s thesis carried out in the field of *Social Studies Education* in Turkey between 2010 and 2017. For this purpose, answers to the following questions were searched:

1. What is the distribution of the master’s theses by years written in social studies education in Turkey?
2. What are the master’s theses topics in the field of social studies education in Turkey widely preferred?

3. Which methods are widely used in the social studies education master's theses in the social studies education in Turkey?
4. Which research designs of the master's thesis in the social studies education has been widely used in Turkey?
5. Which data collection tools of the master's thesis in the social studies education has been widely used in Turkey?
6. How are the sample group characteristics of the master's theses in the social studies education in Turkey?
7. What kind of data analysis methods are widely used in the social studies master's thesis in Turkey?
8. What is the distribution of the social studies education master's theses by universities in Turkey?

This study is a descriptive research in the document review model. It constitutes social studies general trends of the social studies education master thesis. 415 master theses, written between September 1, 2010 and June 30, 2017, were examined at 54 universities in Turkey. The collected data were subjected to content analysis based on the documentary review, and the meaningful parts of the data were named. The theses were grouped according to date, university, subject, research design, data collection tool, analysis method, sample group and quantity. The characteristics of the theses were expressed by frequency and percentage values from descriptive statistical tools; the data were presented by tables and graphs.

In this study, the number of master's theses on social studies education in Turkey was determined that there was an increase from 2010. There are fluctuations in the distribution of theses by years. The year 2014 has been the year of study with 70 dissertations and a percentage was 16.87%. In the master theses, researchers have been studying mostly the subject of *topic and concept education*. In the subcategories of this subject, it was found that *social studies education, value and concept education* were important issues. As for *new approaches in social studies teaching (strategy, method, technique, practice)*, the researchers have studied *skills and the storyline method (digital story writing)*. It has been determined that qualitative research methods followed quantitative research methods, whereas mixed research methods were rarely used.

Due to teachers and students are easily reached target groups they were the most focused sample groups. The studies were mostly descriptive to identify

the overall status of the participants. It has been determined that the research design was used in the quantitative research methods in the master thesis carried out in the field of social studies education. Among the qualitative research methods, the most preferred design was phenomenology (case study), and the mixed research design was used less frequently.

The questionnaires were the most used data collection tools. When data analysis methods and techniques were examined, it was seen that descriptive methods were heavily used; henceforth other quantitative analysis methods and techniques were used. Between the years studied in the distribution by universities, more amounts of theses was carried out in Gazi University, Atatürk, Fırat, Niğde and Muğla Sıtkı Koçman University. One of the reasons for the high number of master theses in these several universities is mostly due to the fact that the academic staff of these universities hold is more than the others. In addition, these universities offer more research opportunities, and the fact that the graduate programs were launched in previous years compared to other universities, therefore having time for more research.

According to the findings obtained, the following suggestions can be presented:

- If it is deemed that more research on *exploratory* studies are being conducted as *descriptive* and *explanatory* (Neuman, 2006), therefore, efforts should be made to increase the research in *interpretation* and *critical* approaches.
- Studies in social studies education can be enriched with other less used research patterns (field survey, case study, historical research, etc.), besides screening and experimental research designs.
- Regarding the sample group, it may be possible to consider the academicians’ thoughts, opinions, concerns and criticisms related to their field of study.
- Along with this, more research should be done on samples that are in the planning part of the social studies education. In addition, the selection of a variety of samples to compare with different other sample groups may contribute to the development of training programs by diversifying the information in the literature as well as by reaching decision mechanisms.

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIĞI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ\*

Mustafa SOLMAZ\*\*

## ÖZ

Teknolojinin gelişimiyle birlikte bilgiye erişilebilirliğin çok hızlı olduğu günümüzde, kitaplar ayrı bir değer ifade etmektedir. Bilginin asıl kaynağı olan kitapları elde etmek eski dönemlerden çok daha kolaydır. Buna bağlı olan okuma alışkanlığı, toplumların gelişmişlik derecelerini gösteren ölçütlerden birisidir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Öğrencilere 18 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket çalışmasında; öğrencilerin gelir durumu, yetiştikleri evlerde kitaplık olup olmadığı, kütüphane alışkanlıkları, okudukları kitap miktarları, özel günlerde hediye olarak kitap verip vermedikleri ve okumaya engel olan nedenler gibi farklı konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca tercih ettikleri kitap türleri ve yolculuk esnasında yanlarında kitap, gazete, dergi gibi yayınların olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen bulguların, cinsiyet durumuna göre ve toplamda nasıl şekillendiği tablolar ile gösterilerek değerlendirilmeye alınmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar verildikten sonra öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, öğrenci, kitap okuma, alışkanlık, engeller.

---

\* Bu çalışma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından desteklenen SBA-2017-6055 kodlu “Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” adlı projeden üretilmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, mustafasolmaz@yyu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 23.02.2018 Kabul Tarihi: 03.07.2018

## A STUDY ABOUT READING HABITS OF UNIVERSITY STUDENT: SAMPLING OF YÜZÜNCÜ YIL UNIVERSITY

### ABSTRACT

Today, with the advancement in technology, access to information is very fast; however, books present an inestimable value. Getting books that are the main source of information is much easier than it was in earlier times. This study aimed to determine the attitudes of university students towards reading habits and the factors which influence those attitudes. An 18 item question survey was conducted among the students. In the research, the Students Reading Habits questionnaire was used to determine students' reading habits. In the questionnaire study; various issues such as financial conditions, library habits of the students, and the number of books they read, whether the houses they stay in have libraries and whether they give books as gifts on special occasions; and the reasons that prevent them from reading have been laid emphasis on. In addition, we asked them about the genre of the book they preferred reading, and whether they had publications such as books, newspapers and magazines with them during a trip. Obtained findings were evaluated according to gender status and how they were shaped in total by showing them through charts. Suggestions were presented in accordance with the results.

**Key Words:** Technology, student, reading, habits, obstacles

### GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin çok hızlı geliştiği günümüzde, bilgiye ulaşmanın en etkili ve kolay yolu okumaktır. Ancak, bu alışkanlığı kazanmak, birbirini etkileyen farklı etmenlerin bir araya gelmesiyle, kişinin, dönemler içerisinde ruhsal ve beyinsel olarak hazırlanmasını gerektiren bir süreçle ortaya çıkar. Okumak; sadece ders içerikli kitapları değil, ders dışı kitapları da okuyarak farklı bilgileri, kültürleri, zevkleri tadararak öğrenmektir. Okumak bireysel bir etkinlik olsa da, kişinin düşünsel faaliyetlerinden bağımsız değildir. “Okuma eylemi, bireyin okunan olayları düşünerek, metinde geçen kişi ve yerleri zihinlerine kaydederek ve olaylar arasında bağ kurarak zihnini sürekli olarak canlı tutmasına katkı sağlamaktadır” (Bamberger, 1990, s. 2). Bu faaliyetler, çocuğun başarılı okuma deneyimleri sonucunda gelişerek karşılaştırma, yorumlama gibi becerilerin ortaya çıkmasını sağlar.

“Toplumun gelişmeler ve değişmelere uyum sağlaması, okuma bilincinin oluşturulması ile mümkündür” (Bircan ve Tekin, 1986, s. 393). Okumanın



toplumsal anlamda önemli olmasından dolayı gelişmiş ülkeler bu sorununu ciddi olarak ele almış ve hızlı bir şekilde çözüme ulaştırmıştır. “*Uzmanlar, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedirler*” (Tosunoğlu, 2002, s. 39). Çünkü birey öğrendiklerinin büyük bir bölümünü okuma sayesinde elde eder, anlama kapasitesi artar, sözcük ve bilgi hazinesi zenginleşir. Kitap okumak; bireye bilgi vermenin yanında, hayata dair mesajlar aktarır ve kişiliğinin oluşup gelişmesine katkıda bulunur.

Okuma alışkanlığı, “*insanların okuma eylemini bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürmesidir*” (Yılmaz, 2004, s. 116). Kitap okumayan bireylerin düşünme yetenekleri körelerek yeni fikirler üretme becerileri kaybolur. Her yaşta okumanın mümkün olduğunu göstermek için ‘okumanın yaşı yoktur’ derler, ancak, ağacın yaş iken eğilmesi gibi, okuma alışkanlığı da küçük yaşlardan itibaren elde edilir. Çünkü alışkanlıklar insan yaşamına yavaş yavaş girer ve bir süre sonra kökleşir. Çocuklara sadece okuma alışkanlığını kazandırmak yeterli olamayacağı için, onların okuma becerilerini de geliştirmek gerekir Küçüklerine okuma alışkanlığı kazandıramayan toplumlar, gelecekte yetişkin okur bulamazlar. Bu, teknolojik gelişmelerden uzak geri bir toplum oluşumunun nedenlerinden birisidir.

Okuma alışkanlığı kazanmanın temeli eğitim sisteminde gizlidir. Okul çağında bu alışkanlığı kazanamayan çocuğun, ileriki dönemlerde kazanması zordur. Bu yüzden küçük yaşlardan itibaren çocuklara okumanın yanında farklı konularda araştırma alışkanlığı kazandırmak, okumayı severek yapmasını ve bunu boş zamanlarını değerlendirmek için kullandığı bir araç olarak görmesini sağlar. Ancak bu alışkanlığın kazanılmasında etkili olan; aile, okul ve yakın çevreyi göz ardı etmemek gerekir. Ailenin evde bir kitaplık oluşturması, çocuğun her an bu kitapları eline alabilecek yakınlıkta olması ve ailedeki büyüklerin bizzat okuyarak örnek olması, çocuğun kitaplara karşı olan sevgisini tetikleyecektir.

“*Korunmaya muhtaç çocuk ve gençler üzerinde yapılan bir araştırmada, cinsiyet ayırt etmeksizin, çocuk ve gençlerin okumaya ilgilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir*” (Gönen, 1991, ss. 17-23). Önemli olan bu isteğin alışkanlık haline getirilmesidir. Çünkü “*alışkanlık, öğrenilen ve her durumda otomatik olarak gerçekleştirilecek şekilde pekiştirilen karakteristik davranış biçimidir*” (Blaha ve Bennett, 1993, s. 86). Aksi halde, alışkanlık haline getirilemeyen bu ilgi zamanla körelip yok olabilir.

“Okuma eyleminin kazanılması, geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi zor bir süreçtir” (Özdemir, 1983, s. 66). Bu alışkanlığın kazanılmasında; çocukluk döneminde aile ile öğretmen, gençlik döneminde öğretmen ve arkadaş çevresinin, yetişkinlik döneminde ise arkadaş çevresinin etkisi büyüktür. Ancak öğretmenler, alışkanlığı kazandırmada en etkin durumda olan kişilerdir. “Öğrenciler üzerinde büyük bir motivasyon gücü oluşturarak, bir alışkanlık olarak okumaya yönelmelerini sağlarlar” (Gürcan, 1999, s. 42). Bunların yanında ekonomik, kültürel nedenler ile kütüphanelerin yaygın olarak kullanılması da okuma alışkanlığını etkileyen diğer nedenler olarak sayılabilir.

Eğitim kurumlarındaki kütüphanelerin hem nicelik hem de nitelik açısından zengin olması gençlerin okumaya özendirilmesi açısından önemlidir. Çünkü “Okuma alışkanlığının kazanılmasında en etkili yollardan birisi de kütüphanelere ve kaynaklara kolay erişimin sağlanmasıdır. Öğrencilerin gereksinim duydukları bilgiye kolayca ulaşmaları onların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynayacaktır” (Selvi, 1998, s. 173). Bu konuda eğitim kurumlarının yöneticilerine büyük görevler düşmektedir.

Öğrenmede ve alışkanlıkların kazanılmasında anne ve babaları önemli birer model olarak gören Dökmen, bunu “eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam da ailedir” (Dökmen, 1994, ss. 20-21) şeklinde ifade etmektedir. “Okumayan bir ailenin ya da öğretmenin çocuklara okumaları konusunda telkinde bulunması inandırıcı olmayacaktır” (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 21). Rol-model ne kadar iyi olursa, taklit eden çocuk, okuma alışkanlığı kazanmada o kadar başarılı olur.

Üniversitede okuyan öğrenciler gençlik çağlarının dönüm noktasındadırlar. “UNESCO gençlik çağı olarak 12-24 yaş dilimlerini kabul etmiştir” (Köknel, 2001, s. 168). Gençlerin ruhsal ve bedensel olarak değişikliğe uğradıkları, kanlarının kaynadığı bu dönemin iyi değerlendirilip okuma alışkanlığı kazandırılması olayları doğru kavramalarına da yardımcı olacaktır.

Toplumun sağlıklı düşünebilmesi okuyan bir neslin oluşması ile oluşur. Gençliğin olayları doğru analiz etmesiyle sağlam fikirler ortaya çıkar. “Daha sağlıklı bir toplum oluşturmak için toplumdaki her birey için gerekli olan okuma alışkanlığı, üniversite öğrencileri için daha da önem kazanmaktadır. Çünkü üniversite gençliği bir ülkenin aydın kesimini oluşturur” (Turcan, Yıl-

dırım ve Kelleci, 1999, s. 184). Bu yüzden geleceğimizi teslim edeceğimiz gençlerin okuma alışkanlığı kazanmasının önemi daha fazladır.

Toplumlar arasında gelişmişliğin göstergelerinden biri olan okuma alışkanlığı, gelişmiş toplumlarda yüksek düzeylerde iken, gelişmekte olan ülkelerde daha düşük seviyededir. İletişim araçlarının yoğun olarak kullanıldığı günümüzde, kitap okuma alışkanlığı geçmiş dönemlerden daha önemli hale gelmektedir. Çünkü iletişim araçlarına ulaşmadaki kolaylık gençleri kolay yoldan -doğru ya da yanlış olması araştırılmadan- bilgiye ulaşmaya sevk etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyini ve bu alışkanlıkları etkileyen nedenleri araştırarak ortaya koymaktır.

## **YÖNTEM**

2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ndeki farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören, (sayısal-sözel, kız-erkek), 300 öğrenci üzerinde on sekiz sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket formlarının doldurulmasında öğrenciler üzerinde herhangi bir etki oluşturmamak için yüz yüze görüşme tekniği kullanılmamış, anket formları öğrencilere dağıtılarak isim belirtmeden serbestçe cevaplamaları istenerek araştırmanın temel verileri elde edilmiştir. Araştırmada; bir konudaki farklı durumları tespit etmeyi amaçlayan 'Betimsel' ve değişkenler arası ilişkiler ile bu ilişkilerin düzeyini inceleyen 'Bağıntısal' araştırma modelleri kullanılmıştır.

## **BULGULAR ve TARTIŞMA**

Bu bölümde 300 öğrencinin anket sorularına verdikleri cevaplar değerlendirilerek yorumlanmaktadır. Bulgular 146 kız ve 154 erkek öğrenciden elde edilmiştir. Bunların 149'u sayısal, 151'i sözel bölümlerde öğrenim görmektedir.

Araştırmamızda öncelikle öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları günlük ortalama sürelerini belirlemek yararlı olacaktır. Buna ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları günlük ortalama süre

<b>Bilim dalı</b>	<b>0-30 dakika</b>	<b>30-60 dakika</b>	<b>60-120 dakika</b>	<b>120 dk. dan fazla</b>	<b>Toplam</b>
Sayısal	(E) 60(%20) (K) 26 (%8.7)	(E) 22(%7.3) (K) 17 (%5.7)	(E) 7(%2.3) (K) 7(%2.3)	(E) 5 (%1.7) (K) 5 (%1.7)	149 (%49.7)
Sözel	(E) 27 (%9) (K) 26 (%8.7)	(E) 15 (%5) (K) 32 (%10.7)	(E) 13(%4.3) (K) 31(10.4)	(E) 6(%2) (K) 1(0.3)	151 (%50.3)
Toplam	(E) 87(%29) (K) 52(%17.3)	(E) 37(%12.3) (K) 9(%16.4)	(E) 20(%6.6) (K) 38 (%12.7)	(E) 11(%3.7) (K) 6 (%2)	300 (%100)
<b>Toplam</b>	<b>139(%46.3)</b>	<b>86(%28.7)</b>	<b>58(%19.3)</b>	<b>17(%5.7)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 1'e göre sayısal bölümlerde okuyan erkek öğrencilerin %20'si günde 30 dakika, %7.3'ü 30-60 dakika arası, %2.3'ü 60-120 dakika arası, %1.7'si 120 dakikadan fazla zaman ayırmaktadır. Aynı bölümlerde okuyan kız öğrencilerden %8.7'si 30 dakika, %5.7'si 30-60 dakika, %2.3'ü 60-120 dakika, %1.7'si 120 dakikadan fazla zaman ayırmaktadır. Sayısal bölümlerde okuyan erkek öğrenciler günde 60 dakikaya kadar kız öğrencilerden daha fazla zaman ayırmışken 60 dakika ve üzerinde her iki grubun da aynı süreleri ayırdıkları görülmektedir.

Sözel bölümlerde okuyan erkek öğrencilerin %9'u günde 30 dakika, %5'i 30-60 dakika arası, %4.3'ü 60-120 dakika arası, %2'si 120 dakikadan fazla zaman ayırmaktadır. Aynı bölümlerde okuyan kız öğrencilerden %8.7'si 30 dakika, %10.7'si 30-60 dakika, %10.4'ü 60-120 dakika, %0.3'ü 120 dakikadan fazla zaman ayırmaktadır. Sözel bölümlerde okuyan öğrenciler arasındaki oranlar sayısal bölümlerdekilerden farklıdır. Bu bölümlerdeki erkek öğrencilerin bir günde kitap okumaya ayırdıkları zaman aralığı 0-30 dakika ve 120 dakika üzeri sürelerde daha fazla iken, kız öğrencilerin oranı 30-60 ve 60-120 dakikalık zaman aralıklarında daha fazladır.

**Tablo 2.** Annenin eğitim düzeyinin öğrencinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi

Cinsiyet	Okula gitmemiş	İlköğretim	Ortaöğretim	Üniversite	Toplam
Kız	21 (%7)	90 (%30)	26 (%8.7)	9 (%3)	146 (%48.7)
Erkek	29 (%10.6)	84 (%28)	32 (%10.7)	9 (%3)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>50(%17.6)</b>	<b>174(%58)</b>	<b>58(%19.4)</b>	<b>18(%6)</b>	<b>300(%100)</b>

Tablo 2’de görülen verilere göre kız öğrencilerde annesi okula gitmeyenlerin oranı %7, ilköğretim %30, ortaöğretim %8.7, üniversiteye gitmiş olan %3’tür. Erkek öğrencilerin annelerinde bu oran; okula gitmeyen %10.6, ilköğretim %28, ortaöğretim %10.7, üniversiteye gitmiş olan %3 olarak görülmektedir.

Kız öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında ilköğretim düzeyinde olanların %30 ile ilk sırada gelirken, erkek öğrencilerin annelerinin eğitim durumu %28 ile ilköğretim düzeyinde yine ilk sırada gelmektedir.

**Tablo 3.** Babanın eğitim düzeyinin öğrencinin kitap okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi

Cinsiyet	Okula gitmemiş	İlköğretim	Ortaöğretim	Üniversite	Toplam
Kız	5 (%2.7)	56 (%18.7)	57 (%19)	28 (%9.3)	146 (%48.7)
Erkek	15 (%5)	61 (%20.3)	48 (%16)	30 (%10)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>20 (%7.7)</b>	<b>117 (%39)</b>	<b>105 (%35)</b>	<b>58 (%19.3)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 3’teki verilere bakıldığında kız öğrencilerin babalarının eğitim durumu; %2.7 okula gitmemiş, %18.7 ilköğretim, %19 ortaöğretim, %9.3 üniversite olduğu anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin babalarının eğitim durumu ise; %5 okula gitmemiş, %20.3 ilköğretim, %16 ortaöğretim, %10 üniversite şeklindedir.

Hem kız hem de erkek öğrencilerin babalarının öğrenim oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim gören babaların oranları (%74) ilk sırada gelirken okula gitmeyenlerin oranı (%7.7) son sıradadır.

Anne ve babaların öğrenim durumuna birlikte bakıldığında; her iki durumda da annelerin eğitim seviyelerinin babalarınkinden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları

Cinsiyet	Alt	Orta	Yüksek	Toplam
Kız	6 (%2)	136 (%45.3)	4 (%1.3)	146 (%48.7)
Erkek	23 (%7.6)	121 (%40.3)	10 (%3.3)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>29 (%9.6)</b>	<b>257 (%85.6)</b>	<b>14 (%4.6)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 4’te görüldüğü gibi, kız öğrencilerde alt gelir grubuna sahip öğrencilerin oranı %2, orta gelir grubunda %45.3, yüksek gelir grubunda %1.3’tür. Erkek öğrencilerin %7.6’sı alt gelir grubunda görülürken, %40.3’ü orta gelir grubunda, %3.3’ünün yüksek gelir grubunda olduğu gözlemlenmiştir. Her iki durumda da orta gelir grubundakilerin toplamda %85.6 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Büyüdüğü evde kitaplık bulunmasının öğrencinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi

Cinsiyet	Büyüdüğü evde kitaplık bulunan öğrenciler	Büyüdüğü evde kitaplık bulunmayan öğrenciler	Toplam
Kız	90 (%30)	56 (%18.7)	146 (%48.7)
Erkek	84 (%28)	70 (%23.3)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>174(%58)</b>	<b>126 (%42)</b>	<b>300(%100)</b>

Tablo 5’de görülen verilere göre büyüdüğü evde kitaplık bulunan öğrencilerin %30’u kız öğrencilerden oluşurken %28’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Büyüdüğü evde kitaplık bulunmayan öğrencilerin oranı ise kızlarda %18.7 iken erkeklerde %23.3’tür.

Buradan, öğrencilerin yarından biraz fazlası olan %58’inin büyüdüğü evde kitaplık var iken %42’sinin büyüdüğü evde kitaplık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ancak ankette, kitaplığın zenginliği, kitap türü ve sayısı hakkında bilgi istenmediği için kitaplıktaki kitap oranı bilinmemektedir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin kütüphaneyi kullanım sıklığı

Bilim dalı	Hemen her gün	Her hafta	Her ay	Nadiren	Hiç	Toplam
Sayısal	(E) 2 (%0.6) (K) 0 (%0)	(E) 6 (%2) (K) 5 (%1.7)	(E) 6 (%2) (K) 5 (%1.7)	(E)50(%16.7) (K)33(%11)	(E)30(%10) (K)12(%4)	149 (%49.7)
Sözel	(E) 1(%0.4) (K) 2(%0.6)	(E)11(%3.7) (K)4(%1.3)	(E)5(%1.7) (K)8(%2.6)	(E)23(%7.7) (K)54(%18)	(E)21(%7) (K)22(%7.3)	151 (%50.3)
Toplam	(E) 3(%1) (K) 2(%0.6)	(E)7(%5.7) (K)9(%3)	(E)11(%3.7) (K)13(%4.3)	(E)73(%24.4) (K)87(%29)	(E)51(%17) (K)34(%11.3)	300 (%100)
<b>Toplam</b>	<b>5(%1.6)</b>	<b>16(%5.7)</b>	<b>24(%8)</b>	<b>160(%53.4)</b>	<b>85(%28.3)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere, ankete katılan öğrencilerin kütüphane kullanım sıklığı sayısal-sözel, kız-erkek şeklinde belirtilmiştir. Sayısal bölümlerde okuyan erkek öğrencilerden %0.6'sı hemen her gün kütüphaneyi kullanırken %2'si her hafta, %2'si her ay, %16.7 nadiren, %10 hiç kullanmadığını belirtmiştir. Kız öğrencilerde bu oran; hemen her gün %0, her hafta %1.7, her ay %1.7, nadiren %11, hiç kullanmayan %4 şeklindedir. Bu bölümlerde hem erkek hem de kızlarda, %27.7 ile nadiren kütüphaneyi kullananlar ilk sırada gelmektedir. Hiç kullanmayanların oranı ise %14 olarak görülmektedir. Nadiren ve hiç gitmeyenlerin oranı toplamı %41.7'yi bulmaktadır. Bu, sayısal bölümlerdeki öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlığı olmadığını gösterir.

Sözel bölümlerde okuyan erkek öğrencilerden %0.4 her gün, %3.7 her hafta, %1.7 her ay, %7.7 nadiren, %7 hiç kütüphaneye gitmediğini belirtmektedir. Bu oran kız öğrencilerden; %0.6'sı her gün, %1.3'ü her hafta, %2.6'sı her ay, %18'i nadiren, %7.3'ü hiç gitmediğini söylemektedir. Bu bölümlerde okuyan öğrencilerden, erkek-kız, %25.7 gibi bir oran nadiren kütüphaneye gittiğini belirterek ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada ise %14.3 ile hiç gitmeyenler gelmektedir. Sayısal bölümlerde olduğu gibi sözel bölümlerde de kütüphaneye gitme alışkanlığı olmadığı, kütüphaneye nadiren ve hiç gitmeyenlerin toplam oranının %40'ı bulmasından anlaşılmaktadır.

**Tablo 7.** Öğrencilerin kütüphanelerden bir yılda aldıkları ödünç kitap sayısı

Cinsiyet	0-3	4-15	16'dan çok	Toplam
Kız	110 (%36.7)	28 (%9.3)	8 (%2.7)	146 (%48.7)
Erkek	125 (%41.6)	21 (%7)	8 (%2.7)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>235 (%78.3)</b>	<b>49 (%16.3)</b>	<b>16 (%5.4)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 7'de görüldüğü gibi kütüphaneden alınan ödünç kitap sayısı, kız öğrencilerde bir yılda 0-3 arası kitap %36.7, 4-15 arası kitap %9.3, 16'dan çok %2.7 şeklindedir. Erkek öğrencilerde bu oran 0-3 arası kitap %41.6, 4-15 arası kitap %7, 16'dan çok %2.7 olarak görülmektedir.

Toplamda %78.3 gibi yüksek oranda öğrencinin bir yılda kütüphaneden ödünç kitap alma alışkanlığının 0-3 gibi bir ortalamada kalması, Tablo 6'daki verileri destekler niteliktedir. Bu, öğrencilerin kütüphaneyi kullanım amaçlarının sadece kitap alma olmadığını, ders çalışma amaçlı da kullanabildiğini açık bir şekilde göstermektedir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin üniversite kütüphanesinden memnuniyet düzeyi

Bilim dalı	Çok memnunum	Memnunum	Memnun değilim	Hiç memnun değilim	Fikrim yok	Toplam
Sayısal	(E)2(%0.7) (K)2(%0.7)	(E)7(%2.4) (K)8(%2.7)	(E)12(%4) (K)10(%3.3)	(E)36(%12) (K)18(%6)	(E)37(%12.3) (K)17(%5.7)	149 (%49.7)
Sözel	(E)4(%1.3) (K)3(%1)	(E)3(%1) (K)13(%4.3)	(E)12(%4) (K)16(%5.3)	(E)23(%7.7) (K)34(%11.3)	(E)19(%6.4) (K)24(%8)	151 (%50.3)
Toplam	(E)6(%2) (K)5(%1.7)	(E)10(%3.4) (K)21(%7)	(E)24(%8) (K)26(%8.6)	(E)59(%17.7) (K)52(%17.3)	(E)56(%18.6) (K)41(%13.7)	300 (%100)
<b>Toplam</b>	<b>11(%3.7)</b>	<b>31(%10.4)</b>	<b>50(%16.6)</b>	<b>111(%35)</b>	<b>97(%32.3)</b>	<b>(%100)</b>

Tablo 8'de verilen bilgilere göre üniversitenin kütüphanesinden çok memnun olan sayısal bölümlerde okuyan erkek öğrencilerin oranı %0.7 iken memnun olanlar %2.4, memnun olmayanlar %4, hiç memnun olmayanlar %12, fikri olmadığını belirtenler ise %12.3 oranındadır. Kız öğrencilere bakıldığında bu oranlar; çok memnun olanlar %0.7, memnun olanlar %2.7, memnun olmayanlar %3.3, hiç memnun olmayanlar %6, fikri olmayanlar %5.7 oranındadır. Sayısal bölümlerde okuyan öğrencilerdeki üniversite kütüphanesinden hiç memnun olmayanlar ve bu konuda fikri olmayanların oranı, kız-erkek, %18 ile ilk sırada, memnun değilim diyenler %7.3 ile ikinci sırada yer almaktadır.



Sözel bölümlerde okuyan erkek öğrencilerden kütüphaneden çok memnun olanların oranı %1.3, memnun olanlar %1, memnun olmayanlar %4, hiç memnun olmayanlar %7.7, fikri olmadığını belirtenler ise %6.4 oranındadır. Kız öğrencilerde bu oran; çok memnun olanlar %1, memnun olanlar %4.3, memnun olmayanlar %5.3, hiç memnun olmayanlar %11.3, fikri olmayanlar %8 şeklindedir. Sözel bölümlerdeki öğrencilerin, kız-erkek, kütüphaneden hiç memnun olmayanlar %19 ile ilk sırada gelmektedir. Fikri olmayanlar ise %14.4 ile ikinci sırada, memnun olmayanlar %9.3 ile üçüncü sırada bulunmaktadır.

Hem sayısal hem sözel bölümdeki öğrencilerin üniversite kütüphanesinden memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Memnun olmayanlar %16.6, hiç memnun olmayanlar %35 olmak üzere %51.6 gibi bir orana, %32.3 oranındaki fikri olmayanları da eklersek toplamda %83.9 gibi çok yüksek bir oran karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 9.** Öğrencilerin çeşitli aktivitelere ayırdığı günlük süre

Aktivite	0-30 dakika	30-60 dakika	60-120 dakika	120 dakikadan fazla	Toplam
Müzik dinleme	(E) 70 (%23.4) (K) 71 (%23.6)	(E) 42 (%14) (K) 41 (%13.7)	(E) 25 (%8.4) (K) 21 (%7)	(E) 7 (%2.4) (K) 13 (%4.3)	300 (%100)
Toplam	141 (%47)	83 (%27.7)	46 (%15.4)	20 (%6.7)	300 (%100)
Televizyon izleme	(E) 93 (%31) (K) 105 (%35)	(E) 25 (%8.3) (K) 28 (%9.3)	(E) 20 (%6.6) (K) 21 (%7)	(E) 16 (%5.3) (K) 6 (%2)	300 (%100)
Toplam	198 (%66)	53 (%17.6)	41 (%13.6)	22 (%7.3)	300 (%100)
Bilgisayar kullanma	(E) 74 (%24.6) (K) 90 (%30)	(E) 36 (%12) (K) 30 (%10)	(E) 25 (%8.3) (K) 16 (%5.3)	(E) 19 (%6.3) (K) 10 (%3.3)	300 (%100)
<b>Toplam</b>	<b>164 (%54.6)</b>	<b>66 (%22)</b>	<b>41 (%13.6)</b>	<b>29 (%9.6)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere, öğrencilerin çeşitli aktivitelere ayırdıkları süreler gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin %23.4'ü 0-30, %14'ü 30-60, %8.4'ü 60-120, %2.4'ü 120 dakikadan fazla müzik dinlemektedir. Kızların; %23.6'sı 0-30, %13.7'si 30-60, %7'si 60-120, %4.3'ü 120 dakikadan fazla zaman ayırmaktadır.

Erkeklerin %31'i 0-30, %8.3'ü 30-60, %6.6'sı 60-120, %5.3'ü 120 dakikadan fazla televizyon izlemektedir. Kızların %35'i 0-30, %9.3'ü 30-60, %7'si 60-120, %2'si 120 dakikadan fazla televizyon izlemektedir.

Bilgisayar başında erkeklerin %24.6'sı 0-30, %12'si 30-60, %8.3'ü 60-120, %6.3'ü 120 dakikadan fazla zaman geçirmektedir. Kızların ise %30'u 0-30, %10'u 30-60, %5.3'ü 60-120, %3.3'ü 120 dakikadan fazla bilgisayar başında kalmaktadır.

Erkek ve kız öğrencilerin aktivitelerine ayırdıkları süreler oransal olarak bakıldığında hem müzik dinleme (%47), hem televizyon izleme (%66) hem de bilgisayar kullanma %54.6 0-30 dakika ile ilk sırada, 30-60 dakika ile ikinci sırada gelmektedir. Ancak bu üç etkinlik içerisinde %66 ile televizyon izleme başta gelmekte, %54.6 ile bilgisayar kullanma ve son sırada %47 ile müzik dinleme gelmektedir. Bu süreler, öğrenciler için kabul edilebilir oranlar olarak görülebilir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin yolculuğa çıktıklarında yanlarında kitap, dergi gibi yayın bulundurma sıklığı

Cinsiyet	Bulunduran	Bulundurmayan	Toplam
Kız	105 (%35)	41 (%13.7)	146 (%48.7)
Erkek	70 (%23.3)	84 (%28)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>175 (%58.3)</b>	<b>125 (%41.7)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 10'daki veriler bize kız öğrencilerin %35'i, erkek öğrencilerin ise %23.3'ü yolculuk esnasında yanlarında kitap, dergi gibi basılı yayınları yanlarında bulduklarını göstermektedir. Toplamda %58.3'ü bulan bu oran, kitap okuma alışkanlığı pek olmayan öğrenciler için iyi bir oran olarak görülebilir.

**Tablo 11.** Öğrencilerin doğum günü, sınıf geçme gibi önemli olaylarda kitap hediye etme ya da hediye alma gibi alışkanlığına sahip olma sıklığı

Cinsiyet	Alışkanlığı olan	Alışkanlığı olmayan	Toplam
Kız	77 (%25.7)	69 (%23)	146 (%48.7)
Erkek	65 (% 21.6)	89 (%29.7)	154 (%51.3)
<b>Toplam</b>	<b>142 (%47.3)</b>	<b>158 (%52.7)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 11'de ortaya çıkan bilgiler bize, kız öğrencilerin %25.7, erkek öğrencilerin %21.6, toplamda ise %47.3 gibi bir ortalamanın doğum günü, sınıf

geçme gibi önemli olaylarda kitap hediye etme ya da hediye alma gibi alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir.

Kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerinkinden %4.1 daha fazladır. Gençler arasında özel ve önemli günlerde kitap hediye etme ya da alma oranı yarıya yakındır ve bu; kütüphaneyi yeterince kullanmayan öğrenciler için sevindirici bir gelişme olarak görülebilir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin okumayı tercih ettiği kitap türleri

<b>Kitap türleri</b>	<b>Kız</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
Bilimsel	22 (%7.3)	40 (%13.3)	62 (%20.6)
Macera	7 (%2.3)	8 (% 2.7)	15 (% 5)
Kişisel gelişim	24 (%8)	21 (% 7)	45 (% 15)
Polisiye	10 (%3.3)	7 (% 2.3)	17 (% 5.6)
Roman	60 (% 20)	49 (%16.4)	109 (% 36.4)
Dini	17 (% 5.5)	22 (% 7.3)	39 (% 12.8)
Hiç okumayan	7 (% 2.3)	7 (% 2.3)	14 (% 4.6)
<b>Toplam</b>	<b>146(%48.7)</b>	<b>154 (%51.3)</b>	<b>300 (%100)</b>

Tablo 12'deki veriler bize; her iki öğrenci grubunun da ilk sırada roman türüne öncelik verdiğini göstermektedir. Kız öğrencilerin %20'si roman türünü, tercih ederken %8'i kişisel gelişim türlerine ağırlık vermektedir. Erkek öğrencilerin ise %16.4'ünün roman, ikinci sırada %13.3'ünün ise bilimsel türleri seçtiği anlaşılmaktadır.

Diğer türlere bakıldığında; kızlarda üçüncü sırayı %7.3 ile bilimsel kitaplar alırken erkeklerde üçüncü sırayı %7.3 ile dini konuların aldığı, dördüncü sırayı kızlarda %5.5 ile dini roman türleri, erkeklerde %7 ile kişisel gelişim kitapları almaktadır. Polisiye romanlar kızlarda %3.3 ile beşinci sırada bulunurken erkeklerde %2.7 ile macera ağırlıklı romanlar karşımıza çıkmaktadır. Altıncı sırada ise kızlarda macera %2.3, erkeklerde polisiye %2.3 şeklinde yer almaktadır.

Her iki grupta da, ders dışı kitap okumayanlar %2.3 ile eşit olarak son sırada görülmektedir. Genel ortalamaya bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin ilk tercihlerinin roman olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 13.** Öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı

Cinsiyet	Hiç	1-5	6-11	12'den çok	Toplam
Kız	7 (%2.3)	54 (%18)	38 (%12.7)	47 (%15.7)	146 (%48.7)
Erkek	19 (%6.4)	70 (%23.3)	28 (%9.3)	37 (%12.3)	154 (%51.3)
Toplam	26 (%8.7)	124 (%41.3)	66 (%22)	84 (%28)	300 (%100)

Tablo 13'de verilen bilgilere göre; öğrencilerin bir yılda okuduğu kitap sayısı en fazla 1-5 kitap aralığıdır. Bu, oran olarak kızlarda %18 ve erkeklerde %23.3'tür. İkinci sırada 12'den çok kitap okuyanlar kızlarda %15.7 iken erkek öğrencilerde %12.3'tür. 6-11 arası kitap okuyanlar kızlarda %12.7 ve erkeklerde 9.3 ile üçüncü sırada gelmektedir.

Ancak oranlara bakıldığında 6-11 arası kitap okuyanların oranı ikinci sırada beklenirken ilginç bir şekilde sıralama 1-5 arası ilk, 12'en fazla ikinci sırada gelmektedir. Hiç okumayanların oranı ise kızlarda %2.3 ve erkeklerde %6.4'tür.

**Tablo 14.** Öğrencilerin kitap okumasına engel olan durumlar

Cinsiyet	Cevap yok	Ekonomik	Kültürel	Eğitimsel	Çalışma yoğunluğu	Eğlence	Toplam
Kız	36 (%12)	7 (%2.3)	3 (%1)	25 (%8.3)	58 (%19.3)	17 (%5.7)	146 (%48.7)
Erkek	38 (%12.7)	4 (%1.3)	5 (%1.7)	25 (%8.3)	47 (%15.7)	35 (%11.7)	156 (%51.3)
Toplam	74 (%24.7)	11 (%3.6)	8 (%2.7)	50 (%16.6)	105 (%35)	52 (%17.4)	300 (%100)

Tablo 14'de verilere bakıldığında; öğrencilerin okumasına engel oluşturan ve ilk sırayı alan en büyük etmenin kızlarda %19.3 ve erkeklerde %15.7 ile çalışma yoğunluğu olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sırayı kızlarda %12 ve erkeklerde %12.7 ile bu soruya cevabı olmayanlar oluşturmaktadır. Üçüncü sırayı kızlarda %8.3 ile eğitimsel nedenler, erkeklerde %11.7 ile eğlence almaktadır. Dördüncü sırada; kızlarda %5.7 ile eğlence ve erkeklerde %8.3 ile eğitimsel nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Beşinci sırada kızlarda %2.3 ekonomik, erkeklerde %1.7 kültürel nedenler olarak sayılmaktadır. Son sırada ise kızlarda %1 ile kültürel, erkeklerde %1.3 ile ekonomik nedenler gelmektedir.

Genel sonuca bakıldığında öğrencilerin kitap okumasına engel olan nedenlerin başında %35 ile çalışma yoğunluğunun geldiği, en az etkileyenin ise %2.7 ile kültürel nedenlerin olduğu anlaşılmaktadır.

## SONUÇ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ndeki farklı Fakülte ve Yüksekokullarda; 149'u sayısal, 151'i sözel bölümlerde öğrenim gören 300 öğrenciye on sekiz sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bulgular 146 kız ve 154 erkek öğrenciden elde edilmiştir. Ankete bağlı araştırmada elde edilen ve genellenebilecek sonuçları aşağıdaki gibi açıklayabiliriz.

Hem sayısal hem de sözel bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin bir günde kitap okumaya ayırdıkları zaman aralığına baktığımızda oransal olarak hem erkek hem de kız öğrencilerin 0-30 dakika ve 30-60 dakikalık sürelerde daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma sürelerinin kısa oluşu, hem derslere ayrılan zamanın fazla olduğu hem de küçük yaşlarda bu alışkanlığın kazandırılmadığını ya da köreltiğini düşündürmektedir.

Anneleri okula gitmemiş ya da ortaöğretime gitmiş kız öğrencilerin oranı (%37) iken erkek öğrencilerin annelerinin oranı (%38.6) ile daha fazladır. Üniversite mezunu seviyesinde ise (%3) ile aynı oranda oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kitap okuma sevgisini kazanmalarında ailelerinin önemli bir rolü olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Hem kız hem de erkek öğrencilerin babalarının öğrenim oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim gören babaların oranları ilk sırada gelirken okula gitmeyenlerin oranı son sıradadır. Babaların; kendilerinden daha iyi öğrenim görüp yetişmeleri ve geleceğe daha iyi hazır olmaları için çocuklarını teşvik ettiği anlaşılmaktadır.

Anne ve babaların öğrenim durumuna birlikte bakıldığında; her iki durumda da annelerin eğitim seviyelerinin babalarinkinden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu; Türk toplum yapısındaki ataerkil karakteri, ya da erkek başatlığını gösterir. Ancak okuma alışkanlığı ile bunların bir ilgisi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik koşulları genel olarak (%85.6) orta seviyede olmasına rağmen ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun (%58) evinde kitaplık bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durum; ailelerin kitaplara karşı bir ilgisinin olduğunu, ancak okuma alışkanlığı kazandırılmadığı için kitaplığın çok fazla etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sayısal ve sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin tamamına bakıldığında; nadiren kütüphaneye gidenlerin oranı %53.4 ile ilk sırada, hiç gitmeyenlerin oranı %28.3 ile ikinci sırada gelmektedir. İkisinin toplamına bakıldığında %81.7 gibi çok yüksek bir orana ulaşılmaktadır. Bu, öğrencilerin kütüphaneyi kullanım amaçlarının sadece kitap alma olmadığını, ders çalışma amaçlı da kullanabildiğini açık bir şekilde göstermektedir. Belki ilk anda üniversite kütüphanesinin<sup>1</sup> iki ayrı yerde bulunması bir etken olarak düşünülebilir. Ancak her durumda bu oran, geleceği teslim edeceğimiz üniversite öğrencileri için çok yüksek ve acı verici bir orandır.

Öğrencilerin kütüphaneden ödünç kitap alma alışkanlığının yılda 0-3 kitap ile sınırlı bir ortalama kalması ve bu oranın toplamda %78.3'ü bulması, kütüphaneye gitmeyen ya da nadiren giden öğrencilerle ilgili verileri destekler niteliktedir. Bu, öğrencilerin aynı zamanda ders çalışmak, vakit geçirmek gibi farklı amaçlar için de kütüphaneye gittiğini göstermektedir.

Öğrenciler arasında kütüphaneyi nadiren kullanan ve hiç kullanmayanların oranı (%53.4 + 28.3= %81.7, kütüphaneden memnun olmayanlar ile fikri olmayanların da %83.9 gibi çok yüksek bir rakama ulaştığı dikkate alınır, kütüphane konusunun ciddi bir incelemeye ihtiyacı olduğu görülür.

Erkek ve kız öğrencilerin aktivitelere ayırdıkları süreler oransal olarak bakıldığında hem müzik dinleme (%47), hem televizyon izleme (%66) hem de bilgisayar kullanma %54.6 0-30 dakika ile ilk sırada, 30-60 dakika ile ikinci sırada gelmektedir. Bu süreler, öğrenciler için kabul edilebilir oranlar olarak görülebilir. Ancak aktiviteler dışında geçirilen zaman aralığında kitap okuma için ayrılan sürenin de az olması, öğrencinin boşa geçirdiği zamanın ya da ders çalışmaya ayırdığı sürenin fazla olduğunu düşündürmektedir.

Kitap okuma alışkanlığı çok düşük oranlarda olan öğrencilerin yolculuğa çıktıklarında yanlarında kitap, dergi gibi yayın bulundurma alışkanlığı oranının toplamda %58.3'ü bulması kitap okuma alışkanlığı pek olmayan öğrenciler için iyi bir oran olarak görülebilir.

Öğrenciler arasında özel ve önemli günlerde kitap hediye etme ya da alma oranı %47.3'tür. Bu, kütüphaneyi yeterince kullanmayan öğrenciler için sevindirici bir gelişmedir ve ileriki aşamada öğrenciyi kitap okumaya teşvik edebilecek bir durumdur.

---

<sup>1</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi Kütüphanesi, 2011 Van depreminde yıkıldığı için Tıp Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi binaları olmak üzere iki ayrı yerde hizmet vermektedir. Yeni kütüphane binası ise bitme aşamasındadır.

Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri kitap türlerinde, genel ortalamaya bakıldığında hem kız hem de erkek öğrencilerin ilk tercihlerinin roman olduğu ortaya çıkmaktadır. Kız öğrencilerin %20'si roman türünü, tercih ederken %8'i kişisel gelişim türlerine ağırlık vermektedir. Erkek öğrencilerin ise %16.4'ünün roman, ikinci sırada %13.3'ünün ise bilimsel türleri seçtiği anlaşılmaktadır. Diğer türlere bakıldığında; kızlarda üçüncü sırayı %7.3 ile bilimsel kitaplar alırken erkeklerde üçüncü sırayı %7.3 ile dini konuların aldığı, dördüncü sırayı kızlarda %5.5 ile dini roman türleri, erkeklerde %7 ile kişisel gelişim kitapları almaktadır. Polisiye romanlar kızlarda %3.3 ile beşinci sırada bulunurken erkeklerde %2.7 ile macera ağırlıklı romanlar karşımıza çıkmaktadır. Altıncı sırada ise kızlarda macera %2.3, erkeklerde polisiye %2.3 şeklinde yer almaktadır. Her iki grupta da, ders dışı kitap okuyanlar %2.3 ile eşit olarak son sırada görülmektedir.

Öğrencilerin kitap okumasına engel olan durumların başında %35 ile ders çalışma yoğunluğu, en az etkileyenin ise %2.7 ile kültürel nedenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Aynı konuda Pınar Şanlıbaba ve Eda Gümüş tarafından yapılan 'Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Ankara Üniversitesi Kalecik MYO Örneği' adlı araştırmada ortaya çıkan sonuçların % 47) ile birbirine yakın olduğu görülmektedir

Öğrencilerin %41.3'ünün bir yılda okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında düşük bir oran iken %28'inin yılda 12'den fazla kitap okuması, oransal olarak az olmasına rağmen, ayda bir kitaptan fazla okumaları sevindiricidir. Diğer taraftan; bir yılda okunan kitap sayısı "beş kitaptan az okuyanlar az okur, yirmiye kadar olanlar orta düzey okur, yirmi kitaptan fazla okuyanlar ise çok okuyan okur tipi" olarak görüldüğünden, araştırma anketimize katılan öğrencilerin az okur sınıfında oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Şanlıbaba ve Gümüş tarafından yapılan araştırmada; ankete katılan öğrencilerin % 32'sinin ayda bir, % 18'inin iki haftada bir, % 17'sinin haftada bir kitap bitirdiği % 43'ünün ise bir aydan daha uzun sürede bir kitabı bitirdiği görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004).*Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Bamberger, R. (1990).*Okuma Alışkanlığını Geliştirme (çev. B. Çapar)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1986).Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi XXII(1)*: Ankara.
- Blaha, B. A. ve Bennett, J. M. (1993).*Yeni Okuma Teknikleri, (çev. D. Şahiner)*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-sosyal Bir Araştırma*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gönen, M. (1991). Korunmaya Muhtaç Çocuk ve Gençlerin Boş Zamanlarında Kitaba Olan İlgilerinin İncelenmesi. *Bilgi Pınarı Dergisi*, 1, 17-23, Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Başkanlığı.
- Gürcan, H. İ. (1999).Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Köknel, Ö. (2001).*Kimliğini Arayan Gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Özdemir,E. (1983).*Okuma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Selvi, I. (1998). Okuma alışkanlığı. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Kütüphanecilik Dergisi, 4, 173, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türk Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*, 609, 39, Ankara : TRT Genel Sekreterlik Basım.
- Turcan, A.İ., Yıldırım, S.S. ve Kelleci, F. (1999).Üniversite Öğrencileri Arasında Ders Dışı Okuma Alışkanlık Düzeyinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I*: Eskişehir.
- Yılmaz, B. (2004).Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 116.



### **Extended Abstract**

In today's world in which information and technology are developing very rapidly, reading is the most effective and easiest way to access information. However, developing this habit is a process that requires one's spiritual and mental preparation. In time, this process brings together different factors that interact with one another. Reading, not only textbooks but also books not acquired in school, is learning by sampling different kinds of knowledge, various cultures, and other interests. Reading is not independent of one's intellectual activities, though it is an individual activity. These activities allow the child to develop such skills as making comparisons and interpretations that are the results of successful reading experiences. Individuals who do not read books lose their ability to think, and their ability to produce new ideas disappears in time as well. It is said: "there is no age limit for education" in order to emphasize that it is possible to read and learn at all ages, but a reading habit develops during the early ages, just like a tree is bent when it is green. This is because habits enter human life slowly, and are adopted after time. When children adopt a reading habit, their reading skills should also improve. Communities that fail to get their children to adopt a reading habit cannot expect to find adults reading in the future. This is one of the reasons for the formation of an under-developed society that has not made progress in developing technology. The fundamentals of gaining a reading habit can be found within the education system. It is difficult for a child who cannot gain this habit during the school years to adopt it as a habit in the future as an adult. Therefore, getting children to adopt the habit of doing research on different subjects, apart from reading, allows them to read willingly, and come to regard reading as time well spent. However, the family, the school, and the surrounding and environment that can influence the development of this habit, should not be ignored. Making a bookshelf at home, placing it where a child can reach the books any time she/he wants, and the parents themselves reading books are examples that can motivate the child to love books. The influence of the family and teachers during childhood, as well as the influence of the teacher and friends in youth, and of friends in adulthood can result in a person's adopting a reading habit. Teachers, however, are the most influential in regard to adopting this habit. Economic conditions, cultural traditions, and the widespread use of libraries can also be considered as factors affecting the development of a reading habit. It is important that libraries in educational institutions are rich both in terms of quantity and quality of books, in order to encourage young people to read. Young people who study at a university and develop a healthy reading habit will likely make the most of this period when they are experiencing psychological and bodily changes. This will help them to understand things

correctly. The rational thought within a society is formed by a generation who reads. Constructive ideas emerge when youth analyze events correctly. That is why it is more important for young people, to whom we will hand over our future, to develop reading habits. The incidence of people with a reading habit, which is one of the indicators of development among societies, is high in developed societies, but lower in developing countries. In the present day when communication devices are used extensively, having a reading habit has become more important than it was in the past. The ease with which young people communicate leads them to obtain knowledge directly, and search it without thinking whether it is correct or wrong. A survey was conducted with a total of 300 students in quantitative and verbal fields at Van Yüzüncü Yıl University to determine the students' reading habits. The results are as following: in looking at the amount of time that students spend reading while studying in both quantitative and verbal fields, students of both sexes read more in the first 0-30 and 30-60 minutes. Education levels of the mothers are lower than those of the fathers. The socio-economic status of the students is generally moderate (85.6%). Most of the students (58%) who participated in the survey have a library in their home. The fact that the students' habit of borrowing books from the library is limited to 0-3 books a year and this rate is 78.3% in total; this supports the data regarding how the students never or rarely go to the library. This, at the same time, shows that students go to the library for different purposes, such as studying and spending time. The rate of the students with minimal reading habits who borrow publications such as non-text books and magazines to take with them while traveling can be considered as favorable (58.3%). The rate of giving or receiving books among students on special occasions is 47.3%. This is a welcome development for students who do not use the library adequately, and it can encourage students to read books in the future as adults. The most important factor that prevents students from reading books is the academic workload (35% reported this), and the least influential factor is cultural differences (2.7%). Based on the results obtained in the research, recommendations for the university administration, academicians and researchers working in this field are as follows: Reading is a habit adopted at an early age. However, steps must be taken by instructors to encourage a love for books. Talking about books that are not related to the students' professional fields can encourage a love of books. To realize this, it is also necessary to encourage academic personnel to read books unrelated to their fields, for habits start with love. Students who waste most of their time trying to keep up with the intensity of classes and extracurricular activities cannot spend the remaining time effectively. In addition to libraries, quiet environments wherein readers can find books must be established. Academic staff can reward good students with the gift of a book that is unrelated to their field.

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE KATILIMINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİLİK İNANÇ DÜZEYLERİNİN BELİRLEMESİ

Kazım BİBER\*

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi temel eğitim bölümü, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitim-öğretim gören 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma 2016-2017 Akademik yılında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalından 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 130 öğrenci ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Ateş (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam puan ortalaması ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançları yüksek, orta ve düşük düzeyde olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının sadece %15’inin öz-yeterlilik inanç düzeyi yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyi bölüm türüne göre farklılık göstermezken, aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Temel eğitim, aile katılımı, öğretmen öz yeterliliği

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Balıkesir, kbiber@balikesir.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 07.03.2018 Kabul Tarihi: 04.05.2018

## DETERMINATION OF SELF-EFFICACY BELIEF LEVELS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING FAMILY PARTICIPATION

### Abstract

The purpose of this study is to determine the levels of self-efficacy beliefs regarding family participation of 1st and 4th grade prospective teachers who are studying at the elementary education department (primary education and preschool education program) in the faculty of education. This research was carried out with a total of 130 students studying in 1st and 4th grades of Preschool Education Program and a total of 100 students studying in 1st and 4th grades of Primary Education Program in Elementary Education Department of Necatibey Education Faculty at Balıkesir University in 2016-2017 academic year. "Self-efficacy Belief Scale Regarding Family Participation for Teacher Candidates" developed by Ateş (2015) was used as data collection tools. The total score average and standard deviation value of Self-Efficacy Beliefs Scale Regarding Family Participation of teacher candidates were calculated. Self-efficacy beliefs regarding family participation were classified as high, moderate and low. According to research findings, it was found that only 15% of the prospective teachers had a high level of self-efficacy beliefs and did not differ by program type, but showed a significant difference by the participation status in the academic activities for family education.

**Key Words:** Primary education, family participation, teacher self-efficacy

### GİRİŞ

Aile, çocuğun doğumundan itibaren bakım, koruma, gelişim ve eğitiminden sorumlu kurumların başında gelmektedir. Aynı zamanda çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile, sergilediği tutumla çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Aile çocuk arasında etkileşim iki yönlüdür. Çocuk da davranışları ile ailesini etkileyebilme gücüne sahiptir (Garbarino ve Gansel, 2000, ss. 76-78).

Aile, genellikle çocukların hayatlarındaki ilk rol modelleri ve ilk öğretmenleridir. Çocuk büyüdükçe yakın çevresi de gittikçe genişler. Çocuk okula başladığında aile çocuğun eğitimi sorumluluğunu okula devretmez; aile ve okul çocuğun gelişiminin ve eğitiminin en iyi şekilde olması için sorumluluğu paylaşması gerekmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2010; AÇEV, 2017). Öğretmen ve okulların, öğrencilerin eğitimlerinden birincil derecede sorumlu oldukları anlayışı, günümüzde yerini, çocukların eğitimi sorumluluğunun okul, aile ve toplum tarafından paylaşılması gerektiği yönündeki bir anlayışa bı-

rakmıştır (Lindberg, 2014). Günümüzde değişen aile yapıları, kültürel değerler, sosyal yapı ve bunların sonucu olan kimi yasal düzenlemeler; okulların anne-babaların da dâhil olması gereken alanlar olmasını zorunlu hâle getirmiştir (Graue ve Brown, 2003).

Eğitim sürecine ailenin aktif katılımı olarak tanımlanan aile katılımı, çocuğun eğitimi ve gelişiminin en üst düzeyde olması için okul-aile arasında kurulan ortaklık ve işbirliği olarak tanımlanmaktadır (Arabacı, 2014, s. 307). Aile katılımı ve aile okul işbirliği Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Okul-Aile Birliği Yönetmeliği kapsamında ele alınmaktadır. Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde (2012), okul aile işbirliğinin kuruluş amacı; okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün (OYEGM), belirlemiş olduğu, öğretmenlik mesleğinin altı genel yeterliklerinden biri; okul, aile ve toplum ilişkileridir. Bu yeterlilik alanı, öğretmenlerin; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle tarafsız olarak iletişim, aile katılımı ve işbirliği sağlama konularında yeterliğe sahip olmalarını kapsamaktadır.

Matunszny vd. (2007), aile katılımının öğrenci açısından, başarı, eğitsel istek, okula uyum olarak aile açısından ise yeterliliklerini keşfetme ve geliştirme, okulu tanıma kendini etkin kılma gibi olumlu katkılarının olduğunu belirtmektedir. Öğretmen de, çocuğa olumlu davranış kazandırmada ve öğrenmesini desteklemede sadece çocuğa odaklanan birey temelli değil, çocuğun gelişiminde ilk ve en önemli çevre olan aileye yoğunlaşan aile merkezli bir yaklaşımı temel almalıdır (Hanson ve Lynch, 2013, s. 58-59). Aile katılım çalışmaları, öğretmenlerin, öğrencilerin anne babalarını ve onların sosyoekonomik ya da sosyokültürel koşullarını tanımalarına, öğrencinin eğitim ve gelişimini desteklemeye yönelik önlem alıp çalışmalar yürütmelerine yardımcı olacaktır.

Ailenin eğitime katılımını birçok değişken etkileyebilmektedir. Epstein (2008) ailelerin eğitime katılımını sağlama konusundaki sorumluluğun büyük oranda öğretmenlerde olduğunu, ancak katılım etkinliklerinin, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlayacak biçimde planlanması ve yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aile katılımını engelleyen en önemli etmen, Gonzalez-DeHass vd. (2005) göre, öğretmenlerin

aile katılımını sağlama ile ilgili bilgilerinin ve becerilerinin yetersiz olmasıdır. Oysaki katılımın, öğretmenlerin hem öğretmenlik görevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri hem de kendi mesleki gelişimleri açısından önemli etkileri vardır. Araştırmalar, ana baba ile sağlanan etkileşimlerin artmasının, temel olarak öğretmenlerin aile katılımını sağlamaya yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, Reed, 2002; LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Shumow, Harris, 2000; Epstein, 2008).

Ailelerin aile katılımı ve iş birliğine yönelik ilk deneyimi; çocuğu okul öncesi eğitim alıyorsa okul öncesi öğretmeni, çocuğu ilkokula başlıyorsa sınıf öğretmeni ile gerçekleşmektedir. Buradan hareketle ailelerin okulla tanışmasını, sıcak ilişkilerin ve işbirliğinin kurulmasını sağlayacak ve çocuğunun eğitim hayatı boyunca iz bırakacak olan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik, yeterlilik ve tutumlarının daha da önem kazandığı söylenebilir.

Chavkin ve Williams, (1988), son yirmi yedi yıl boyunca Amerika Birleşik Devletleri'nde periyodik olarak yapılan araştırmalar, öğretmen eğitiminin ve mesleki gelişim programlarının okuldaki aile katılımına yönelik teorik ve uygulamalara ye verme konusunda yetersiz olduğunu belirtmektedir. Epstein, (2005), aile katılımının çocukların okuldaki başarısı için hayati olduğuna dair kanıtlara rağmen ailelerin ve toplulukların katılımının sağlanmasına ilişkin uygulamaların öğretmen eğitim programlarına dahil edilmediğini vurgulamaktadır.

Flanigan, (2005) öğretmen yetiştiren programların aile katılımı konusunda yetersiz olduğu düşüncesiyle, öğretmen adaylarına aile katılımı ve işbirliği yapmaları konusunda destek eğitimi vermiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimde, ilköğretim ve ortaöğretimde aile katılımındaki farklılıklar, aile katılımı sağlanmasında fırsat yaratmanın önemi, ailelerle sağlanacak iletişim ve işbirliğinin gerekliliği, kültürel farklılıklarda aile katılımının sağlanması, olumsuz öğretmen tutumunun aile katılımına etkileri konuları üzerinde durulmuştur. Verilen eğitim, grup tartışma yöntemi ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini paylaşması şeklinde yürütülmüştür.

Yapılan çalışmalar, aile katılımının gerek öğretmenler gerekse aileler tarafından kabul edilen önemine ve çok yönlü faydasına karşın eğitim fakültelerinde lisans eğitiminde konuya gereken önemin verilmediğini göstermektedir (Chavkin ve Williams, 1988; Epstein, 2005; Flanigan, 2005; Graue ve

Brown, 2003; Hoover-Dempsey, Walker, Jones ve Reed, 2002; Patte, 2011; Shumov ve Haris, 2000). Ayrıca, öğretmen yetiştiren fakülte programlarında aile katılımı, ailelerle çalışma, okul aile işbirliği konularına çoğunlukla yer verilmediği için öğretmen adaylarının ebeveynlerle etkili bir şekilde ilişki ve işbirliği kurma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir (de Acosta, 1996; Epstein&Dauber, 1991; Foster&Loven, 1992).

Öğretmenlerin öz yeterlilik inancı eğitim ve öğretim süreçlerinde kendi kapasitesine güvenmesi, kendi yeteneklerine inanmasıdır (Schunk, 2012, s.117). Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler; öğrencilerin başarılarını destekler, pozitif bir sınıf ortamı oluşturur, problemlerle karşılaştığında daha dayanıklıdır ve tükenmişlik sendromu ile karşılaşma oranı daha düşüktür (Woolfolk, 2006, s. 402).

Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik öz yeterlilik inancı ne kadar yüksekse o kadar başarılı eğitim ve öğretim uygulamaları yapmaktadırlar (Schunk, 2012, s. 115). Aile katılımı da eğitimin bir parçası olduğu için öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarını başarılı bir şekilde ve istenilen düzeyde yürütmelelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Krizman, 2013).

Kirschenbaum (2001)' e göre bilgi, tutum ve beceriler öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamaya ilişkin öğretmen eğitiminin anahtar öğeleridir. Öğretmen adaylarının aile katılım çalışmaları ile gerekli olan bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları onların aile katılım çalışmaları konusunda öz yeterlilik inanç düzeylerini artıracaktır. (Tichenor, 1997; Knopf ve Swick, 2008; Pedro, Miller ve Bray, 2012). Aile katılım çalışmaları konusunda öz yeterlilik inançları yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında da okuldaki aile katılım çalışmalarını başarılı bir şekilde yürütmeleri daha muhtemeldir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, eğitim fakültesi temel eğitim bölümü, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitim-öğretim gören 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik inanç düzeylerinin belirlenmesinin öğretmen eğitimlerinde bu yönde yapılacak önleyici eğitim ve hizmetlerin planlanması ve eğitim sistemi içerisinde öz yeterlilik inançlarına yönelik yapılabilecek olumlu müdahale çalışmaları için önemlidir. Ayrıca ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, “Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini” belirlemeye yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Akademik yılında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalından 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 130 öğrenci ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1 ve 4. Sınıfta okuyan toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubundaki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılım

Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	130	56,5
	Sınıf Öğretmenliği	100	43,5
Sınıf	1.sınıf	103	44,8
	4.sınıf	127	55,2
Cinsiyet	Kadın	199	86,5
	Erkek	31	13,5
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	95	41,3
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	19,6
	Genel Lise	39	17,0
	Meslek Lisesi	43	18,7
	Fen Lisesi	1	0,4
	Diğer	7	3,0
Aile Eğitimine Yönelik Akademik Faaliyetlere Katılım Durumu	Katılmış	85	37
	Katılmamış	145	63



Tablo 1 incelendiğinde yaş ortalaması 21,42 olan çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 130'u (%56,5) Okul Öncesi Öğretmenliği, 100'ü (%43,5) Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte ve 103'ü (%44,8) 1. sınıf, 127'si ise (%55,2) 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 199'u (%86,5) kadın, 31'i (%13,5) erkektir. Çalışma grubunun mezun oldukları lise türü incelendiğinde 95'i (%41,3) Anadolu Lisesi, 45'i (%19,6) Anadolu Öğretmen Lisesi, 39'u (%17) Genel Lise, 43'ü (%18,7) Meslek Lisesi, 1'i (%0,4) Fen Lisesi ve 7'si (%3) diğer liselerden mezun olmuştur. Öğretmen adaylarına daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere (seminer, kurs, vb.) katılıp katılmadığı sorulduğunda katılımcıların 85'i (%37) daha önce aile eğitimine yönelik faaliyetlere katıldıklarını, 145'i (%63) katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak Ateş (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Aile Katılımına İlişkin Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. "Ailelerle telefon görüşmeleri yapmak, duyuru panosu hazırlamak, bireysel görüşmeler yapmak, İnternet temelli uygulamalar yoluyla iletişime geçmek, dilek kutuları hazırlamak" gibi ifadelerin yer aldığı ölçek, az yeterliden çok yeterliye yedili Likert biçiminde düzenlenmiş 21 madde ve 5 demografik bilgi sorusundan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği analizinde Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri .948 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan öğretmen adaylarının Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği toplam puan ortalaması ( $\bar{X}$ = 107,29) ve standart sapma değeri ( $S_s$ =28,37) hesaplanmıştır. Normal dağılım içinde ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan puan aralığı katılımcıların aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğunu göstermekte; ortalamanın +1 standart sapma değerinin üstünde ortalamaya sahip katılımcıların ( $\bar{X}+ S_s$ = 135,66) aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançları yüksek düzeyde; ortalamanın -1 standart sapma değerinin altında puan ortalamasına sahip katılımcıların ( $\bar{X}-S_s$ =78,92) aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inançları düşük düzeyde olarak sınıflandırılmıştır (Kesgin, 2006). Betimleme sürecinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ki-kare analizi kullanılmıştır. Sayımla belirlenen verilerin karşılaştırılmasında kullanılan en önemli parametrik olmayan

test, ki-kare ( $\chi^2$ ) testidir ve belli özellikleri gösteren gözlenmiş denek sayılarının beklenen -yani normal olması gereken- sayısal değerlere uyup uymadığını yargılar (Şenocak, 2014). Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. İlk olarak öğretmen adaylarının bölüm türüne göre aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bölüm türü değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare ( $X^2$ ) analizi sonuçları

Bölüm	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Okul Öncesi Öğretmenliği	14	10,8	97	74,6	19	14,6	130	100	
Sınıf Öğretmenliği	18	18,0	65	65	17	17,0	100	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2 = 3,071$		$p = ,215$				$sd = 2$			

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançları %10,8’i düşük, %74,6’sı orta ve %14,6’sı yüksek düzeydeyken sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının %18’i düşük, %65’i orta ve %17’si yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Bu veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının bölüm türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ( $X^2_{(sd=2, n=230)} = 3,071, p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare ( $X^2$ ) analizi sonuçları

Sınıf	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
1.sınıf	22	21,4	72	69,9	9	8,7	103	100	
4. sınıf	10	7,9	90	70,9	27	21,3	127	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2= 13,139$			$p= ,001^*$				$sd=2$		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 1.sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançları %21,4'ü düşük, %69,9'u orta ve %8,7'si yüksek düzeydeyken; 4.sınıf öğretmen adaylarının %7,9'u düşük, %70,9'u orta ve %21,3'ü yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $X^2_{(sd=2, n=230)}=13,139, p<.05$ ).

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare ( $X^2$ ) analizi sonuçları

Cinsiyet	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Kadın	28	14,1	137	68,8	34	17,1	199	100	
Erkek	4	12,9	25	80,6	2	6,5	31	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2= 2,494$			$p= ,287$				$sd=2$		

Tablo 4'te çalışma grubundaki kadın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançları %14,1'i düşük, %68,8'i orta ve %17,1'i yüksek düzeydeyken; erkek öğretmen adaylarının %12,9'u düşük, %80,6'sı orta ve %6,5'i yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sa-

hip oldukları belirlenmiştir. Buna göre tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $X^2_{(sd=2, n=230)}=2,494, p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Bitirilen lise eğitimi değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare ( $X^2$ ) analizi sonuçları

Lise Türü	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	N	%	n	%	
Anadolu Lisesi	13	13,7	71	74,7	11	11,6	95	100	
Anadolu Öğret. Lis.	9	20,0	28	62,2	8	17,8	45	100	
Genel Lise	8	20,5	28	71,8	3	7,7	39	100	
Meslek Lisesi	2	4,7	29	67,4	12	27,9	43	100	
Fen Lisesi	0	0	1	100	0	0	1	100	
Diğer	0	0	5	71,4	2	28,6	7	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
X <sup>2</sup> = 14,802		p= ,139				sd= 10			

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubundaki Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının %13,7'si düşük, %74,7'si orta ve %11,6'sı yüksek düzeyde; Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adaylarının %20'si düşük, %62,2'si orta ve %17,8'i yüksek düzeyde; Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının %20,5'i düşük, %71,8'i orta ve %7,7'si yüksek düzeyde; Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının %4,7'si düşük, %67,4'ü orta ve %27,9'u yüksek düzeyde; Fen Lisesi mezunu olan bir öğretmen adayının orta düzeyde ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının %71,4'ü orta, %28,6'sı yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $X^2_{(sd=10, n=230)}=14,802, p>.05$ ).

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının, daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere (seminer, kurs, vb.) katılıp katılmama durumuna göre incelendiği Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarına ilişkin Ki-Kare ( $X^2$ ) analizi sonuçları

Aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma	Aile Katılımına İlişkin Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği								
	Düşük		Orta		Yüksek		Toplam		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Katılmış	16	18,8	62	72,9	7	8,2	85	100	
Katılmamış	16	11,0	100	69,0	29	20,0	145	100	
Toplam	32	13,9	162	70,4	36	15,7	230	100	
$X^2= 7,196$		$p= ,027^*$				$sd= 2$			

Tablo 6'ya göre çalışma grubundaki daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılan öğretmen adaylarının %18,8'i düşük, %72,9'u orta ve %8,2'si yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahipken; daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılmayan öğretmen adaylarının %11'i düşük, %69'u orta ve %20'si yüksek düzeyde aile katılımına yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları saptanmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının daha önce aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $X^2_{(sd=2, n=230)}=7,196, p<.05$ ).

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında eğitim-öğretim gören öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlendiği araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeyleri bölüm türüne göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Okul öncesi eğitimi anabilim dalında lisans eğitiminde "Ana-Baba Eğitimi" dersi zorunlu ders olarak yer almakta, sınıf öğretmenliğinde lisans eğitiminde ise böyle bir derse yer verilmemektedir. Alaçam'ın (2015), Ankara'daki 1 özel ve 4 devlet üniversitesi ile yürüttüğü çalışmada aile katılımına yönelik bir ders alıp almamanın öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumlarda bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Mevcut çalışmada

ise çalışma grubunu oluşturan 230 öğretmen adayının öz-yeterlilik inanç düzeyinin sadece %15'nin yüksek olması, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik sadece ders etkinliği olarak verilen eğitiminde yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Chavkin ve Williams (1988)'a göre de tek bir ders ile aday öğretmenlerin aile katılımı ile ilgili bilgisinin, becerisinin ve tutumlarının geliştirilmesi için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle aile katılımı ile ilgili konuların, programa eklenmek yerine onun bir parçası olarak ele alınması önemlidir. Bununla birlikte, Chavkin ve Williams (1985), Epstein ve Sanders (2006) ve Tichenor (1997) tarafından da belirtildiği gibi, programı ve düzeyi ne olursa olsun öğretmen adaylarının aile katılımının değeri ve sonuçları ile ilgili bakış açısı ve tutumlarını geliştirdikten, önce temel katılım türleri ile ilgili yeterli bilgi ve anlayış kazandırılmalıdır. Sonra, ailelerle çalışma konusundaki becerilerini geliştirmeleri ve netleştirmeleri için uygulamaya dayalı deneyim ya da fırsatlar elde etmeleri gerekmektedir. Mevcut araştırma sonuçları görüldüğü gibi literatürde yer alan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık saptandığı araştırmada, 4. Sınıfa giden öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin öz-yeterlilikleri %81'i orta ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum 4. Sınıf öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin program temelli kimi öğrenmeleri gerçekleştirdiği, özellikle uygulama ağırlıklı derslerin ve alan derslerinin 3 ve 4. Sınıfta yoğunlaştığı, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin de 3 ve 4. Sınıfta alıyor olmalarıyla açıklanabilir. Birinci Sınıf öğretmen adaylarının ise %22 sinin düşük düzeyde aile katılımına ilişkin öz-yeterlilik inancına sahip olması ise verilecek desteğin gerekliliği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde, bu durum, Tichenor (1998), Uludag'ın (2008) çalışmalarında da ortaya konduğu gibi, öğretmen adaylarının daha temel düzeydeki geleneksel katılım türleri ile ilgili daha olumlu değerlendirmeler yaparken daha ileri düzeydeki katılım türlerini ise daha az olumlu değerlendirmelerinin nedeni olabilir. Mattingly, Prislın, McKenzie, Rodriguez ve Kayzar (2002) bu konuda meslek yaşamına başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimlerin olumlu etkilerine ilişkin yeterli kanıt olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle eğitimlerin mezuniyet öncesinde verilmesi ve farklı yaştan, gelişim düzeyinden ve kültürel çevrelerden gelen çocukların özelliklerine göre her bir program için ayrı düzenlenmesi gerekmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği

saptanmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının önce kendilerini yeterli hissetme konusunda ve aile katılımına ilişkin öz-yeterlilik konusunda cinsiyetin önemli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bandura'ya (1977) göre öğretmen adaylarının kadın ve erkekler arasında kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri konusunda bir farklılık olmaması, Tschannen- Moran and Woolfolk-Hoy (1998), öğretmenlik konusunda kendini yeterli hissetme ve aile katılımına yer verme konusunda yaptıkları araştırmada cinsiyet farklılığı bulamamış olmaları, araştırma sonuçlarının alan yazınla da desteklendiğini göstermektedir.

Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Buradan öğrencilerin aile katılımına yönelik öz-yeterlilik inançlarında mezun olunan lise türünün etkili olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuç yine bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik gösterirken bazılarında da zıt bir bulgu niteliğindedir. Saracaloğlu ve diğerleri (2004), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmalarında lise türü değişkenine göre mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ergün ve Şenol'un (2012) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında aile katılımı alt boyutunda bitilen lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer taraftan Çetin (2003) ve Çelenk (1988) ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları konu alan çalışmalarında öğretmen lisesi çıkışlıların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Aile eğitimine yönelik akademik faaliyetlere katılma durumu değişkenine göre öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Akademik faaliyet olarak lisans eğitimi dışında katılım gösterilen kurs, seminer, sempozyum ve sertifika programları tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarının bu akademik faaliyetlere gönüllülük esası ve ilgili olma durumu ile katılım gösterdikleri düşünüldüğünde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının aile katılım aktiviteleri için hazırlanmaları onların aile katılımı konusunda ne hissettiği ve öğretmen olarak pratikte ne yaptıklarını etkilemektedir (Katz ve Bauch, 1999). Kirschenbaum (2001)' e göre bilgi, tutum ve beceriler öğretmenleri ailelerle çalışmaya hazırlamaya ilişkin öğretmen eğitiminin anahtar öğeleridir. Eğer öğretmen adayları bu konuda gönüllü ve istekli olarak hazırlanırlar, aile katılımının önemine ve yararına inanırlar ve ebeveynlerle etkili olarak çalışma stratejileriyle donatılırlarsa aile

katılımını daha aktif olarak sağlayabilmektedir. (Knopf ve Swick, 2008). Görüldüğü gibi alan yazındaki çalışma bulguları araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresinde öz yeterlilik inançlarını geliştirici çalışmalara (seminerlere katılma, kitaplar okuma, filmler izleme, uygulamalara katılma) seçmeli veya zorunlu aile katılımı dersine yer verilebilir Böylece öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri konusunda önlem alınabilir. Özellikle staj ve öğretmenlik uygulamalarında sınıf içi uygulamaların yanında aile katılımı etkinliklerini takip etmeleri sağlanabilir. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ve uygulamaları ile öz yeterlilik inançları boylamsal araştırmalarla incelenebilir. Böylece öğretmen adaylarına verilen desteğin öğretmenlik yapmaya başladıklarında uygulamalarına, tutum ve inançları nasıl yansıttıkları incelenebilir.

#### KAYNAKLAR

- AÇEV (2017). *Okul Öncesi Aile Katılımı*. <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenmeortami/aile-katilimi> adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 20.01.2017).
- Arabacı, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı* (Bölüm 2). Her Yönlü Okul Öncesi Eğitim Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Ateş, Ö. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Chavkin, N. F., Williams, D. L. (1988). Critical Issues in The Teaching Training for Parent Involvement. *Educational Horizons*, 66, 87-89.
- Chavkin, N., Williams, D. (1985). *Executive Summary of the Final Report: Parent involvement in education project*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 1-17.
- Çelenk, S.(1998). *Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Çıktışlı Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



- De Acosta, M. (1996). A Foundational Approach to Preparing Teachers For Family And Community Involvement In Children's Education. *Journal of Teacher Education*, 47 (1), 9-15.
- Epstein, J. L. (2005). Links in Professional Development Chain: Preservice And Inservice Education For Effective Programs Of School, Family, And Community Partnerships. *The New Educator*, 1(2), 125-141.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators For School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L. (2008). Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16-22.
- Epstein, J.L. and Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary And Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Flanigan, C. B. (2005). *Partnering With Parents and Communities: Are Pre-service Teachers Adequately Prepared? Harvard Graduate School Of Education Harvard Family Research Project*. Retrieved From [Http://Www.Hfrp.Org/Publications-Resources/Browse-Our-Publications/Partnering-With-Parents-And-Communities-Are-Preservice-Teachers-Adequately-Prepared](http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/partnering-with-parents-and-communities-are-preservice-teachers-adequately-prepared). (Date Of Access: 22.10.2017).
- Foster, J. & Loven, R. (1992). The Need and Directions For Parent Involvement in The 90's: Undergraduate Perspectives And Expectations. *Action in Teacher Education*, 14,13-18.
- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). *The human ecology of early risk* (Chapter 4). J.P. Shonkoff & S. J. Meisels. (Ed.). Handbook of Early Childhood Intervention. The USA: Cambridge University Press.
- Gonzalez-DeHass, A. R. (2005). Facilitating Parent Involvement: Reflecting On Effective Teacher Education. *Teaching & Learning*, 19(2), 57-76.
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice Teachers' Notions of Families and Schooling. *Teaching And Teacher Education*, 19, 719-735.
- Hanson, M. J. & Lynch, E. W. (2013). *Theoretical Perspectives For Understanding Families* (Chapter 2). Understanding Families Supportive Approaches to Diversity, Disability, and Risk (2. Baskı). The USA: Brookes Publishing.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers involving Parents (TIP): Results Of An In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement. *Teaching And Teacher Education*, 18, 843-867.

- Karasar, N.(2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Katz, L., & Bauch, J. P. (1999). The Peabody Family Involvement Initiative: Preparing Preservice Teachers for Family/School Collaboration. *School Community Journal*. 9 (1), 49–6.
- Kirschenbaum, H. (2001). *Educating Professionals for School, Family, and Community Partnerships*. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), Promising Practices for Family Involvement in Schools (s. 185-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Knopf, H., T. & Swick, K., J. (2008). Using Our Understanding of Families to Strengthen Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*. 35, 419-427.
- Krizman, C. (2013). *The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Parental Involvement Practices: A Multi-Method Study* (Doktora Tezi). Texas Tech University Educational Psychology, Texas.
- LaRocque, M., Kleiman, I., Darling, M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. DOI: 10.1080/10459880903472876.
- Lindberg, E.N. (2014). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Katılımı ile İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361, DOI: 10.12738/estp.2014.4.1920.
- Mattingly, D. J., Prislın, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- Matunzşny, R., Banda, D. ve Coleman, T. (2007). A Progressive Plan for Building Collaborative Relationships with Parents from Diverse Backgrounds. *Teaching Exceptional Children*. 39, 24-31.
- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/okulailebirligi/yonetmelik.pdf>. Adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 20.01.2017).
- OYEGM (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği genel yeterlilikleri. [http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik\\_meslegi-genel\\_yeterlikleri/icerik/39](http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik_meslegi-genel_yeterlikleri/icerik/39) adresinden erişildi (Erişim Tarihi: 21.01.2017).
- Patte, M. M. (2011). Examining Preservice Teacher Knowledge And Competencies in Establishing Family-School Partnerships. *The School Community Journal*, 21(2), 143-159.

- Pedro, J. Y., Miller, R., Bray, P. (2012). *Teacher Knowledge and Dispositions towards Parents and Families: Rethinking Influences and Education of Early Childhood Pre-Service Teachers*, Forum on Public Policy Online.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S. 29 (311), s. 16-27.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal*, 10(1), 9-24.
- Shumow, L., & Harris, W. (2000). Teachers' thinking about home-school relations in low-income urban communities. *School Community Journal*, 10, 9-24.
- Şenocak, M. Ş. (2014). *Biyoistatistik ve Araştırma Yöntem Bilimi*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.
- Tichenor, M.S. (1997) Teacher Education And Parent Involvement: Reflections From Pre-Service Teachers. *Journal Of Instructional Psychology*, 24 (4), 233-339.
- Tichenor, M. S. (1998). Preservice Teachers' Attitudes Toward Parent Involvement: Implications For Teacher Education. *The Teacher Educator*, 33(4), 248-259.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783–805.
- Uludag, A. (2008). Elementary Preservice Teachers' Opinions About Parental Involvement İn Elementary Children's Education. *Teaching And Teacher Education*, 24(3), 807-817.
- Woolfolk, A. E. (2006). *Social, Cognitive And Constructivist Views of Learning* (Chapter 9). Educational Psychology (12. Baskı). Pearson Publishing.

### **Extended Abstract**

The family is the foremost institution responsible for care, protection, development and education of the child from its birth. At the same time, the family, as the first social environment of the child, positively or negatively affects the child's development with the attitude shown. Parents are often the first role models and first educators in children's lives. When the child begins to school, the responsibility for the education of the child is not transferred to the school; family and school take joint responsibility for the development and education of the child in the best way (AÇEV, 2016; Çamlıbel Çakmak, 2010). Family involvement defined as the active participation in the educational process is a partnership and cooperation between the school and the family to ensure that the child's education and development is at the highest level (Arabacı, 2014: 307). Matunszny et al. (2007) states that family participation positively contributes to students' achievement, educational desire, and adaptation to school and families' recognition and development of efficacies, school recognition, and self-efficacy. In providing positive behavior and supporting learning, the teacher should also have a family-centered approach that focuses on the family, which is the first and most important environment in the development of the child, rather than the individual-centered approach that focuses on the child only (Hanson & Lynch, 2013, pp. 58-59). According to Kirschenbaum (2001), knowledge, attitudes, and skills are key elements of teacher education to prepare teachers to work with families. If the teacher candidates think they are prepared in this regard, if they believe in the importance and benefit of family involvement, and if they are equipped with effective working strategies with parents, they will provide more active family involvement (Knopf & Swick, 2008; Pedro, Miller, & Bray, 2012; Tichenor, 1998). Thus, prospective teachers can begin with a high self-efficacy belief in the profession. Teachers' self-efficacy belief is the trust in their capacity and the belief in their own abilities during the process of teaching and learning (Schunk, 2014, p. 113). Teachers with high self-efficacy beliefs support their students' achievement, create a positive classroom environment, are more durable when encountered with problems, and are less likely to encounter with burnout syndrome (Woolfolk, 2006, p. 402). The higher the self-efficacy belief of preschool and primary teacher candidates in their professions, the more successful education and teaching practices they implement (Schunk, 2014, p 113). Families' first experience about family involvement and collaboration occurs with either preschool teacher or primary school teacher depending on grade level. From this point of view, it can be said that the qualifications and attitudes of the preschool teachers and

the primary school teachers, who are going to introduce families the school, establish warm relations and cooperation, and leave a trace during the education life of the child, become more important.

The aim of the study in this context is to determine the levels of self-efficacy beliefs regarding family participation of 1st and 4th grade prospective teachers who are studying at the elementary education department (primary education and preschool education program) in the faculty of education.

The study group of the descriptive study in the screening model consists of a total of 130 students studying in 1st and 4th grades of Preschool Education Program and a total of 100 students studying in 1st and 4th grades of Primary Education Program in Elementary Education Department of Necati-bey Education Faculty at Balıkesir University in 2016-2017 academic year. “Self-efficacy Belief Scale Regarding Family Participation for Teacher Candidates” developed by Ateş (2015) was used as data collection tools. The scale consists of 21 items and 5 demographic information questions, which are arranged in a Likert format with low to high adequacy, from one to seven. In the internal consistency reliability analysis of the scale, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) value was found to be .948.

In the analysis of the data, SPSS package program was used. The total score average ( $m = 107,29$ ) and the standard deviation value ( $sd = 28,37$ ) of the self-efficacy beliefs regarding family participation of the teacher candidates used in the study were calculated. Chi-square analysis was used in the evaluation of the data. According to the results of the research that determine the self-efficacy belief levels of the teacher candidates who are studying in the field of primary teacher education and preschool teacher education, self-efficacy belief levels did not differ by the program type, gender, and graduated high school type. The fact that only 15% of the teacher candidates' self-efficacy belief level is high can be interpreted as the fact that the education given to teacher candidates as only course activity regarding family participation is not enough. In the study that self-efficacy beliefs were found to be significantly different by grade level variable, the self-efficacy belief regarding family participation of 81% of 4th grade prospective teacher candidates were found to be moderate and high. This can be explained by the fact that the 4th grade prospective teachers perform program-based learning about family participation, especially the practice-oriented courses and the content courses concentrate on the 3rd and 4th grades, and they take the teaching practice and the school experience courses on the 3rd and 4th grades. It was determined that the degree of self-efficacy beliefs for family participation of

teacher candidates showed a significant difference by the participation status variable in academic activities regarding family participation. Academic activities can be defined as seminars, symposiums and certificate programs that have been participated outside of undergraduate education. Considering that prospective teachers participate in these activities voluntarily because they are interested, it can be concluded that these academic activities are effective. Based on the results of the present research, the undergraduate programs that prepare teachers for elementary education can provide optional and compulsory courses that include the necessity of family participation, importance of family participation and examples of practice. These courses can also include activities that develop teacher candidates' self-efficacy beliefs, such as participating in seminars, reading books, watching movies, etc. Teacher candidates can be supported in their participation in family involvement practices of the schools during their internship and teaching practice courses. Longitudinal studies can be done to determine whether these supports, which will be given to the prospective teachers in the undergraduate education process, are effective when they begin teaching.

# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GERÇEKLIK ŞOKU BEKLENTİ DÜZEYLERİ: MESLEĞE ATILMAYA HAZIR MIYIZ?

Gönül Tekkursun DEMİR\*

Ekrem Levent İLHAN\*\*

Halil İbrahim CİCİOĞLU\*\*\*

## ÖZ

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti düzeylerini ortaya koymak ve bu düzeyleri değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden, tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 185 (66 kadın, 119 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için 2016 yılında Özdemir ve Büyükgöze'nin uyarlamış olduğu "Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği (GŞBÖ)" kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenlerin varyanslarının homojenliği test edildikten sonra, bu değişkenler, parametrik test yöntemleri ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc test istatistikleri (Tukey HSD), Pearson Moment Korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği adaylarının GŞBÖ'den aldıkları toplam puan ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Adayların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olmadığı görülmüştür. Sınıf seviyelerinde GŞBÖ'den alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği 1.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasının 2., 3.ve 4.sınıfa göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Spor branşı, spor yaşı, akademik not ortalamasına göre GŞBÖ'den alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adayların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Sınıf kademesine göre gerçeklik şoku beklenti düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yaş,

---

\* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, gonultekkursun@hotmail.com

\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, levent-besyo@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, cicioglu@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 27.03.2018 Kabul Tarihi: 16.05.2018

cinsiyet, branş, spor yaşı ve akademik not ortalamasına göre ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, öğrenci, öğretmen adayları, gerçeklik şoku beklentisi

## **REALITY SHOCK EXPECTATION LEVELS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES: ARE WE READY TO GO INTO THE PROFESSION?**

### **ABSTRACT**

In this research, it was aimed to reveal the reality shock expectation levels of the physical education teacher candidates towards teaching profession and to examine these levels in terms of variables. Screening design from quantitative research models was used in the research. The research consists of a total of 185 students (66 female, 119 male) attending the Department of Physical Education and Sports Teaching in Faculty of Sports Science of Gazi University. In the research, the “Reality Shock Expectation Scale (RSES)” adapted by Özdemir and Büyükgöze in 2016 was used in order to collect data. After testing the homogeneity of the variances of the variables with normal distribution, these variables were analyzed by parametric test methods. Frequency, arithmetic mean, standard deviation; t-test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), Post-Hoc test statistics (Tukey HSD) and Pearson Moment Correlation tests were used in the analysis of data. No significant difference was found between the total scores of physical education and sports teacher candidates obtained from RSES and age variable. It was seen that reality expectation levels of candidates did not have a significant difference according to gender variable. It was determined that there was a statistically significant difference between the scores obtained from RSES at the class level, and that the score averages of reality shock expectations of 1st grade were higher than that of the 2nd, 3rd and 4th grades. It was determined that the scores obtained from RSES according to the sport branch, sports history and academic grade average did not show a statistically significant difference. As a result of the analyses made, it was seen that the expectation levels of reality shock of teacher candidates were in the middle level. It was figured out that the reality shock expectation level significantly changed according to the grade level, and there was no significant difference according to the age, gender, branch, sports history and academic grade average.

**Key Words:** Physical education and sports teaching, students, student teachers, reality shock expectancy



## GİRİŞ

Gerçeklik şoku, bir mesleğe başlamanın ardından iş ile ilgili öngörülemeyen sorunlara ilişkin yaşanan yoğun şaşkınlık ve hayal kırıklığı anlamına gelmektedir.

Öğretmen adayları okulun ve öğretmenlik mesleğinin gerçekleriyle yüzleştiklerinde şok ve hayal kırıklığı yaşayabilmektedirler. Bu şok ve hayal kırıklığının nedeni, öğretmen adaylarının uygulamadan kopuk teorik ağırlıklı öğretime dayalı eğitim almaları ve yeterince önemsenmeyen, geçirtilen stajlarla sürdürülen öğretmen eğitimi programlarından geçmeleridir. Bu bağlamda, üniversite hayatları boyunca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe başladıktan sonraki tutumları arasında aykırılıklar ortaya çıkmaktadır (Kartal, 2007). Öğretmenlik mesleğine dair beklentileri ile işe başladıktan sonra bu beklentilerin karşılanma düzeyi arasında bir farklılık meydana gelmekte ve bunun bir sonucu olarak gerçeklik şoku yaşanmaktadır (Dean, 1985). Gerçeklik şoku, öğretmen adayları üzerinde sürekli olarak etkili olan karmaşık gerçekliğin özümsemesi ile ilgilidir (Kaşkaya ve ark., 2011). Öğretmen adayları, öğretmenlik eğitimi süreci boyunca aldıkları eğitime dayalı olarak mesleğe yönelik gerekli tüm bilgi ve beceriyi kazandıklarına inanmakta, ancak mesleğe başladıktan kısa bir süre sonra mesleğe ilişkin bilmedikleri pek çok şey olduğunu fark etmektedirler (Caires, Almeida ve Martins 2010). Bu durumun önemli bir nedeni, aday öğretmenlerin mesleğe geçiş aşamasında yaşayabilecekleri muhtemel sorunlar konusunda yeteri düzeyde eğitilmemiş olmalarıdır (Farrell 2006). Oysa mesleğe geçiş aşamasında deneyim eksikliği olan bir öğretmenin bu sürece hizmet öncesinde hazırlanması, gerçeklik şoku yaşamaması bakımından önem taşımaktadır (Farrell 2003). Nitekim öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri süresince idealist, ilerici bir bakış açısına sahip iken, mesleğe başladıktan sonra geleneksel, tutucu bir yapıyla karşılaştıkları araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Kartal, 2007). Öğretmenlik mesleği bağlamında yaşanan gerçeklik şokuna odaklanan alanyazın genel olarak, gerçeklik şokunun ne olduğu, gerçeklik şokuna yol açan etmenlerin ne olduğu ve gerçeklik şokunun yol açtığı çeşitli sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda yürütülmüş ampirik ve kuramsal çalışmalar yoğun olarak göreve yeni başlamış öğretmenler (novice teachers) üzerine yürütülmüştür (Betts 2006; Caires, Almeida ve Martins 2010; Chubbuck 2008; Haggary ve Postlethwaite 2009; Hagger, Mutton ve Burn 2011; Hobson ve Ashby 2012; Horn 1966). Alanyazında, eğitim fakültelerinde halen öğretmenlik eğitimine devam eden öğretmen adaylarının gerçeklik şokuna ilişkin görüşlerine yönelik araştırmaların ise sınırlı olduğu (Özdemir ve Büyükgöze

2016; Kim ve Cho 2014), bu nedenle beden eğitimi öğretmen adayları üzerinde yürütülen bu araştırmanın önemli olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenliğinin uygulama boyutunun yanında, ders ortamı, tesis, materyal gibi çevresel faktörler ile okul idarecilerinin beden eğitimi öğretmenliği rolünden beklentileri gibi faktörler, beden eğitimi dersini ve bu dersin öğretmenini diğer branş öğretmenlerinden farklılaştırmaktadır. Tüm branş öğretmenleri gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin de mesleki çerçeveleri dahilinde beklenen rollere cevap verebilme ve derse yönelik anılan yetersizlikler ile mücadele edebilme özelliğine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca beden eğitimi öğretmenliği bölümleri özel yetenek sınavları ile öğrenci alan okullardır. Lisans düzeyinde eğitim-öğretim faaliyeti veren bu kurumlar tarafından gerek özel yetenek sınavlarının içeriğinin düzenlenmesi, gerekse lisans eğitimleri sürecinde ders programları ve destek eğitimleri aracılığı ile beden eğitimi öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları mesleklerine ilişkin temel kaygı ve gereksinimlerinin belirlenerek karşılanması, bu hususta tedbirlerin alınması da bir gereklilik olarak düşünülmelidir.

Bu açıklamalar ışığında araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti düzeylerini ortaya koyarak, bu düzeyleri değişkenler açısından incelemektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri;

- Yaş seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
- Cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- Akademik not ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?
- Spor branşı türlerine göre farklılık göstermekte midir?

## **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifa-

de edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Kuş, 2009; Creswell, 2013). Bu araştırma, tarama deseninde bir araştırmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalara tarama (survey) deseni denir (Büyüköztürk ve ark., 2014).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz yarısında, Ankara ili Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta eğitimine devam eden 185 (66 kadın, 119 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli, sınırlayıcı ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılması uygun olan bir örnekleme tekniğidir. Burada amaç, ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir (Erkuş, 2013).

**Tablo 1.** Katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

	Sınıf Düzeyleri				Toplam
	1	2	3	4	
Kadın	15	18	18	15	66
Erkek	30	28	33	28	119
Toplam	45	46	51	43	185

Tablo 1'de mevcut araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine ait bilgiler yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya 1.sınıftan 15 kadın, 30 erkek; 2.sınıftan 18 kadın, 28 erkek; 3.sınıftan 18 kadın, 33 erkek; 4.sınıftan ise 15 kadın, 28 erkek toplam 185 (66 kadın, 119 erkek) öğrenci katılmıştır. Uygulamaya katılan öğrenciler 18-34 yaş aralığında olup yaş ortalamaları 24,35'tir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada “kişisel bilgi formu” ve “Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği (GŞBÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form; araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmeni adayları hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu bağlamda form aracılığıyla katılımcılardan cinsiyet, yaş, sınıf, geçmişte spor yapmış olma durumu ve düzenli olarak spor yapma durumu bağımsız değişkenleriyle ilgili bilgiler toplanmıştır.

Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği (GŞBÖ): 2016 yılında Özdemir ve Büyükgöze'nin uyarlamış olduğu "Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği (GŞBÖ)" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek tek boyutlu olup 9 maddeden oluşmakta ve yedili likert türünde hazırlanmıştır. "Hiç doğru değil" ile 'çok doğru' arasında değer alan ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 63'tür. Katılımcıların ölçekten yüksek puan alması, gerçeklik şoku beklentisinin fazla olduğu şeklinde yorumlanırken; katılımcıların düşük puan alması ise onların gerçeklik şoku beklentilerinin az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

### Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak amacıyla, verilere Çarpıklık-Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenmiştir (Büyüköztürk, 2008). Bu bağlamda, normal dağılım gösteren değişkenlerin analizinde parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc test istatistikleri (Tukey HSD), Pearson Moment Korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan toplanan veriler, SPSS 23 paket programında istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

### BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen analizlerin çeşitli istatistiksel işlemlere tabi tutulması sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Yaş değişkenine göre korelasyon sonuçları

Değişken	N	ss	r	p	
Yaş Değişkeni	185	21,91	2,76	-,042	,58
GŞBÖ Toplam Puanı		39,71	9,75		

\*p>.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının GŞBÖ'den aldıkları toplam puan ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=-0,42$ ;  $p<,001$ ).

**Tablo 3.** Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Değişken	Alt gruplar	N	ss	Sd	t	p	
Cinsiyet	Kadın	66	38,04	11,30	183	1,45	0,42
	Erkek	119	40,43	8,96			

\*p&gt;.05

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Tablo 4'ten de görülebileceği üzere kadın katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri (38,04± 11,30), erkek katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinden (40,43±8,96) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka sahip olmadığı tespit edilmiştir (t=1,45; p<.05).

**Tablo 4.** Sınıf değişkenine göre anova sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
GŞBÖ	1.sınıf	45	Gruplar arası	772,408	3	257,469	3,69	,01	1*-2 1*-3
	2.sınıf	46							
	3.sınıf	51	Grup içi	12964,034	181	257,469			
	4.sınıf	43							

\*p&gt;.05

Tablo 4'e göre yapılan analizler sonucunda 1.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasının (39,53), 2.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasından (34,73) ve 3.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasından (35,15) yüksek olduğu görülmüştür.

Buna göre, katılımcıların sınıf düzeylerine göre farklı sınıf seviyelerinde GŞBÖ'den alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (F=3,69; p>.05). Bu çözümleme sonucunda gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, Post-Hoc test istatistikleri uygulanmıştır (Tukey HSD). Puan farkı lehine olan yüksek gruplar (\*) ile gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Branş değişkenine göre t sonuçları

Değişken	Alt gruplar	N	ss	Sd	t	p
Branşlar	Takım sporları	81	39,71	10,28548	183	,00
	Bireysel sporlar	104	39,72	9,37327		

\*p&gt;.05

Tablo 5'e göre yapılan analizler sonucunda takım sporları ve bireysel spor yapan katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $t=,00$ ;  $p<,05$ ). Buna göre takım sporları yapan katılımcıların gerçeklik şoku beklentileri, bireysel spor yapanlardan düşüktür ve her iki gruptaki katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri benzerdir.

**Tablo 6.** Spor yaşı değişkenine göre anova sonuçları

Ölçüm	Spor Yaşı	N	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	
Fark puanı (toplam puan)	1-5 yıl	38	39,54	Gruplar arası	297,992	3	99,331	1,04	,37
	6-10 yıl	75	38,84						
	11-15 yıl	59	39,82	Grup içi	15489,781	163	95,029		
	16 yıl ve üstü	13	44,07						

\*p&gt;.05

Tablo 6'dan da görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda katılımcıların spor yaşlarına göre GŞBÖ'den alınan toplam puanların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ( $F=1,04$ ;  $p<,05$ ). Bu çözümleme sonucunda gruplar arasında 16 yıl ve üstü spor yapan katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek ve benzer olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 7.** Akademik not ortalamasına göre korelasyon sonuçları

Değişken	N	ss	r	p
Akademik Not Ortalaması Değişkeni	185	$\frac{21,91}{39,71}$	$\frac{2,76}{9,75}$	-,221 ,78

\*p&gt;.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının GŞBÖ’den aldıkları toplam puan ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda not ortalaması ve toplam puan arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $r=-,221$ ,  $p <,05$ ).

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, 2016 yılında Gazi Üniversitesinde Spor bilimleri beden eğitimi ve spor öğretmenliği eğitimine devam eden 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bulgusunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin yaş değişkenine göre Pearson Moment Korelasyon analizi sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tekkurşun-Demir, Cicioğlu ve İlhan (2017)’in araştırmasında, mevcut araştırmanın aksine gerçeklik şoku beklenti düzeyi ile yaş değişkeni arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmen adayların yaşlarının arttıkça gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, erkek ve kadın katılımcıların benzer düzeyde gerçeklik şokuna sahip oldukları gözlenmiştir. Bunun nedeninin çağımızda kadınların da erkekler gibi faal olmalarından ve eşit şartlar altında yetiştirilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Tekkurşun- Demir, Cicioğlu ve İlhan (2017)’nin “A descriptive study on expectation levels of reality shock of physical education teacher candidates who take pedagogical formation” adlı araştırmasında mevcut araştırmaya benzer olarak, pedagojik formasyon alan üniversite öğrencilerin gerçeklik şoku beklenti düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.. Mevcut araştırmanın sonuçlarından farklı olarak

Kim ve Cho (2014)'nın "Pre-service teachers" motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock" isimli araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerine göre anlamlı ölçüde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Özdemir ve Büyükgöze (2016) "Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'nin Uyarlaması ve Aday Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama" adlı araştırmalarında kadın ve erkek öğretmen adayların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmemişlerdir.

Araştırmanın bir başka bulgusunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik gerçeklik şoku beklenti ortalamaları sınıflara göre farklılık göstermektedir. Buna göre, 1.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasının, 2.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasından ve 3.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin 1.sınıf öğretmen adaylarının henüz öğretmenlik mesleği için yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşünmeleri olabilir. Literatürde bu değişkenler ile ilgili yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının branş değişkeni, spor yaşı ve akademik not ortalaması değişkenine göre, gerçeklik şoku beklenti düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Katılımcıların branş değişkenine göre, takım ve bireysel spor branşlarına sahip olan katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeninin her iki grubun da uygulama konusundaki deneyimlerinin birbirine yakın düzeyde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcıların spor yaşı 1 yıl ile 16 yıl üstünde spor yapanlar arasında değişmektedir. Bulgular ışığında, 16 yıl ve üstü spor yapan katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek ve benzer olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç uzun süreli sporculuk hayatının özellikle lisans eğitimindeki akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini ve bunun etkisi ile başta formasyon derslerindeki yetersizlik endişesinin oluşabileceğini düşündürmektedir. Literatürde bu değişkenler ile ilgili yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Literatürde öğretmenlik bölümünde hala öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının gerçeklik şoku düzeyleri üzerine yapılmış araştırmalara az rastlanmakla birlikte (Tekkurşun Demir, Cicioğlu ve İlhan, 2017; Özdemir ve



Büyüköze, 2016; Kim ve Cho, 2014), farklı mesleklerde görev yapan katılımcılarla yapılan pek çok araştırma (Koç ve ark., 2014; Dracup and Morris, 2008; Halfler ve Graf, 2006; Twibell ve ark., 2012) mevcuttur. Örneğin hemşire ve öğretmen olarak görev yapan katılımcıların katıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin hemşirelere göre göreve başladıkları ilk yıllarda görece daha fazla gerçeklik şoku yaşadıkları belirlenmiştir (Daehlen 2008).

Yapılan bazı araştırmalarda, (Stroot ve Whipple, 2002; Curtner-Smith, 2001, Stroot ve Whipple, 2003) mesleğe yeni başlayan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun belirgin olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi özelliklerinden hareketle henüz mesleğe başlamadan o mesleğe ilişkin öngörülerini, kendi yeterliklerini de sorgulama, değerlendirme ve geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Öğretmen adaylarının gerçeklik şokuna ilişkin bulgular, bizzat adaylar kadar söz konusu gerçekliğin diğer paydaşlarını da ilgilendirmektedir. Nitekim öğretmen istihdamının önemli bir oranını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı, devlet okullarında istihdam edeceği bugünün aday öğretmenlerinin gerçeklik beklentilerini sürekli gündeminde tutmalıdır. Yüksek öğretim kurumları da özel yetenek sınavlarının içeriğinin düzenlenmesinin yanı sıra lisans eğitimleri sürecinde ders programları ve destek eğitimleri aracılığı ile beden eğitimi öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları mesleklerine ilişkin temel kaygı ve gereksinimlerinin belirlenerek karşılanması noktasında tedbirler almalıdır.

Bu bağlamda, mesleğine yeni başlayacak olan öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı hissetmeleri, mesleklerinden soğumamaları, mesleklerine karşı olumsuz tutum sergilememeleri, okul eğitiminde aldıkları eğitimden farklı durumlarla karşılaşp şoka girmemeleri, meslek yaşamına pozitif başlamaları için üniversite yaşamlarındaki eğitim ve uygulamalarında simülasyon, örnek olay gibi gerekli desteğin verilmesinin yanında staj derslerinin niteliğinin geliştirilmesi, eğitim fakülteleri ve milli eğitim bakanlığı ya da sivil toplum örgütleri ortaklığı ile öğretmenlik tecrübe aktarımları ve uygulamaları temelli projelerin geliştirilmesi öngörülen şokun en aza indirilmesinde etkili olabilir. Örneğin, uygulamalı derslerin daha fazla sayıda olması, okul uygulaması dersinin (staj eğitiminin) diğer dönemlere de yayılarak artırılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Betts, R. T. (2006). Lived Experiences of Long-Term Supply Begginig Teachers in New Brunswik: A Hermeneutic Phenomenological Approach. *Unpublish Doctoral Dissertation*. The University Of New Brunswik, Brunswik.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (Göz. Geç. 5. bs)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 18. Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Caires, S., Almeida, L. S., and Martins, C. (2010). The Socioemotional Experiences of Student Teachers During Practicum: A Case of Reality Shock?. *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- Curtner-Smith, M.D. (2001). The Occupational Socialization Of A First Year Physical Education Teacher With A Teaching Orientation. *Sport, Education And Society*, 6(1), 81-105.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Chubbuck, S. M. (2008). A Novice Teacher's Beliefs About Socially Just Teaching: Dialogue Of Many Voices. *The New Educator*, 4(4), 309-329.
- Dean, R. A. (1985). Reality Shock: What Happens When A New Job Does Not Match Expectations. Paper Presented At The Annual Convention of The American Psychological Association. Los Angeles, CA, August 23-27.
- Daehlen, M. (2008). Job Satisfaction and Job Values Among Beginning Nurses: A Questionnaire Survey. *International Journal Of Nursing Studies*, 45, 1789-1799.
- Dracup K, Morris E.P. (2008). *How will they learn? American Journal of Critical Care*; 17(4), 306-309.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin.
- Farrell, T.S.C. (2003). Learning To Teach English Language During The First Year: *Personal Influences And Challenges*. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- Farrell, T.S.C. (2006). The First Year Of Language Teaching: Imposing Order. *System*, 34, 211-221.

- Güçlü, N. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Başlarken Yeni Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. İlk Günden Başöğretmenliğe. (Ed. Erçetin, Ş.): 17 – 39. Ankara: Asil Dağıtım.
- Halfer D, Graf E. (2006). Graduate Nurse Perceptions Of The Work Experience. *Nursing Economics* 24(3):150-155.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-Service Teachers' Motivation, Sense Of Teaching Efficacy, Andexpectation Of Reality Shock. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Koç, S., Bardak, A. ve Yılmaz, K. (2014). Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin İş Yerinden Beklentilerinin Belirlenmesi, *Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi*, 11 (3): 43-50.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel Mi? Nitel Mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis Of Preservice Teachers' Beliefs About Teaching Physical Education. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 22: 153-168.
- Özdemir, M., ve Büyükgöze, H. (2016). Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği' Nin Uyarlaması Ve Aday Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(2), 243-257.
- Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2009). An Exploration Of Changes In Thinking in The Transition From Student Teacher To Newly Qualified Teacher. *Research Papers In Education*, 27(2), 241-262.
- Hagger, H., Mutton, T. & Burn, K. (2011). Surprising But Not Shocking: The Reality Of The First Year Of Teaching. *Cambridge Journal Of Education*, 41(4), 387-405.
- Hobson, A. J., & Ashby, P. (2012). Reality Aftershock and How To Avert it: Second-Year Teachers' Experiences Of Support For Their Professional Development. *Cambridge Journal Of Education*, 42(2), 177-196.
- Kartal, S. (2007). *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kaşkaya, A. Ünlü, İ., Akar, M. S., ve Sağırlı, M. Ö. (2011). Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmlerinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumlarına Ve Öz Yeterlik Algılarına Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1765-1783.
- Stroot, W. (2002). Organizational Socialization: Factors Affecting Beginning Teachers, Student Learning In Physical Education: Applying Research To Enhance Instruction, Edt. S. J., Silverman And C., D. Ennis, (Second Edition). *Human Kinetics*. 311-326.

Stroot, S.A. & Whipple, C.E. (2003). Organizational Socialization: Factors Affecting Beginning Teachers. In: Silverman, SJ, Ennis, CD (Eds) Student Learning in Physical Education: Applying Research To Enhance Instruction. 2nd Ed. Champaign, IL: *Human Kinetics*, 311–328.

Tekkurşun-Demir, G., Cicioğlu H., İ. & İlhan, E., L. (2017). A Descriptive Study On Expectation Levels Of Reality Shock Of Physical Education Teacher Candidates Who Take Pedagogical Formation, *Science, Movement And Health*, 17 (2): 135-140.

Twibell R, Pierre J, Johnson D, Barton D, Davis C, Kidd M. & Rook G. *Tripping Over The Welcome Mat: Why New Nurses Don't Stay And What The Evidence Says We Can Do About It*. American Nurse Today. [Http://Www.Americannursetoday.Com/Tripping-Over-The-Welcome-Mat-Why-New-Nurses-Dont-Stay-And-What-The-Evidence-Says-We-Cando-About-It/](http://www.Americannursetoday.com/Tripping-Over-The-Welcome-Mat-Why-New-Nurses-Dont-Stay-And-What-The-Evidence-Says-We-Cando-About-It/) (Erişim Tarihi: 01.12.2017).

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 54 (2), 143-178.

## **Extended Abstract**

Reality shock means an intensive confusion and frustration for the unanticipated problems about the job after going into a profession. Teacher candidates may be shocked and frustrated when they face the realities of the school and the teaching profession. The reason for this shock and frustration is that they take a theoretical-oriented instructional training that has less practice and that they go through teacher education programs carried out with internships that are slurred over and not considered important (Kartal, 2007). In this context, difference can be seen between the candidates' expectations for the teaching profession and the level of satisfaction of these expectations after they have gone into profession; and as a result of this, reality shock emerges (Dean, 1985). Focusing on the reality shock in the context of the teaching profession, literature generally focuses on what is the reality shock, what elements cause the reality shock, and the various consequences of the reality shock. The empirical and theoretical studies carried out in this context have been extensively conducted on novice teachers (Almeida and Martins 2010; Betts 2006; Caires, Chubbuck 2008; Haggary and Postlethwaite 2009; Hagger, Mutton and Burn 2011; Hobson and Ashby 2012; Horn 1966). It can be said that this study applied on the physical education teacher candidates is important, because it is found that the studies about the opinions of the teacher candidates attending still the education faculties, on the reality shock are limited (Kim and Cho 2014; Özdemir and Büyükgöze 2016). The research aims to reveal the reality shock expectation levels of the physical education teacher candidates towards the teaching profession and to examine these levels in terms of variables. Screening design, one of the quantitative research models was used in the research. The study group was selected by sampling method. In this context, the participants are the teacher candidates in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades, attending the Department of Physical Education and Sport Teaching at Gazi University. Accordingly, in the 18-24 age group, a total of 185 students (66 female, 119 male) participated in the study: 15 female and 30 male students from 1st grade; 18 female, 28 male students from 2nd grade; 18 female, 33 male students from 3rd grade and 15 female, 28 male students from 4th grade. In the research, "Personal Information Form" and "Reality Shock Expectation Scale (RSES)" were used as data collection tools. Frequency, arithmetic mean, standard deviation; t-test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA), Post-Hoc test statistics (Tukey HSD) and Pearson Moment Correlation tests were used in the analysis of data. In the light of the research findings, it was determined that the reality shock expectation levels of the

teacher candidates towards the teaching profession were in the middle level. The reality shock expectation levels of the teacher candidates towards the teaching profession do not change according to the age and gender variables. Accordingly, male and female participants were observed to have a reality shock at similar levels. The reason for this can be that the women in our day are as active as men and are raised under equal conditions. In another finding of the study, the reality shock expectation averages of the teacher candidates participating in the study, towards the teaching profession change according to the class levels. According to this, it was determined that reality shock of 1st grade teacher candidates is higher than the upper classes. This may be because the 1st grade teacher candidates think that they are not qualified enough for the teaching profession. As a result of the analyses made, no significant difference was found between the reality shock expectation levels of the teacher candidates according to the variables of branch, sport history and academic grade point averages. This may be due to the fact that both groups have experiences in terms of application at close levels. Participants' sport history ranges from 1 year to 16 years. In the direction of the findings, it was observed that the reality shock expectation levels of the participants playing sports for 16 years or more were higher than and similar to the other groups. This result suggests that long-term athletics life can affect negatively the academic success in the undergraduate education, and that this effect may cause anxiety of inadequacy especially in pedagogical formation lesson. In addition to the results of the research, there can be suggestions to develop the qualifications of internship lessons and to develop the projects based on experience transfers on teaching profession and applications with partnership of education faculties and the Ministry of National Education or non-governmental organizations as well as giving the necessary support such as simulation and case study in the education and practice of their university life in order for teacher candidates, who will go into profession, to feel successful in their professions, not to feel being alienated from their profession, not to adopt a negative attitude for their professions, not to be shocked when they face different situations from their school trainings and to go into professions in a positive manner.

# ANNE-BABA ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI ve ÜÇ FARKLI ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Arzu ÖZYÜREK\*

## ÖZ

Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları, genellikle bireylerin kendilerini değerlendirmelerine bağlı olarak incelenmektedir. Oysa aynı konuyla ilgili bireylerin görüşleri, tutumları ve bir başkasının gözlemine dayalı bilgiler birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı ve güvenilir veriler elde edilebilir. Bu çalışmada, anneler ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleri ve tutumlarının belirlenmesi amacıyla üç farklı ölçek geliştirme çalışmasına yer verilmiştir. Çalışma grubu, ortaokul dönemi çocuğa sahip üç farklı gruptan oluşmuştur. İlk grup 112 anne ve 111 baba olmak üzere 223 ebeveyn, ikinci çalışma grubu 99 anne ve 100 baba olmak üzere 199 ebeveyn, üçüncü çalışma grubu 109 anne ve 105 baba olmak üzere 214 ebeveyn-den oluşmuştur. Verilerin analizinde AFA ile ölçeklerin faktör yapıları belirlenmiştir. Güvenirlik için Cronbach alfa katsayısı, test-tekrar test korelasyonu, alt ve üst %27'lik dilim güvenilirliğine bakılmıştır. Geçerlik çalışmasında ise görünüş geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sonuç olarak; “Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Anne-Baba Görüşleri Ölçeği (ÇOYGÖ)-C Formu” olarak isimlendirilen ölçeğin anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerini, “Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)-C Formu” olarak isimlendirilen ölçeğin anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını, “Eşlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (ESTÖ)-C Formu” olarak isimlendirilen ölçeğin anne-babaların birbirlerinin çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemeye yönelik güvenilir ölçekler olduğuna karar verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne-baba tutumları, çocuk yetiştirme tutumu, eşler, ölçek geliştirme, ortaokul dönemi.

---

\* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü.  
a.ozyurek@karabuk.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 18.04.2018 Kabul Tarihi: 09.07.2018

## PARENTS ATTITUDES AND A STUDY ON DEVELOPING THREE DIFFERENT SCALES

### ABSTRACT

Parenting attitudes are usually examined based on the self-evaluation of the individuals. However, more meaningful and reliable data can be obtained when the views, attitudes, and the information based on the observations of other related individuals are also evaluated. In the present study, three different scales were developed in order to determine the views and attitudes of mothers and fathers on raising children based on the need to evaluate their views and attitudes on the topic separately. The first study group included 112 mothers and 111 fathers (n=223) with middle school children, the second study group included 99 mothers and 100 fathers (n=199) and the third study group included 109 mothers and 105 fathers (n=214). In data analysis, scale factor structures were determined with EFA. For reliability, Cronbach's alpha coefficient, test-retest correlation, upper and lower 27% segment reliability were examined. Validity was determined by expert opinion for face validity. As a result, it was concluded that the scale named Parent Views on Raising Children Scale (PVRCS)-C Form was a reliable scale to determine the view of the parents on parenting, the scale named Parental Attitude Scale (PAS)-C Form was a reliable scale to determine the parenting attitudes, and the scale named Assessment of Parenting Attitudes of Couples Scale (APACS)-C Form was a reliable scale to determine the views of the couples on the parenting attitudes of each other.

**Key Words:** Parent attitudes, child rearing attitude, couples, scale development, middle school period

### GİRİŞ

Tutumlar kişi, nesne veya düşüncelere yönelik duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür. Tutumlar, öğrenme yoluyla sonradan edinilir ve yaşantı yoluyla değiştirilebilirken tutumların etkisiyle kişilere, varlıklara veya olaylara belli bir şekilde davranılır. Bireylerin tutumları bilinirse, ilerideki davranışları kısmen kestirilebilir (Özyürek, 2010). Anne ve babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları ise, çocukların toplumun beklentilerine uygun ve çevresiyle uyumlu bireyler olarak yetişmesinde, gelecekte nasıl bir yetişkin olacağı üzerindeki etkisiyle önemli bir yere sahiptir (Aksoy, 2016; Connolly ve O'Moore, 2003; Liyanage et al, 2003).

İnsan davranışlarını şekillendiren ve yönlendiren en yaygın olarak bilinen sosyal yapı ailedir. Aile, onu oluşturan unsurlarıyla etkileşimde bulunan bir yapıya sahiptir (Özabacı ve Erkan, 2014). Aile sevgi ve güvenlik, beslenme ve barınma gibi temel ihtiyaçların karşılıksız olarak karşılandığı bir ortamdır.



Aile içinde birey ve aile çift yönlü bir etkileşim içerisindedir. Bu nedenle, anne-babaların çocuklarına karşı tutumları anne-babaya, çocuğa veya ailenin içinde bulunduğu sosyo kültürel şartlara göre değişiklik gösterebilir (Baran ve Yurteri Tiryaki, 2016; Özyürek, Begde, Özkan ve Yavuz, 2013). Anneler ve babalar çocuklarına olumlu veya olumsuz tutumlar sergileyebilirler. Demokratik tutum olumlu tutumdur ve demokratik tutum benimsenen aile ortamında karşılıksız sevgi, haklar ve sorumluluk dağılımında denge vardır, çocuklar önemsenir ve görüşlerine değer verilir, bağımsızlıkları desteklenir (Erkan, 2013). Sağlıklı aile iletişimde, aile bireyleri birbirlerini olduğu gibi kabul eder, değer verir, anne-baba çocuk yetiştirme sorumluluğunu kabul eder (Üstün, 2013). Aşırı baskıcı ve otoriter tutumda, kuralları otorite belirler, çocuktan kurallara kayıtsız şartsız uyması beklenir, aksi halde cezalandırılır. Aşırı koruyucu tutumda yetişkinler çocukların herhangi bir şey yapmasına fırsat vermeden onun yerine yapar, çocuk aşırı bir şekilde korunup kollanır (Seydoğulları, 2008). Aşırı hoşgörülü tutumda çocuğa karşı abartılı bir sevgi sunulur ve çocuk sınırsız haklara sahiptir. Tutarsız tutumda davranışlarda bir tutarlık yoktur ve neyin ne zaman doğru ya da yanlış olduğu belli değildir. Anne ve baba arasındaki sıcak ve sağlıklı ilişkiler çocuklarla etkileşimlere de yansır, çocuklarına olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinden önemli rol oynar. Olumlu tutumlar çocuğun kişilik, zihin, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimini de olumlu etkiler (Çağdaş, 2012; Eisenberg et al, 2003).

Anne-baba tutumlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerinden hareketle, pek çok akademik çalışmada anne-baba tutumlarının belirlenmesine çalışılmıştır. Tutumların davranışsal boyutu yanında bilişsel ve duyuşsal boyutu da bulunduğundan tutumların değerlendirilmesi oldukça zordur. Somut olmayan durumları ölçmek oldukça güçtür (Çetin, 2017; Ercan ve Kan, 2004). Mevcut anne-baba tutumlarını belirlemeye yönelik ölçme araçları, anne-babaların çocuklarını yetiştirmeye yönelik bireysel görüşlerini algıladıkları biçimde belirtmeleri veya çocukların anne-babalarının tutumlarını değerlendirmeleri şeklindedir. Özellikle bireyler, tutumlarının nasıl olduğunu fark etmeyebilirler. Nitel yöntemlerden gözlem, insan yaşamının hem tüm alanlarıyla ilgili bilgi toplamaya imkan sunan bir tekniktir ve gözetleme yoluyla bilgi edinme yöntemidir (Kepçeoğlu, 2001). Bu nedenle kişisel beyanından ziyade, davranışların gözlenmesi daha doğru bilgiler verebilir. Fakat gözlem yapmak belirli bir zaman gerektirdiği için araştırmalar için ekonomik görünmemektedir ve bireylerin çocuklarıyla etkileşimlerinin ev ortamında gözlenmesi mümkün olmayabilir veya gözlendiğini bilen bireyler olduğundan farklı davranışlar sergileyebilirler (Tezbaşaran, 2008).

Anne-babalar, çocuklarına yönelik tutumlarını ifade ederken aslında konuyla ilgili görüşlerini ifade ediyor olabilirler. Bunun nedeni, tutumlar ve görüşlerin birbirine benziyor olmasıdır. Fakat görüşler, bireylerin belirli durumlara gösterdikleri tepkileri yansıtırken tutumlar bireyin bu tepkilerindeki etkileri ifade etmektedir. Bireyler görüşlerinin farkındadırlar, ama tutumlarının farkında olamayabilirler. Görüşler, genellikle tarama listeleri ve anketlere ölçülmektedir (Tezbaşaran, 2008). Tüm bu nedenlerle, annelerin ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarını farklı açılardan irdeleyerek değerlendirmek amaçlanmıştır. Annelerin ve babaların çocuk yetiştirme konusundaki görüşleri ve anne-babalık tutumları farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilirken, bu tutumların gözlenmesini içeren başka bir ölçme aracıyla da değerlendirilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Görüş ve tutumları bireyler kendileri beyan ederken gözleme dayalı değerlendirmeyi, zamanlarının büyük bir çoğunluğunu birlikte ve aynı ortamda geçiren eşlerin birbirlerini gözlemlerine bağlı olarak yapılmasının gözlemin olumsuz etkilerini ortadan kaldıracığı öngörülmüştür. Bu çalışmada, ortaokula giden çocuğu olan annelerin ve babaların çocuk yetiştirme konusundaki görüşleri, tutumları ve eşlerin gözlemine dayalı olarak tutumlarının belirlenmesine yönelik üç ölçeğin geliştirilmesi ele alınmıştır.

### **Maddelerin Oluşturulması**

Konuyla ilgili alan yazın taraması sonucunda, anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumlarını ifade eden maddeler oluşturulmuştur. Maddeler demokratik, baskıcı-otoriter, aşırı hoşgörülü, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi ve tutarsız tutuma uygun olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulması aşamasında üç farklı form düzenlenmiştir.

### **Geçerlik Çalışmaları**

Geçerlik, ölçme aracının ölçülecek bir özelliği farklı değişkenlerle karıştırmadan ölçebilme düzeyidir. Bu amaçla kapsam geçerliği, elde edilen puanların farklı bir ölçütün puanlarıyla karşılaştırılması ve ölçeğin yapısının araştırılmasını içermektedir (Gezen, 2013; Kan, 2006). Bu çalışmada ise görünüş geçerliğinden yararlanılmış, uzman görüşleriyle görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2003). Madde havuzunda her bir form için 70'er madde yer almış ve her bir form maddelerin ilişkili olduğu tutuma uygunluğu, açıklık ve anlaşılabilirliği açısından ölçme ve değerlendirme, okul öncesi eğitim, çocuk gelişimi ve psikoloji alanından toplam 9 uzmana gönderil-

miştir. Uzman görüşleri sonrası, olumsuz eylem bildiren maddelerin olumlu ifadelerle yazılarak düzeltilmiş, uzun olduğu düşünülen bazı maddeler daha kısa cümlelerle yeniden ifade edilmiştir. Birbiriyle örtüştüğü düşünülen 11 madde çıkarılmıştır. Ebeveyn çocuk yetiştirme görüşlerine yönelik madde ifadeleri “...yapılmalıdır”, tutum değerlendirmesine yönelik madde ifadeleri “ben....yaparım” ve eşlerin tutumunu değerlendirmeye yönelik madde ifadeleri “eşim...yapar” şeklinde düzenlenmiştir.

Formlar ve örnek maddeler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçek formları ve örnek maddeler

Ölçek Formu	Örnek Madde
Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Anne-Baba Görüşleri Ölçeği-ÇOYGÖ	Çocuk olumlu davranışlar sergilediğinde övülmelidir.
Anne-Baba Tutum Ölçeği-ABTÖ	Çocuğum olumlu davranışlar sergilediğinde, onu överim.
Eşlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği-EŞTÖ	Eşim, çocuğumuz olumlu davranışlar sergilediğinde, onu över.

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek formlarında, benzer maddeler farklı ifadelerle düzenlenmiştir.

Verilerin toplanmasında uygulama öncesi, ölçek formlarının giriş kısmına katılımcılar için açıklama yazılmış, maddeler her üç formda da rastgele sıralanmış ve “Tamamen Katılıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” arası beşli likert derecelendirme yapılmıştır. Böylece bireylerin verilen ifadeye katılım düzeyini belirtmeleri istenirken, verilerin analizinde seçeneklerin derecelerine göre sayısal değer atanarak nicel verilerek dönüştürülmesi hedeflenmiştir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015).

Kapsam geçerliği, test maddelerinin ölçülmek istenen özelliği yansıtip yansıtmadığına ilişkin fikir vermektedir. Bu aşamada, alan uzmanları tarafından maddelerin uygunluğuna bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Çalışmada, uzman görüşleriyle kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılan her bir formda 59’ar madde yer almıştır. Formlar deneme uygulaması için hazır hale getirilmiştir.

## **Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi**

Kullanılan 5'li likert tipi derecelendirme “Tamamen Katılıyorum-5 puan” ve “Hiç katılmıyorum-1 puan” arası puanlamaktadır. ÇOYGÖ puanlarının yüksekliği, annelerin veya babaların ilgili alt boyutta yer alan tutuma ilişkin görüşlerinin daha baskın olduğunu göstermektedir. ABTÖ puanlarının yüksek olması annelerin veya babaların ilgili alt boyutta yer alan çocuk yetiştirme tutumlarının daha baskın olduğunu, EŞTÖ puanlarının yüksekliği ise eşlerin gözlemlerine dayalı olarak diğer ebeveynin (annelerin veya babaların) ilgili alt boyutta yer alan çocuk yetiştirme tutumlarının daha baskın olduğunu ifade etmektedir.

## **Ön Deneme Uygulaması**

Ön deneme aşamasında, taslak ölçeklerin Karabük ilinde ikamet eden ortaokul yaş grubunda çocuğa sahip dört ebeveyne uygulanması sonrasında üç ölçeğin bir arada kullanılmasının uygulamada zorluk oluşturacağı görülmüştür. Katılımcılar üç ölçeğin birbirinin aynısı olduğunu söyleyerek cevaplamaktan sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, deneme uygulamasında her bir ölçek için farklı çalışma grubu kullanılmasının daha güvenilir olacağı düşünülmüştür.

## **Deneme Uygulaması**

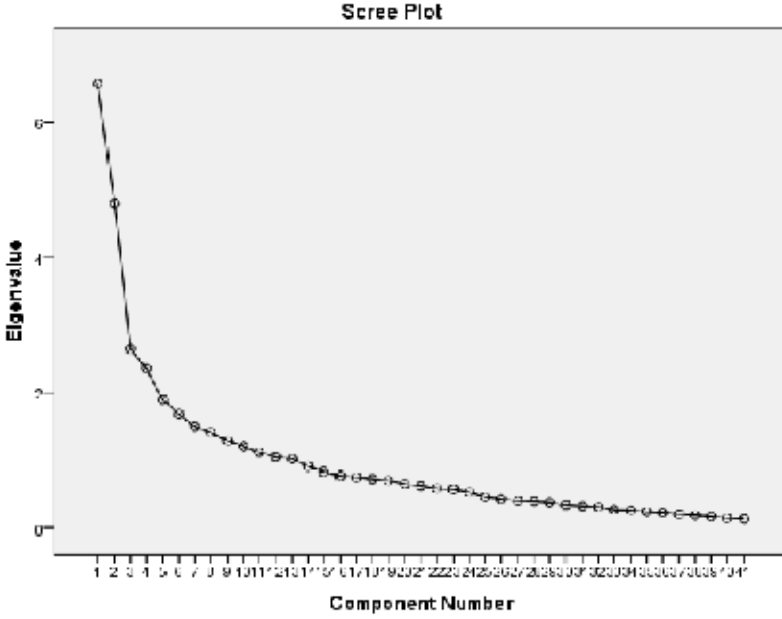
Çalışma için etik ve resmi izinler alındıktan sonra Karabük İlinde ikamet eden, çocuğu okul öncesi, ilkokul ve ortaokula devam eden anne-babalara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada, en az bir çocuğu ortaokula devam eden anne-babalarla yapılan uygulamaya yer verilmiştir. Karabük İlindeki ortaokullara gidilerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, veli katılımının sağlanabileceğini söyleyen rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri aracılığıyla ölçek formları anne-babalara ulaştırılmıştır. Dağıtılan formların yaklaşık üçte biri geri dönmüştür ve geri dönüş sağlanan, ölçek maddelerinin tümünün işaretlendiği formlar değerlendirmeye alınmıştır Böylece ÇOYGÖ için 112 anne ve 111 baba (n=223), ABTÖ için 99 anne ve 100 baba (n=199) ve EŞTÖ için 109 anne ve 105 baba (n=214) çalışma grubunu oluşturmuştur.

## **Madde Analizi**

İstatistiksel olarak ölçeklerin yapı geçerliğinin belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) tekniği kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). Faktör analizine uygunluğu için yapılan KMO testinin sonucunun .50 ve üzeri, Bartlett küresellik testi sonuçlarının istatistiki açıdan anlamlılığı dikkate alınmıştır (Jeong, 2004).

### ÇOYGÖ madde analizleri

Yapılan KMO testi .71, Bartlett küresellik testi anlamlı ( $p<0,01$ ) bulunmuştur. Değişkenler arasındaki orta düzeydeki korelasyonlar dikkate alınarak veri setinin faktör analizi yapılmasına uygunluğuna (Kalaycı, 2009), karar verilmiştir. Şekil 1’de faktörlere ilişkin saçılma diyagramı görülmektedir.



Şekil 1. ÇOYGÖ faktör öz değerleri saçılma diyagramı

Şekil 1’e göre, öz değeri 1’den daha büyük on üç faktör olduğu, fakat öz değeri ve açıkladığı varyansı diğerlerinden daha yüksek iki faktör dikkat çekmektedir. Yapılan varimax (dikey) döndürme sonucunda faktör yük değeri .30’un altında bulunan 20 madde çıkarılmıştır. Yapılan nihai analiz sonrası AFA sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

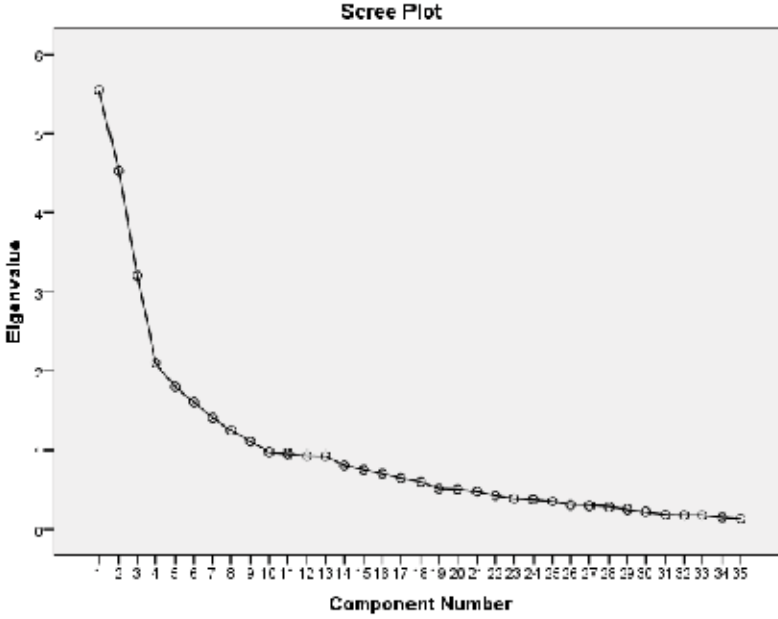
**Tablo 2.** ÇOYGÖ faktör yük değerleri

Madde	Faktör-1	Madde	Faktör-2
M55	0,632	M53	0,691
M44	0,632	M50	0,665
M57	0,622	M31	0,625
M18	0,609	M49	0,615
M48	0,599	M23	0,615
M47	0,579	M39	0,609
M2	0,541	M45	0,608
M4	0,533	M36	0,592
M42	0,526	M13	0,530
M15	0,522	M3	0,468
M17	0,517	M56	0,462
M43	0,510	M16	0,437
M34	0,500	M58	0,418
M6	0,495	M21	0,399
M46	0,478	M11	0,397
M38	0,455		
M14	0,419		
M32	0,418		
M30	0,392		
M40	0,366		
M9	0,335		
M25	0,328		
M37	0,320		
M28	0,319		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ÇOYGÖ ölçek toplam varyansının %35,72’sini açıklayan iki faktörden oluşmaktadır. Veriler, ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. İki faktörlere ait maddeler gözden geçirilmiş ve 1.Faktör Olumsuz Tutum (24 madde) ve 2.faktör Olumlu/Demokratik Tutum (15 madde) olarak isimlendirilmiş, ölçek 39 maddeden oluşmuştur.

**ABTÖ madde analizleri**

Yapılan KMO testi .70, Bartlett küresellik testi anlamlı ( $p<0,01$ ) bulunmuş, veri setinin faktör analizine uygunluğuna karar verilmiştir. İlk yapılan analiz sonrası, öz değeri 1'den büyük 17 faktör ortaya çıkmıştır. Şekil 2'de faktörlere ilişkin saçılma diyagramı verilmiştir.



**Şekil 2.** ABTÖ faktör öz değerleri saçılma diyagramı

Şekil 2'de, öz değeri ve açıkladığı varyansı diğerlerinden yüksek olan üç faktörün daha baskın olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan varimax dönüştürme sonucunda faktör yük değeri .30'un altındaki 24 madde çıkarılmış ve nihai analiz sonrası AFA bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** ABTÖ faktör yük değerleri

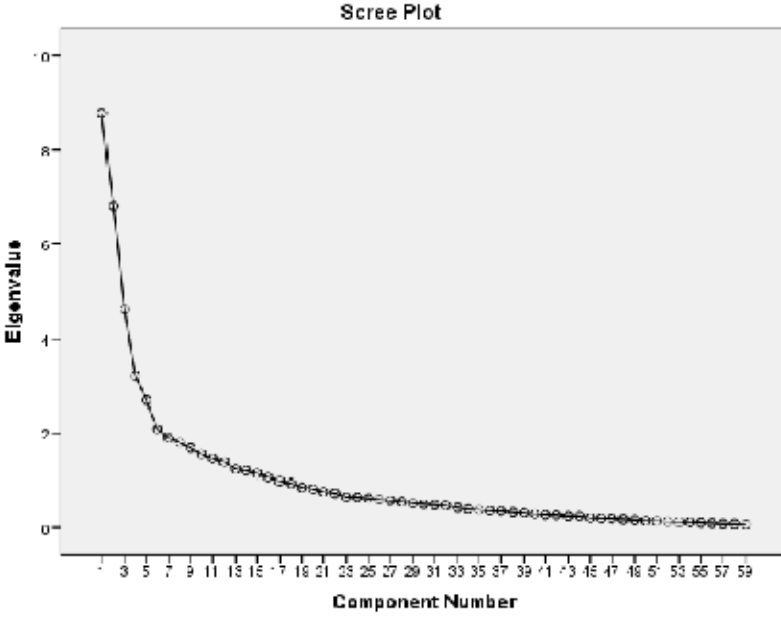
Madde	Faktör-1	Madde	Faktör-2	Madde	Faktör-3
M47	0,775	M58	0,741	M45	0,646
M52	0,724	M9	0,683	M31	0,601
M33	0,668	M34	0,647	M12	0,563
M56	0,661	M43	0,644	M26	0,541
M46	0,622	M48	0,639	M36	0,538
M22	0,588	M55	0,636	M41	0,534
M59	0,558	M39	0,624	M40	0,520
M53	0,550	M11	0,599	M16	0,516
M38	0,549	M24	0,587	M32	0,494
M57	0,534	M19	0,400	M15	0,457
M1	0,529			M27	0,362
M14	0,365			M4	0,307
M50	0,318				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ABTÖ AFA sonuçları ölçeğin üç faktörden oluşmaktadır ve bu faktörler ölçek toplam varyansının %37,94'ünü açıklamaktadır. Elde edilen veriler, ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Üç faktöre ait maddeler gözden geçirilmiş ve 1.Faktör Demokratik Tutum (13 madde), 2.faktör Baskıcı ve Otoriter Tutum (10 madde) ve 3.Faktör Aşırı Hoşgörülü Tutum (12 madde) şeklinde isimlendirilmiş, ölçek 35 maddeden oluşmuştur.

### ***EŞTÖ madde analizleri***

Yapılan KMO testi .69, Bartlett küresellik testi anlamlı ( $p<0,01$ ) bulunmuş, veri setinin faktör analizine uygunluğuna karar verilmiştir. İlk analizde, öz değeri 1'den daha büyük 16 faktör saptanmış ve bu faktörlerin öz değerleri saçılma diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.





**Şekil 3.** EŞTÖ faktör öz değerleri saçılma diyagramı

Şekil 3'te, EŞTÖ için öz değeri ve açıkladığı varyansı diğerlerinden yüksek olduğu görülen üç faktörün daha baskın olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan varimax döndürme sonrası, faktör yük değeri .30'un altındaki 26 madde ölçekten çıkarılmış ve nihai analiz sonrası EŞTÖ AFA bulguları Tablo 4'te görülmektedir.

**Tablo 4.** EŞTÖ faktör yük değerleri

Madde	1. Faktör	Madde	2. Faktör	Madde	3. Faktör
M54	0,775	M9	0,788	M51	0,677
M44	0,750	M14	0,739	M52	0,677
M32	0,730	M4	0,671	M25	0,650
M29	0,720	M27	0,636	M7	0,592
M57	0,672	M43	0,592	M26	0,592
M1	0,642	M46	0,563	M24	0,575
M40	0,630	M6	0,563	M33	0,563
M47	0,598	M20	0,537	M13	0,500
M18	0,580	M8	0,456	M30	0,496
M56	0,567	M17	0,412	M34	0,468
M36	0,468			M12	0,395
M11	0,376				

Tablo 4’te görüldüğü üzere, EŞTÖ AFA sonuçları ölçek üç faktörden oluşmaktadır ve bu faktörler ölçek toplam varyansının %40,87’sini açıklamaktadır. Elde edilen veriler, ölçeğin orta düzeyde geçerli olduğunu göstermektedir. a işaret etmektedir. Üç faktöre ait maddeler gözden geçirilmiş ve 1. faktör Demokratik Tutum (12 madde), 2. faktör Baskıcı ve Otoriter Tutum (10 madde) ve 3. faktör Aşırı Hoşgörülü Tutum (11 madde) şeklinde isimlendirilmiş, ölçek 33 maddeden oluşmuştur.

### Güvenirlilik Çalışmaları

Güvenirlilik, uygulamalar sonrasında aynı sonuca ulaşılması veya benzer şartlarda aynı ölçme aracıyla ölçülen bir özelliğin ölçümlerinde tutarlı sonuçlar elde edilmesi, ölçülmek istenen özelliğin hatasız olarak ölçülebilme derecesidir (Kan, 2006). Bu çalışmada, her üç ölçek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. İlk uygulamanın ardından yaklaşık dört hafta sonra ÇOYGÖ 26 ebeveyne, ABTÖ 25 ebeveyne ve EŞTÖ 32 ebeveyne tekrar uygulanmış ve test-tekrar test korelasyonlarına bakılmıştır. Ayrıca ölçeklerin iki yarım test güvenirliğine bakılmıştır. Tablo 5’te ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları verilmiştir.

**Tablo 5.** Ölçeklere ait güvenirlik katsayıları

Ölçekler	Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı	Test-Tekrar Test Korelasyonu	İlk ve son %27'lik grupların madde ortalamaları p değeri
<b>ÇOYGÖ</b>			
Olumsuz Tutum	0,86	0,82	p<0,01
Olumlu/Demokratik Tutum	0,83	0,71	
<b>ABTÖ</b>			
Demokratik Tutum	0,83	0,77	p<0,01
Baskıcı ve Otoriter Tutum	0,83	0,87	
Hoşgörülü Tutum	0,75	0,78	
<b>EŞTÖ</b>			
Demokratik Tutum	0,87	0,72	p<0,01
Baskıcı ve Otoriter Tutum	0,81	0,85	
Aşırı Hoşgörülü Tutum	0,76	0,79	

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeklere ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları 0,70 ve üzerindedir. İlk ve son %27'lik grupların madde ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,01). Tüm bu sonuçlar, her üç ölçeğin de ölçülmesi amaçlanan durumu ölçmede güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul dönemi çocuğu olan anne ve babaların çocuk yetiştirme konusundaki görüşleriyle tutumlarının belirlenmesi amacıyla üç farklı ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Görüşler Ölçeğinin 39 madde ve iki alt boyutlu yapısının, ortaokul dönemi çocuğa sahip anneler ve babaların çocuk yetiştirmeye yönelik görüşlerinin belirlenmesinde; Anne-Baba Tutum Ölçeğinin 35 madde ve üç alt boyutlu yapısının, ortaokul dönemi çocuğa sahip anneler ve babaların kendi çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmede; Eşlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeğinin 33 madde ve üç alt boyutlu yapısının, ortaokul dönemi çocuğa sahip anneler ve babalarının birbirlerini gözlemlerine dayalı

lı olarak çocuk yetiştirme tutumlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu belirlenmiştir. ÇOYGÖ alt boyutları Olumsuz Tutum ve Olumlu/Demokratik tutum olarak isimlendirilmiş, ABTÖ ve EŞTÖ alt boyutları Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum, Aşırı Hoşgörülü Tutum olarak isimlendirilmiştir. Ölçek formları okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemi çocuğa sahip anne-babalar için uygulanıp faktör analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Bu çalışmada ele alınan ölçeklerin çocuğu ortaokula devam eden anne-babalara uygulanabilirliğini ifade etmesi açısından “C” formu şeklinde isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Böylece çocuğu ortaokula devam eden anne ve babalara yönelik ölçeklere “Çocuk Yetiştirmeye Yönelik Anne-Baba Görüşleri Ölçeği (ÇOYGÖ) C Formu”, “Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) C Formu” ve “Eşlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği (EŞTÖ) C Formu” isimleri verilmiştir.

Bir konuya ilişkin görüşlerin, davranışları ve tutumları etkilediği bilinmektedir. Tutumların belirlenmesi konusunda, bireylerin daha ziyade görüşlerini ifade ederek kendilerini değerlendirdikleri düşünülebilir. Her ne kadar görüşler tutumlar üzerinde etkili olsa da bireylerin görüşleri ve tutumlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi, özellikle eşlerden birinin diğerini gözlemine dayalı olarak değerlendirilmesi daha güvenilir sonuçlar sunabilir. Yapılacak bilimsel çalışmalarda, anne-babaların çocuk yetiştirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesinde konuyu görüş, tutum ve eşlerin gözlemine dayalı olarak farklı açılardan değerlendirilmesinin oldukça anlamlı sonuçlar sunacağı öngörülmektedir.

## Ek Bilgi

Karabük Üniversitesi BAP birimine desteğinden dolayı teşekkür ederim (Proje no: KBÜ-BAP-16/1-KP-073). Çalışma 9-11 Mart 2018 tarihinde 1.Uluslararası İKSAD Sosyal Bilimler Kongresi’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## KAYNAKLAR

Aksoy, P. (2016). *Aile İçi İlişkiler ve İletişim*. Baran, G. (Ed.) *Aile Yaşam Dinamiği* (ss.67-103). Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Baran, G. ve Yurteri Tiryaki, A. (2016). *Aile Yaşam Döngüsü*, Baran, G. (Ed.) *Aile Yaşam Dinamiği* (Ss.1-24). Ankara: Pelikan Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Çağdaş, A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

- Connolly, I., ve O'Moore, M. (2003). Personality And Family Relations of Children Who Bully, Personality And Individual Differences, 35 (3), 559-567.
- Çetin, İ. (2017). Tutum nedir? Tutumların Özellikleri. Erişim: [http://www.tavsiyeediyorum.com/makale\\_9597.htm](http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_9597.htm), 19.01.2017.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lısrrel Uygulamaları, Ankara: Pegem Akademi.
- Eisenberg, N., Zhou, Q, Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K. Ve Cumberland, A. (2003). The Relations for Parenting, Iffortful Control And Ego Control To Children's Emotional Expressivity, Child Development, 74 (3), 875-895.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erkan, S. (2013). *Aile ve Aile Eğitimi Ile İlgili Temel Kavramlar*, Temel, F. (Ed.) *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları* (ss. 3-43). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gezen, G. (2013). Geçerlik, Tavşancıl, E. (Çev.Ed.), Psikolojik Test ve Değerleme Testlere ve Ölçmeye Giriş (Ss.172-207), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Jeong, J. (2004). Analysis of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic of Korea, Phd Thesis, Texas A&M University, USA.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara.
- Kan, A. (2013). *Test Geliştirme, Tavşancıl, E. (Çev.Ed.), Psikolojik Test ve Değerleme Testlere Ve Ölçmeye Giriş (Ss. 233-276)*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kan, A. (2006). *Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler*, Tan, H. (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 87-138), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Liyanage, K. C., Prince, M. J. ve Scott, S. (2003). Mother-Child Joint Activity and Behavior Problems of Pre-School Children, Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 44 (7), 1037-1048.
- Özabacı, N. ve Erkan, Z. (2014). *Aile Danışmanlığı, Kuram ve Uygulamalara Genel Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, A., Begde, Z., Özkan, İ. ve Yavuz, N. F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısına Göre Ailedeki Yaşlı Bireylerin Ebeveyn Tutumları ve Çocuk Davranışları Üzerindeki Etkisi, VII.Ulusal Yaşlılık Kongresi, S.273-278. 23-25 Mayıs, Karabük.

Özyürek, M. (2010). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Seydoğulları, S. Ü. (2008). Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). Erişim: [http://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_Ölçek\\_Hazırlama\\_Kılavuzu](http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu).

Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 186-203.

Üstün, E. Y. (2013). *Etkili Aile-Okul-Toplum İlişkileri, Temel, F. (Ed.) Aile Eğitimi Ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları (Ss. 230-244)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

**Extended Abstract**

Attitudes represent emotions, thoughts and beliefs about a person, object or ideas. Attitudes are acquired through learning and can be changed through experiences. Through the influence of attitudes, one behaves towards the individuals, objects or events in a certain way. However, due to the cognitive and affective dimensions of the attitudes in addition to their behavioral dimension, it is difficult to assess the attitudes. Parenting attitudes are usually examined based on the self-evaluation of the individuals. However, more meaningful and reliable data can be obtained when the views, attitudes, and the information based on the observations of other related individuals are also evaluated. In the present study, three different scales were developed in order to determine the views and attitudes of mothers and fathers on raising children based on the need to evaluate their views and attitudes on the topic separately. Based on the literature review conducted on the topic, items that reflected the parenting attitudes of the parents were identified. The items were determined based on the democratic, repressive-authoritarian, over-tolerant, overprotective, perfectionist and inconsistent attitudes. Each item was written in three different forms. In the instruction section of the scale forms, instructions for the participants were clearly listed, the items were randomly ordered, and the scoring was based on the five-point Likert type scale between "I completely agree" and "I completely disagree." A pilot scheme was conducted with a small group and the scale was reorganized based on the pilot scheme findings and it was considered that the reliability of the scale would negatively affected since it would take quite a time to apply the three scales to the same individual concurrently. Thus, three different study groups were formed for the application. The first study group included 112 mothers and 111 fathers (n=223) with middle school children, the second study group included 99 mothers and 100 fathers (n=199) and the third study group included 109 mothers and 105 fathers (n=214). In data analysis, scale factor structures were determined with EFA. For reliability, Cronbach's alpha coefficient, test-retest correlation, upper and lower 27% segment reliability were examined. Validity was determined by expert opinion for face validity. Conducted analyses demonstrated that the Views on Parenting Scale that included 39 items and two sub-dimensions was a valid and reliable measurement instrument to assess the views of the parents of junior high school children on parenting, the Parent Attitudes Scale that included 35 items and three-dimensions was a valid and reliable measurement instrument to determine the evaluations of the parents of junior high school children on their parenting attitudes, and Assessment of Parenting Attitudes of Spouses Scale

that included 33 items and three subscales was valid and reliable measure for the assessment of parenting attitudes of the spouses with children attending junior high school based on their observations of each other's attitudes. Views on Parenting Scale sub-dimensions were named as Negative Attitude and Positive/Democratic attitude, and the Parent Attitudes Scale and Assessment of Parenting Attitudes of Spouses Scale sub-dimensions were named as Democratic Attitude, Repressive and Authoritative Attitude, and Extremely Tolerant Attitude. The high Views on Parenting Scale scores indicate that the parental views on the related sub-dimension are more dominant. High Parent Attitudes Scale scores indicate that the parenting attitudes of the parents towards the parenting attitudes in the relevant sub-dimension are more dominant. High Assessment of Parenting Attitudes of Spouses Scale scores indicate that the parenting attitudes of the parents towards the parenting attitudes in the relevant sub-dimension are more dominant based on the spouse's views. As a result, it was concluded that the scale named Views on Parenting Scale Form was a reliable scale to determine the view of the parents on parenting, the scale named Parent Attitudes Scale Form was a reliable scale to determine the parenting attitudes, and the scale named Assessment of Parenting Attitudes of Spouses Scale Form was a reliable scale to determine the views of the couples on the parenting attitudes of each other. It is known that views on a subject affect the attitudes and behaviors on the same subject. It may be considered that individuals assess themselves by expressing their views on the determination of attitudes. Thus, it may be more reliable to evaluate individuals' views and attitudes separately, especially based on the assessment of one of the spouses on the other. In future scientific studies, it is considered that the assessment of the attitudes of parents towards parenting with different approaches based on the views, attitudes and observations of the spouses would provide significant results.



# İNGİLİZ DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN “İNGİLİZCE” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI

İrfan TOSUNCUOĞLU\*

## ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin “İngilizce” kavramına ilişkin algılarını, metaforlar (mecaz/eğretileme anlamlar) aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunda Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde 2016- 2017 akademik yılında öğrenim gören 61 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada İngilizce kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden “İngilizce ..... gibidir; çünkü .....” cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Daha sonra, öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada içerik analizi ve nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, İngiliz Dili ve Edebiyatında okuyan ve gelecekte muhtemelen İngilizce öğretmeni olacak olan öğrencilerin İngilizce konusundaki algılarını ortaya çıkartmak için bazı ipuçları da ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulgularının İngilizce öğretimine birçok açıdan katkıda bulunacağına inanıyoruz.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, İngilizce, İngiliz dili ve edebiyatı bölümü

---

\* Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, irfantosuncuoglu@karabuk.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 17.12.2017 Kabul Tarihi: 02.07.2018

## METAPHORS ON CONCEPT OF “ENGLISH” OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT STUDENTS

### ABSTRACT

The main aim of this research to reveal the perceptions of the students who study at Department of English Language and Literature, in relation with metaphors about “English” concept. Working group of this research consists of 61 students of Karabuk University, Department of English Language and Literature study in the academic year of 2016-2017. In order to reveal the perceptions about “English” concept, students were demanded to complete the sentence of “English is like ..... ; because.....”. Later on, the results obtained from the students were analyzed. Content analysis and Phenomenology design-among one of qualitative research designs, were used. The findings of this research put forward some hints in order to reveal the perceptions of the students-likely future English teachers, studies at the Department of English Language and Literature. To this end, we believe that the findings of this study will shed a light on English learning and teaching in many ways.

**Key Words:** Metaphor, English, English language and literature department

### GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından birinin öğretmen olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bununla beraber etkili ve etkin bir eğitim sürecinin yürütülmesinde öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Sınıflarda yapılacak olan öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin tasarlanması ve belirlenmesi, derste kullanılacak araç gereçlerin ve öğretim yönteminin seçimi ve uygulanması bu sorumluluklardan bazıları olarak adlandırılabilir. Üzerine düşen sorumlulukları yerine getiren bir öğretmen, sınıfta çok etkin bir rol üstlenerek öğrencilerin öğretimlerinde ve de kişisel istedik davranış gelişimlerinde önemli etkilere sahiptir. Bu bakış açısıyla öğrencilerin ve bireylerin hayatlarında önemli etkiler ve izler bırakan ve onların davranışlarının oluşumu ve gelişiminde etkin roller oynayan öğretmenlerin, öğrenciler ve bireyler tarafından nasıl algılandıkları ile ilgili bir takım çıkarımlara varmak önem arz etmektedir.

Okullar çeşitli sembolik unsurların bulunduğu kurumlardır. Metaforlar bu sembollerden biridir. Üniversitelerin öğretim programlarında da metafora yer verilmektedir. Bilindiği üzere metafor, insanların çevreyi, hayatı, nesnelere ve olayları nasıl algıladıkları ve gördüklerini çeşitli benzetmeler kullanarak

açıklamaya çalıştıkları kavram olarak görülmektedir. Sözcüğün dildeki kullanımının devamlılık kazanarak belirli bir zaman dilimi içerisinde sabitlenmiş olan manaları, yani toplumda yaşayan bireylerin kavrayışlarında uyardığı sözcükler “gerçek anlam”; kullanım içinde başka bir sözcüğün anlamını bir yönüyle üstlenmesiyle elde ettiği anlam ve manalar ise “metafor” olarak adlandırılmaktadır (Guiraud, 1994). Başka bir deyişle metafor, anlamın direkt ifadesi değil, sembolik olarak kullanımudur.

Dünyaca ünlü Webster sözlüğünde metafor şu şekilde açıklanmaktadır: “Genellikle direkt ifade edilen sözcük veya deyimın yanı sıra metafor, bir şeyın başka bir şey için benzerliğini ifade eden ve karşılaştırmayı içeren bir konuşma biçimidir” (Marshak, 1993).

Metafor kelimesindeki “Meta” değiştirmek; “Pherein” ise taşımak anlamındadır. Metafor kelimesi, Yunanca olan “Metapherein” kelimesinden türemiştir (Levine, 2005). Metaforlar, bilinen bir alandan yeni bir alana veya fazlaca bilinmeyen bir alana bilgi transferi yapmaktadır (Tsoukas, 1991). Böylece metaforlar, kişinin bilişsel sürecinde bir hareketlenme yaratır, denilebilir.

Herhangi iki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dil ile ilgili bir vasıta olarak adlandırılan metafor, bir yaşantıdan diğerine geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere, iki değişik kavram veya fikrin ilişkilendirildiği sembolik bir dil vasıtası olarak adlandırılmaktadır. Metaforlarla, günlük konuşma dilinde fiil, isim, niteleyici veya belirticiler olarak karşılaşılmaktadır (Palmquist, 2001). Metafor kelimesi yerine “benzetme”, “mecaz”, “eğretileme” gibi ifadelerin de zaman zaman kullanıldığı görülmektedir. İnsanlar, günlük yaşamlarında belli durumları açıklamada sıklıkla benzetmelerden ve mecazlı anlatımlardan yararlanır. Metaforlar, bireylerin evreni belirli bir açıdan görüp anlamaya çalışmasını sağlar. Bu durum aynı zamanda anlatıma güç katar. Böylece, anlatılmak istenen varlık, olay veya durum, aralarında ilişki kurulan başka bir unsura benzetilerek anlatıldığında, belirli özelliklere vurgu yapar ve konu daha iyi anlaşılabilir olur (Şişman, 2002). Lakoff ve Johnson da (2003) metaforu, bir unsuru başka bir unsurun bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmek olarak ifade etmişlerdir.

Metafor kavramı ile kastedilen, bir olgu veya olayın başka bir olgu veya olaya benzetilerek açıklanmaya çalışılmasıdır (Oxford vd., 1998). Bu açıdan ele alındığında, metafor kullanımı, kişilerin bilinmeyen şeyleri bilinenle ilişkilendirerek kavramlar arasında yeni bağlar kurmaya çalışmasıyla kişilerde yaratıcılığı sağlamak ve geliştirmektir. (Levine, 2005), metaforların bireylerin geçmiş yaşamları, bugünkü fikirleri ve geleceğe ait umutları hakkında

bilgi verdiğini ve onların bakış açısını ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Yob'a göre ise metafor, temelde söz ettiği olgunun kendisi olmayıp sadece onun sembolüdür. Buradan hareket edilirse Yob; metaforun, söz ettiği olgudan farklı olduğunu ifade etse ve bu olguyla ilgili olarak güçlü bir bakış açısı sunsa da çoğu zaman sözü edilen olgudan daha az bir bilgi olduğunu belirtmektedir. Bu durumun düzeltilmesi için de birden fazla metaforun kullanılmasının gerekliliği üzerinde durur (Yob, 2003, Akt: Saban; 2006, s. 504). Bu çerçevede öğrencilerin “İngilizce” kavramı ile ilgili olarak farklı metafor kullanımlarının, bir bütünü tamamlamaya yönelik olduğu ifade edilebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Metaforlar ve dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalar tarandığında bunun çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı “İngilizce” kavramına yönelik İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ile ilgili sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu çerçeveden bakıldığında metaforlar, öğrenci ve bireylerin algılarını, duygu ve düşüncelerini kavrayıp anlayabilmemizi sağlayarak olaylara farklı bakış açılarından bakmamıza katkıda bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce” kavramına ilişkin kendilerinde var olan algıları hangi metaforlarla açıkladıkları, bu metaforların hangi ortak özelliklere sahip oldukları, buna ilaveten farklılıkların da neler olduğu sorularının yanıtları aranmıştır.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan “olgubilim” deseni kullanılmıştır. Olgubilim yani fenomenoloji deseni, bizim farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olamadığımız olgular üzerine yoğunlaşmaktadır. Olgubilim bize büsbütün yabancı olmayan, bunun yanı sıra anlamını tam olarak anlayamadığımız algıları araştırmayı hedefleyen çalışmalarda uygun bir zemin oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Miller'e (2003) göre, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yaklaşımdır. Buna ilaveten, olgubilim öncelikli olarak olgunun altında yatan anlam ve manaları keşfetmek için bireyler tarafından deneyimlenmiş, evreni tasvir etmeye ve yaşanmış tecrübelerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995).

## Evren ve Çalışma Grubu

Bu çalışmamızın evreni, 2016-2017 akademik yılında, Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışmanın örnekleme de tesadüfi örnekleme yoluyla yapılmıştır. Bu tür araştırmalarda örnekleme, belirlenen listeden gelişigüzel olarak saptanır. Ancak burada dikkat edilecek husus, oluşturulan bu listede bulunan unsurların benzer özellikte olduğudur (Çepni, 2007). Araştırmanın örneklemini, Karabük Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	Frekans (F)	Yüzde (%)
Kız	43	71
Erkek	18	29
<b>Toplam</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Yukarıda Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya, Karabük Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 61 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %71’ini kız (f=43), %29’unu ise erkek öğrenciler (18) oluşturmaktadır.

## Veri Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama oluşturulurken, öğrencilerin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmada kullanılacak metaforların bir araç olarak kullanıldığı çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir (Akdağ, Apak, ve Polat, 2013; Alger, 2009; Aydın, 2010; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008; Guerrero ve Villamil, 2002; Inbar, 1996; Öztürk, 2007; Pishghadam ve Navari, 2010; Pishghadam ve arkadaşları., 2009; Saban 2004, 2008, 2009; Semerci, 2007; Shaw ve arkadaşları., 2008; Töremen ve Döş, 2009). Yapılan araştırmalarda Likert türü ölçümler kullanılsa da, birçoğunda deneklerden açık uçlu cümleleri (Örneğin, “Okul..... gibidir, çünkü.....” ya da” Öğretmen... benzer, çünkü ...”) şeklinde tamamlamaları istenmiştir.

Benzer ilgili araştırmalar temel alınarak, bu çalışmada da İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, İngilizce kavramına ilişkin

sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden “İngilizce ..... gibidir; çünkü .....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere, “İngilizce ..... gibidir; çünkü .....” hazır ifadesinin yazılı olduğu matbu bir kağıt verildi. Öğrencilerden bu ifadeyi kullanarak ve sadece bir metafor üzerinde düşünerek detaylı bir şekilde, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Bununla ilgili, Saban (2009), metaforların araştırma vasıtası olarak ele alındığını, çalışmalarda “gibi” kelimesinin genelde “metaforun konusu” ve “metaforun kaynağı” arasındaki bağlantıyı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanıldığını ifade etmiştir. Cümlede yer alan, “çünkü” terimine yer verilerek deneklerin kendi oluşturdukları metaforlarla ilgili gerekçe ifade etmeleri istendiğini de belirtmiştir. Öğrencilere İngilizce kavramına ilişkin düşündükleri metaforlarını ifade için yaklaşık 15-20 dakika gibi bir zaman dilimi verildi. Öğrencilere verilen ve tamamlamaları istenen kağıtlar, çalışmanın temel veri kaynağını teşkil eden doküman ve verilerdir.

### **Veri Analizleri ve Yorumları**

Bu araştırmada, öğrencilerden alınan dönüt ve verileri değerlendirmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik incelemesinde amaç, öğrencilerden toplanan verileri net bir şekilde açıklanabilecek çıkarımlara ulaştırmaktır. Bununla ilgili kavram, betimsel analizde özet ve yorum şeklindeki veriler, içerik analizinde daha derin ve detaylı bir işleme maruz bırakılır; kısaca betimsel teknikle fark edilmeyen veri ve ifadeler fark edilebilir. İçerik ayrıştırmasında yapılan temel işlem, benzer verileri belirli ifadeler ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun bu bilgileri anlayabileceği biçimde ifade ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğrencilerin ifade ettikleri metaforların ayrıştırılması beş evrede gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar şu şekilde ifade edilebilir (Saban 2004, 2008, 2009): (a) Adlandırma Aşaması, (b) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması, (c) Kategori Geliştirme Aşaması, (d) Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve (e) Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

**Adlandırma Aşaması:** Bu evrede, araştırmaya katılan öğrencilerin ürettiği metaforlar alfabetik sıraya göre geçici olarak listelendi. Bu amaçla öğrencilerin kağıtlarındaki yazılarında, metaforların belirgin ve net bir şekilde olup olmadığı incelendi. Her öğrencinin kağıdında ifade edilen metafor kodlandı (örneğin, kavram, çocuk, nesne, vb.). Herhangi bir metaforun yer almadığı kağıtlar belirlendi.

**Tasnif Etme Aşaması:** Bu basamakta “metafor analizi” (Moser, 2000) ve “içerik analizi” (Yıldırım ve Şimşek, 2006) gibi yaklaşımlar kullanılarak her bir metafor, diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikler bakımından ayrıştırıldı ve listelendi. Öğrencilerin ifade ettikleri metaforlar detaylı bir şekilde okunup gözden geçirilerek, her metafor (a) metafor konusu, (b) metafor kaynağı ve (c) metafor konusuyla metaforun kaynağı arasındaki bağlantı bakımından incelendi.

Bu çalışmada 1 adet kağıt herhangi bir metafor kaynağını içermemesi ve 1 adet kağıt da İngilizce kavramının daha iyi anlaşılması doğrultusunda herhangi bir katkısı bulunmadığı gerekçesiyle araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır (2 kağıt). Elenen kâğıtlardan örnekler verecek olursak, öğrencinin bir tanesi;

“İngilizce Zor Gibidir”, “Gördüğümde sınırlarım bozuluyor. Ama bazen de merak ediyorum. Genellikle korkuyorum. Yüz yüze geldiğimde çığlık atsam geliyor.”

Diğeri ise;

İngilizce ..... Gibidir”, benzetme kısmını boş bırakmıştır.

Öğrencilere verilen kağıtların ayıklanma, ayrıştırılma ve tasnifinden sonra, toplam 52 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

Bu aşamada, bu metaforlar alfabetik sıraya göre listelendi ve veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu ifade eden öğrenci kağıtlarından birer örnek metafor terimi seçildi. Bu şekilde, metaforların her biri için, temsil ettiği düşünülen örnek metafor ifadelerinin derlenmesiyle birlikte bir “örnek metafor listesi” meydana getirildi. Bu şekilde oluşturulan liste, iki temel amaca göre hazırlandı: (a) Metaforların belirli bir kategori altında listelenmesinde temel bir başvuru kaynağı ve (b) bu çalışmanın veri analizini ve yorumlarını geçerli kılmak.

**Kategori Geliştirme Aşaması:** Bu basamakta, öğrenciler tarafından ortaya konan metaforlar, İngilizce kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından detaylı bir şekilde irdelendi. Bu işlem esnasında 52 metafor hakkında meydana getirilen “metafor listesi” dikkate alınarak, öğrenciler tarafından yazılan her metafor kavramına ilişkin sahip oldukları bakış açısına göre belirli bir konu/muhteva ile ilişkilendirilerek, toplam 7 farklı kavramsal kategori meydana getirilmiştir. Örnek verilecek olursa; “İnsan olarak İngilizce” kategorisinde bulunan metaforların öne çıkan özelliği öğrencilerin İngilizceyi bir varlık olarak görmeleridir. Onun bir insana benzediğini ifade etmişlerdir (insan, yakın bir arkadaş, ilgi isteyen birisi).

**Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:** Bu süreçte, araştırmanın geçerliliği iki önemli süreç içerisine gerçekleştirilmiştir. (a) Veri ayrıştırma süreci kapsamlı ve detaylı bir şekilde açıklanmış; (b) Bulguların işlenmesi ve yorumlanması sürecinde öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar, temel veri kaynağıdır. Geçerlik ve Güvenirlik terimleri, yapılan araştırmanın sonuçlarındaki inandırıcılık için kullanılan iki çok önemli ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmadaki araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için, ulaşılan 7 kavramsal kategori başlığı altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğinin sağlamasını yapmak amacıyla uzman öğretim üyesi görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda aynı birimde görev yapan bir öğretim üyesine (İngilizce eğitimi alanında) iki adet liste verildi: Bu listeler; (1.) 52 adet metaforun alfabetik sıraya göre dizili bulunduğu liste, (2.) 7 kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren liste. Uzman Öğretim üyesinden ilk olarak, iki listeyi kullanarak birinci listedeki örnek metaforları, ikinci listedeki 7 kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor dışında bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi talep edildi. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının oluşturduğu kategorilerle karşılaştırıldı.

Araştırmacı ve uzman değerlendirmeleri arasındaki benzerlik ve uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlar, nitel çalışmalarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirliktir (Saban ve ark., 2006; Saban, 2009). Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmaların güvenirliliği, Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği // görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen güvenirlilik araştırmasında %94,2 oranında bir güvenirlilik tespit edilmiştir. Güvenirlilik çalışması kapsamında görüşüne başvuru alan uzman, 3 metaforu (anahtar, basit bir online oyun, kral) araştırmacının yaptığına göre farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Uzman, “anahtar”, “basit bir online oyun” ve “her gün içilen bir fincan kahve” metaforlarını, “Bir Kavram olarak” İngilizce kategorisi ile ilişkilendirilmiştir.

Bu durumda, “Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı” değeri göz önünde bulundurularak, Güvenirlilik =  $52 / (49 + 3) = 94,2$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç bize, çalışmadaki araştırmada arzu edilen güvenirlilik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir.

**Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması:** Bu aşamada, toplam 52 metaforun belirlenmesi ve bu metaforlar tarafından oluşturulan 7 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra, bütün veriler bilgisayara aktarıldı. Bu işlemten sonra, 52 adet metafor ve 7 kategoriye temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplandı.



## BULGULAR

Bu bölümde, deneye katılan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce kavramı hakkında kendilerince geliştirdikleri metaforlarla ilişkili olarak elde edilen bulgular, çeşitli şekillerde gösterilerek bir takım alt başlıklar halinde ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır.

İngilizce Bölümü Öğrencilerinin İngilizce Kavramına İlişkin Sahip oldukları metaforlara ilgili olarak toplam 52 adet geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. Toplam 52 geçerli metaforun en fazla tercih edilenleri: Çocuk (f=4), İnsan (f=2), Su (f=2), Ağaç (f=2), Okyanus (f=2).

Geriye kalan metaforları her bir öğrenci kendine göre temsil etmiştir, örneğin çiçek (f=1) diş (f=1), anahtar (f=1). Görüldüğü üzere, İngilizce kavramına ilişkin İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğrencileri tarafından çok sayıda metafor kullanılmıştır. Aşağıda verilen Tablo 2, araştırmaya katılan İngiliz Dili ve edebiyatı Öğrencileri tarafından ifade edilen metaforları alfabetik sıraya göre listeleterek, her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısını (frekansını) ve yüzde değerlerini göstermektedir.

**Tablo 2.** İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğrencileri tarafından geliştirilen metaforların listesi, her bir metaforu temsil eden öğrenci sayısı ve yüzde değeri.

Metafor sırası	Geçerli Metaforun Adı	Frekans(f)	Yüzdesi (%)
1	Ağaç	2	3,84
2	Altın Bilezik	1	1,92
3	Anahtar	1	1,92
4	Aydın bir Işık	1	1,92
5	Ayrıcalık	1	1,92
6	Basit bir Online Oyun	1	1,92
7	Bir Bilgisayar Güncellemesi	1	1,92
8	Bir İnsan Kazanmak	1	1,92
9	Bir Macera Romanı	1	1,92
10	Bitki	1	1,92
11	Böcek	1	1,92
12	Bulmaca	1	1,92
13	Canlı bir Varlık	1	1,92
14	Çay	1	1,92
15	Çiçek	1	1,92
16	Çocuk	4	7,69

17	Deniz	1	1,92
18	Diş	1	1,92
19	Dünya	1	1,92
20	Evren	1	1,92
21	Farklılık	1	1,92
22	Gökyüzü	1	1,92
23	Gül	1	1,92
24	Hayatta Kalmak	1	1,92
25	Her an İlgi İsteyen Çocuk	1	1,92
26	Her gün içilen Bir Fincan Kahve	1	1,92
27	Heykeltıraşın Elindeki Heykel	1	1,92
28	İlgi İsteyen Birisi	1	1,92
29	İnsan	2	3,84
30	Kelebek	1	1,92
31	Kitap	1	1,92
32	Komşu	1	1,92
33	Köprü	1	1,92
34	Kral	1	1,92
35	Mevsimler	1	1,92
36	Nazlı bir Aşık	1	1,92
37	Nazlı bir Kız Çocuğu	1	1,92
38	Oksijen	1	1,92
39	Okyanus	2	3,84
40	Okyanusun Ortasında Dünyaya Açılmak	1	1,92
41	Özgürlük	1	1,92
42	Sağlık	1	1,92
43	Şiir	1	1,92
44	Su	2	3,84
45	Su İçmek	1	1,92
46	Tanıdık İnsan	1	1,92
47	Tohum	1	1,92
48	Uçak	1	1,92
49	Uzun bir Yol	1	1,92
50	Yakın bir Arkadaş	1	1,92
51	Yeniden Doğmak	1	1,92
52	Yenilik	1	1,92

---

## Karabük Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğrencilerinin İngilizce Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Karabük Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Öğrencilerinin İngilizce kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar yedi kategoride toplanmıştır. Bunlar; “İnsan” olarak İngilizce, “Kavram” olarak İngilizce, “Nesne” olarak İngilizce, “Coğrafi Terim” olarak İngilizce, “Bitki” olarak İngilizce, “Fiil” olarak İngilizce, “Doğadaki Varlık” olarak İngilizce’dir.

Karabük Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin İngilizce kavramına yönelik metafor kategorileri aşağıda Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı (Öğrenci Sayısı)	Metafor adedi
<b>1. İnsan olarak İngilizce</b>	çocuk(4), insan(2), her an ilgi isteyen bir çocuk(1), ilgi isteyen birisi(1), komşu(1), nazlı bir aşık(1), nazlı bir kız çocuğu(1), yakın bir arkadaş(1), tanıdık insan(1),	13	9
<b>2. Kavram olarak İngilizce</b>	altın bilezik(1), aydın bir ışık(1), ayrıcalık(1), bir bilgisayar güncellemesi(1), canlı bir varlık(1), farklılık(1), sağlık(1), kral(1), özgürlük(1), uzun bir yol(1), yenilik(1)	11	11
<b>3. Nesne olarak İngilizce</b>	anahtar(1), basit bir online oyun(1), bir macera romanı(1), bulmaca(1), diş(1), her gün içilen bir fincan kahve(1), heykeltıraşın elindeki heykel(1), kitap(1), köprü(1), şiir(1), uçak(1),	11	11
<b>4. Coğrafi Terim olarak İngilizce</b>	okyanus(2), su(2), deniz(1), dünya(1), evren(1), gökyüzü(1) mevsimler(1), oksijen(1),	10	8
<b>5. Bitki olarak İngilizce</b>	ağaç(2), bitki(1), çay(1), çiçek(1), gül(1), tohum(1),	7	6
<b>6. Fiil olarak İngilizce</b>	bir insan kazanmak(1)hayatta kalmak(1), su içmek(1), okyanusun ortasında dünyaya açılmak(1), yeniden doğmak(1),	5	5
<b>7. Doğadaki Varlık olarak İngilizce</b>	böcek(1), kelebek(1)	2	2

**Kategori 1.** İnsan olarak İngilizce: Bu kategoride bulunan metaforların öne çıkan özelliği öğrencilerin İngilizceyi bir varlık olarak görmeleridir, onun bir insana benzediğini ifade etmişlerdir (insan, yakın bir arkadaş, ilgi isteyen birisi). Bu kategori ile ilgili olarak bazı öğrencilerin ifadeleri aşağıda görülebilir:

“Bir çocuğu ilgisiz bırakırsan ona sevgin ve yakınlığın azalır ki onun da sana. İngilizceye göstermediğin ilgi onun da sana olan ilgisini azaltır ve unutmaya mahkum olursun. O yüzden öğrenme eylemini asla elden bırakmamak gerekir.”

“İngilizce herkese hitap eder. Tüm dünyanın evrensel dilidir. Kendi ana dilimizden başka bir dil konuşan birisiyle kolayca anlaşabilmemizi sağlar. Dünyadaki tüm herkese hitap ettiği için İngilizce kral gibidir.”

“Nasıl ki komşulukta iletişim kurulur, mutlu olunur, sosyalleşilir. İngilizce de bizim başka kültürlerle ve insanlarla karşılaşmamızı sağlar. İletişim kurmamızı sağlar. Ayrıca, nasıl bir İnsan komşusuyla yardımlaşır; İngilizce sayesinde başka kültürlerdeki kişilerle yardımlaşabiliriz.”

**Kategori 2.** Kavram olarak İngilizce: Öğrenciler İngilizceyi çeşitli kavramlara benzetmişlerdir. Öğrencilerin aşağıda yazdıkları cümlelerden de anlaşılacağı üzere, bunları özetle; bir bilgisayar güncellemesi, aydın bir ışık, altın bilezik, sağlık, yenilik, farklılık, özgürlük, ayrıcalık vb. gibi kavramlara benzeterek İngilizce bilmenin devamlı güncellenmesi gerektiğini, ayrıca farklılık ve ayrıcalık yarattığını, bir dil bilmenin bir insan, iki dil bilmenin iki insan anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Bu kategoride öğrenciler;

“İngilizce bir bilgisayar güncellemesi gibidir. Çünkü İngilizceyi sürekli yenilemek gerekir. Eski kalıp ve yapılarla pek işiniz olmamalı. Yeni ve güncel bilgiler her zaman daha çok yararlı olacaktır. Beynimize sürekli yeni bilgiler katmanız gerekir, bunu yaparken de eskileri silmek yerine onu onları güncelleyebilir, yani daha gelişmişlikle değiştirebilirsiniz.”

“İngilizce aydın bir ışık gibidir. Çünkü insanın dil seviyesine ve öğrenimine katkıda bulunur. Bilgisiz bir insanı aydınlatmak için ışık tutar. Birçok insan yabancı dil öğrenmek için gerekli çabaları gösterir. Bununla birlikte, İngilizce öğrenmek için belirli kurslara veya yabancı yerlere gitmektedirler.”

“İngilizce altın bilezik gibidir. Çünkü hep kadınların altın bileziğe sahip olmaları gerektiği, bunun sayesinde ayakta durup özgüvenli olarak yaşadıkları düşünülür. Bence de günümüzün altın bileziği İngilizce, İngilizce olmadan çoğu yüksek veya orta standartlı bir iş elde edilmesi zordur.”, gibi cümleler kurmuşlardır.

**Kategori 3.** Nesne olarak İngilizce: Öğrenciler İngilizceyi, heykeltıraşın elindeki heykel gibi, bir anahtar bulmaca, kitap, bir macera romanı, uçak, diş, köprü, basit bir online oyuna benzeterek bunlara özenildikçe daha güzel olacağını, bir anahtar gibi her yeri açacağından yola çıkarak hayatımız için çok büyük önem arz ettiğini ifade etmiştir. Bu fikirlerinin yer aldığı bazı örnekler;

“İngilizce heykeltıraşın elindeki heykel gibidir. Çünkü heykeltıraş olarak İngilizce öğrenenler, elindeki mermere veya çamura nasıl şekil verirse veya o hamurun veya mermerin işleyişine ne kadar emek verip onu özenle işlerse, alacağı o denli güzel ve iyi olacaktır. İngilizce bilgimizi ne kadar iyi işleyip geliştirirsek o kadar bize yararlı olur. Bundan dolayı İngilizceyi işleyip ona emek vermek oldukça önemlidir. Çünkü alacağımız verim, vereceğimiz emeğe bağlıdır.”

“İngilizce anahtar gibidir. Çünkü anahtarlar her kapıyı açarlar. İngilizce de bizim hayatımızda anahtar gibidir. Geleceğimizin güvenli kapılarını bize açar.

“İngilizce kitap gibidir. Çünkü yeni şeyler öğrendikçe daha yenileri geliyor, nasıl ki kitaplar okunurken sayfaları değiştirdince yeni bilgiler gelir, İngilizce de.

**Kategori 4.** Coğrafi Terim olarak İngilizce: Öğrenciler İngilizceyi, “Okyanus, Mevsimler, Oksijen, Deniz, Evren, Gökyüzü”ne benzeterek, İngilizcenin ucu bucağı olmadığını, her mekanda konuşulduğunu, her dönem değiştiğini, sonsuz olduğunu ifade etmektedirler. Burada İngilizcenin çok önemli ve vazgeçilmez olduğunu ifade etmektedirler, örneklerden bazıları;

“İngilizce Okyanus gibidir. Çünkü İngilizce bilgi dağarcığım geniş dalga gibidir. Öğrenmek için ucu bucağı yoktur. Okyanusa açıldıkça yeni geniş alanlara açılırız. Aynı şekilde İngilizce bilmenin de geniş alanlara bizleri yönlendirmesi kaçınılmazdır.”

“İngilizce Oksijen gibidir. Çünkü soluduğumuz her mekanda İngilizce konuşulmaktadır. İngilizce bir dünya dilidir. Herkesi, milletleri, ırkları içine alır, kapsar.

“İngilizce Mevsimler gibidir. Çünkü her dönemde değişir ve insana kolaylık ve zorluk olarak gördüğü her şeyle hitap eder ve onun yararınadır.”

**Kategori 5.** Bitki olarak İngilizce: Öğrenciler İngilizceyi bitki, ağaç, tohum ve çiçeğe benzetmişlerdir. Aşağıdaki bazı örneklerde de görüleceği üzere, onlara özen gösterilmesi gerektiğinden, devamlı bakıma ihtiyacı olduklarından, özen istediklerinden, özen gösterilmezse kaybolup gideceklerinden bahsetmişlerdir.

“İngilizce gül gibidir. Çünkü yaşamını devam ettirmesi sizin bakımınıza bağlıdır. Günlük ve düzenli olarak sulanması gerekir. Nasıl ki gül her gün bakıma ve sulanmaya muhtaçtır, İngilizce de sürekli tekrar edilmeye ihtiyaçlıdır, aksi takdirde unutulur. Bakımı düzenli yapılan bir gül nasıl ki çevresinde hoş bir koku ve görünüş yayıyorsa İngilizce de öyle çalışıldıkça meyvesini verir ve sizi mutlu kılar.”

“İngilizce çiçek gibidir. Çünkü çiçekler sürekli ilgi ve bakım ister. Özen göstermek lazım. İngilizce için de sürekli çalışmak gerekir. İngilizce emek ister.”

“İngilizce bitki gibidir. Çünkü eğer sen ona su verirsen, bakımını yaparsan o da sana meyve verir. Eğer sen ona bakmayıp kendi haline bırakırsan çürüyüp kaybolup gidecektir.”

**Kategori 6.** Fiil olarak İngilizce: Öğrenciler İngilizceyi hayatta kalmak, su içmek, yeniden doğmak, bir insan kazanmak gibi eylemlere benzeterek yaşamda İngilizcenin önemini vurgulamışlar; bunun yanı sıra İngilizceye emek verilmesi, onunla ilgilenilmesi ve onun sevilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazdıkları örneklerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“İngilizce hayatta kalmak gibidir. Çünkü insanların çoğu hayatta kalmaya nasıl çalışıyorsa, yine bu insanların birçoğu İngilizce öğrenmeye çalışıyor. Artık dünya dili olduğu için çoğu insan yaşamak gibi İngilizce biliyor veya ömrünü öğrenmek için harcıyor.”

“İngilizce bir insan kazanmak gibidir. Çünkü yeni bir dil yeni bir insandır. İfade edebildiğin sürece İngilizce anlam kazanır. Duygunu düşünceni aktarabildiğinde, sen de kendi diline yeni parçalar eklersin. Yeniliklere açıktır.”

“İngilizce su içmek gibidir. Çünkü İngilizce emek vermektir. Öğrenmek için ilgilenmek, sevmek gerekir. Sürekli kullanarak kelime bilgisini taze tutmak gerekir.”

**Kategori 7.** Doğadaki Varlık olarak İngilizce: Burada öğrenciler İngilizcenin öğrenme aşamasını ve dil bilme durumlarını hayvanlarla ifade etmeye çalışmışlardır, aşağıdaki örneklerde de görüleceği üzere bir böceğe ve kelebeğe benzetmişlerdir.

“İngilizce böcek gibidir. Çünkü gördüğümde sınırlarım bozuluyor. Ama bazen de merak ediyorum. Genellikle korkuyorum. Yüz yüze geldiğimde çığlık atışım geliyor.”

“İngilizce kelebek gibidir. Çünkü sürekli olarak tekrar edilmezse tıpkı kelekler gibi İngilizcenin bizler için bir günlük ömrü olur.”

## TARTIŞMA

Başlıca, benzetme, mecaz, istiare gibi anlamları ve başka farklı anlamı olan metaforlar, günlük yaşamda ifade edilmek istenen birçok kelimeye karşılık gelebilir. Ayrıca, söylenmek veya vurgulanmak istenen şeyin, pratik ve akılda kalıcı yoldan ifade edilmesinde yardımcı olan sözcüklerdir.

Üniversitelerde öğrenim hayatına devam eden öğrenciler, öğrenim hayatları boyunca ders aldıkları öğretmenler veya öğretim üyeleri, kendi gözlemlerine ve öğrencilikleri sürecine elde ettikleri deneyimleri de ekleyerek olgu, durum, olay ve karşı bir takım yeni algılar ve sezimler geliştirebilirler. Bu tip algıları onların gelecekteki tutumlarını ve mesleki bakış açılarını oluşturmaya başlar. Buradan yola çıkılarak, gelecekte öğretmen olacak öğrencilerin öğretmekle yükümlü olacakları konu ve kavramları ve öğretmenlikle ilgili algı ve tutumları, kavram ve konuları nasıl aktaracaklarına işaret etmektedir.

Çalışma kapsamında Üniversitenin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde, ileride İngilizce öğretmeni olacak öğrencilerin İngilizce kavramına ilişkin düşündükleri metaforlar ortaya konulup, bu metaforların ortak noktalarında belli kavramsal kategoriler oluşturularak öğrencilerin İngilizceyi nasıl algıladıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, dikkatleri bazı önemli noktalara çekmeye çalışmıştır.

Birinci olarak, çok değişik metaforlar kullanılarak İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin *İngilizce* konusundaki algıları tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, araştırmaya 61 öğrenci katılmış, alınan verilere göre iki öğrencinin metaforu geçersiz sayılarak 59 öğrenci verisi değerlendirilmiş olup, öğrencilerin 13'ü (%22,03) *İngilizceyi* İnsan olarak, 11'i (%18,64) bir Kavram olarak, 11 (%18,64) öğrenci Nesne olarak, 10 (%16,94) öğrenci Coğrafi terim olarak, 7 (%11,86) öğrenci Bitki olarak, 5 (%8,47) öğrenci Fiil olarak, 2 (%3,38) öğrenci yaşayan Canlı bir varlık olarak kategorize etmişlerdir. Görüldüğü üzere İngilizcenin tanımı için sadece bir metafor yetmemiş, çok sayıda metafor üretilmiştir. Benzer bir çalışma da Öztürk tarafından Sosyal Bilgiler alanında yapılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının Coğrafya kavramı hakkında bildikleri ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 316 öğrenci katılmış, 12 kategoride 106 metafor üretilmiştir. Burada da görüleceği üzere Coğrafya terimi için çok sayıda soyut imge kullanılarak kategorize edilmiştir.

İkinci olarak, çalışmamızda daha önce de ifade edildiği üzere 52 adet geçerli metafor üretilmiş, bu 52 metaforun en fazla tercih edileni “İnsan olarak İngi-

lizce” kategorisindeki “Çocuk (f=4)” metaforu olmuştur, yani öğrenciler İngilizceyi çocuğa benzeterek onun devamlı ilgi istediğini ifade etmiştir. Çocuk metaforunu İnsan (f=2), Ağaç (f=2), Okyanus (f=2), Su (f=2), metaforları izlemiştir. Özetle, öğrenciler çoğunlukla İngilizceyi bir “çocuğa” ve “varlığa” benzeterek devamlı ilgi ve itina istediğini ifade etmişlerdir, öğrenciler tarafından tercih edilen metaforların, üstte de görüleceği üzere, genelde olumlu anlam taşıdıkları gözlemlenmiştir.

Üçüncü olarak, öğrencilerin ürettikleri metaforlar vasıtasıyla İngilizce hakkındaki düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin ifade ettikleri çok sayıda metaforlardan hareketle, *İngilizce* kavramıyla ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmadıkları fikrine varılmıştır. Bunun başlıca sebeplerinin, öğretmen nitelikleri, sosyal çevre, eğitim materyal ve programları gibi faktörler olduğu düşünülmektedir.

## SONUÇ

Sonuç olarak bu araştırma, İngiliz Dili ve Edebiyatında okuyan ve gelecekte muhtemelen İngilizce öğretmeni olacak olan öğrencilerin *İngilizce* konusundaki algıları ortaya konulmuştur. Metaforlar vasıtasıyla öğrencilerin dil öğrenme esnasındaki zihinsel gelişimleri, algıları ve öğrenme biçimlerinin yanı sıra onlara etki eden sosyal, çevresel vb. unsurlar açığa çıkartılabilir. Metaforlar ve dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalar tarandığında, bunun çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu noktadan yola çıkarak, ileride İngilizce öğretmeni olacak olan öğrencilerin fikirleri esas alınarak İngilizce öğretimi üzerinde bir takım değişiklikler yapılabilir veya önerilebilir. Ayrıca, “İngilizce” kavramına ilişkin algıların metaforlar aracılığıyla ortaya konması, başta İngilizce öğretimi olmak üzere, diğer alanlara da yeni bakış açıları sunacak ve bir takım fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Akdağ, M., Apak, Ö. ve Polat, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 57-78.
- Alger, C. (2009). Secondary Teachers Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes Over The Career Span. *Teaching And Teacher Education. An International Journal Of Research And Studies*, 25(5), 743-751.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1293-1322.



- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları ve İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). "Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example." *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler matbaacılık
- Guerrero, M.C., M. & Villamil, O.S. (2002). Methaphorical Conceptualizations of ELS Teaching and Learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim*, (Çev. M. Yalçın), Ankara: İmge Kitabevi.
- Inbar, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago: University Of Chicago Pres, 276p.
- Levine, P.M. (2005). "Metaphors And Images Of Classrooms." *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Marshak, J. R. (1993). "Managing The Metaphors Of Change." *Organizational Dynamics*, 22, 1, 44-56.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Miller, S. (2003). Analysis Of Phenomenological Data Generated With Children As Research Participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A., Longhini, A. (1998). "Clashing Metaphors About Clasroom Teachers: Toward A Systematic Typology For The Language Teaching Field." *System*, 26, 3-50.
- Öztürk, Ç. (2007). "Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Coğrafya" Kavramına Yönelik Metafor Durumları." *Ali Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Palmquist, R.A. (2001) Cognitive Style And Users' Metaphors For The Web: An Exploratory Study. *Journal Of Academic Librarianship*, 27, 1, 24-32.

- Pishghadam, R., Torghabeh, R. A., & Navari, S. (2009). Metaphor Analysis Of Teachers' Beliefs And Conceptions Of Language Teaching And Learning In Iranian High Schools And Language Institutes: A Qualitative Study. *Iranian Efl Journal*, September, 6-40.
- Pishghadam, R., & Navari, S. (2010). Examining Iranian Language Learners' Perceptions Of Language Education In Formal And Informal Contexts: A Qualitative Study. *The Modern Journal Of Applied Linguistics*, 1(January), 171-185.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic Rigour In The Lived Experience of Researchers Using Phenomenological Methods In Nursing. *Journal Of Advanced Nursing*, 21, 1123-1129.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının 'Öğretmen' Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 461-522.
- Saban, A. (2008). İlköğretim 1. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A., (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Shaw, D., Massengil, B., & Mahlios, M. (2008). Preservice Teachers' Metaphors Of Teaching In Relation To Literacy Beliefs. *Teachers And Teaching: Theory and Practice*, 14(1), 35-50.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 179 S.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Kavram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1973-2012.
- Tsoukas, H. (1991). The Missing Link: A Transformational View Of Metaphors In Organizational Science. *The Academy Of Management Review*, 16, 3, 566-585.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yob, I.M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors. *Studies In Philosophy And Education*, 22, 127-138.

## **Extended Abstract**

It is commonly known by everyone that one of the most important elements of education and teaching is the teacher. However, teachers have had great responsibilities in carrying out an efficient and effective educational process.

The arrangement of the teaching environment in the classroom, designing of the activities, selection of the tools to be used during the classes and selection and implementation of the teaching can be a few of these responsibilities. A teacher who fulfills his/her responsibilities has a very important role in the teaching of the students and in the development of terminal behavior of the students by taking a very active role in the class. From this point of view, it is important to arrive at some conclusions about how pupils and individuals perceive teachers, who leave significant influences and traces in the lives of pupils and individuals and play an effective role in the formation and development of their behaviors.

Schools are institutions with symbolic elements. Metaphors are one of these symbols. Curriculum of the universities also include metaphors. Metaphors, as is known, are considered a notion how people perceive and see the environment, the life, the objects and the events and; and how they try to explain these things by using various assimilation.

Studies on language teaching and metaphors seem to be limited in number. The aim of this study is to reveal the perceptions that English Language and Literature students have on English through metaphors. From this perspective, metaphors contribute us to understand things from different perspectives by making it possible for us to understand the perceptions, emotions and thoughts of the pupils and individuals.

In this study, “phenomenology” pattern is used as a qualitative pattern. Phenomenology pattern focuses on the phenomena that we are aware of, but cannot have an in-depth and detailed understanding. Phenomenology provides us with a suitable ground for studies that aims to investigate the perceptions that are not entirely foreign to us, especially those that we cannot fully understand. (Yıldırım and Şimşek, 2006)

The scope of our study originates from the students of Karabük University, Faculty of Literature, English Language and Literature, in the academic year of 2016 - 2017. The sample of the study is made through coincidental sampling. In such studies, sampling is randomly determined from the specified list. However, the points to be considered in this study is that the elements

found in this list are similar to each other. (Çepni, 2007) The sampling of the study is composed of 61 students of Karabük University English Language and Literature.

Based on the similar studies, students of the English Language and Literature were asked to complete the sentence “English is like....., because ....” in order to reveal the perceptions they have on the concept of English. In order to accomplish that, students were given a printed paper that the sentence “English is like....., because....” is written on. Students were asked to express their thoughts, in a detailed way by thinking of only one metaphor by using this sentence. Saban (2009) states that metaphors are considered as means of research, and that the word “like” is generally used to recall the relation between the “subject of metaphors” and the “source of the metaphors” in studies. It is also stated that the students were asked to express a reason for their own metaphors, by placing the term “because” in the sentence. Students were given 15 to 20 minutes to express their metaphors on the concept of English. The papers given to the students and asked to be filled in are the documents that constitutes the main data resource of the study.

The technique of content assessment is used to evaluate the data and feedback collected from the students. The aim of the content assessment was to achieve implications that can be explained in the data collected from the students. The concept related to this, data in the form of a summary and commentary in descriptive analysis is a subject to a deeper and more detailed process. In short, data and expressions that cannot be recognized by descriptive can be realized.

The decomposition of the metaphors expressed by the students was carried out in five stages. These stages can be as follows: (Saban 2004, 2008, 2009): (a) Nomenclature, (b) Classification (Elimination and Refinement), (c) Category Development, (d) Validity and Reliability, and (e) Transferring the data into computer.

The data on the metaphors derived from the students of English Language and Literature on English on the concept of English were demonstrated in various situations and separated and commented in sub-topics. English Language and Literature Students have a total of 52 valid metaphors related to the concept of English. The most preferred ones of the 52 valid metaphors are Child (f=4), Human (f=2), Tree (f=2), Ocean (f=2). Each student represented the rest of the metaphors in their own way. For example, flower (f=1), tooth (f=1), key (f=1). As can be seen, a great number of metaphors were

used by the English Language and Literature students on the concept of English.

As a result, the study revealed the perceptions of English Language and Literature students who probably are going to be teaching English in the future, on the concept of English. The intellectual development, perceptions and ways of learning of the students during the language learning including social, environmental and such elements can be revealed through metaphors. Studies on language teaching and metaphors seem to be limited in number. From this point on, a number of adjustments can be done or recommended based on the ideas of the students who are going to be teaching English in the future. The introduction of perceptions of the concept of “English” through metaphors will present new perspectives in particular English teaching as well as the other areas, and will lead to the emergence of a number of ideas.





