

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES  
INSTITUTE

YIL - YEAR 2021 | CİLT - VOLUME 9 | SAYI - ISSUE 2

SUSBİD  
ISSN 2147-8406  
e-ISSN 2548-0111



## **SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Yıl: 2021 Cilt:9 Sayı: 2**

ISSN 2147-8406

e-ISSN 2548-0111

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına, Müdür  
On the Behalf of Siirt University Institute of Social Sciences, Director  
Doç. Dr. Veysele OKÇU, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Yılda İki Defa Yayınlanan Uluslararası Hakemli  
Elektronik Bir Dergidir.  
A Peer-Reviewed Journal Published Twice a Year.

Aralık 2021, Siirt

Tel: +90484 212 11 11

e-mail: sosbilens@siirt.edu.tr

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

### **Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi**

Siirt Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Kezer Yerleşkesi  
56100/ Siirt -Türkiye

### **Editörler / Editors**

Doç. Dr. Veysel OKÇU/Siirt Üniversitesi

### **İngilizce Editör / English Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Tahir YAŞAR/Siirt Üniversitesi

### **Editör Yardımcısı / Assistant Editor**

Doç. Dr. Ulaş BİNGÖL/Siirt Üniversitesi

### **Mizanpaj ve Redaksiyon**

Arş. Gör. İlknur PAÇALI/Siirt Üniversitesi

### **Alan Editörleri/ Field Editors**

#### **Eğitim Bilimleri**

Prof. Dr. H. Fazlı ERGÜL/Dicle Üniversitesi

#### **İlahiyat**

Doç. Dr. Uğur ERMAN/ Siirt Üniversitesi

#### **İktisat/Maliye/Muhasebe/Kamu Yönetimi**

Doç. Dr. Mehmet DAĞ/ Siirt Üniversitesi

#### **Sosyoloji**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih GÜLOĞLU/Kilis 7 Aralık Üniversitesi

#### **Tarih**

Doç. Dr. Şerif DEMİR/ Siirt Üniversitesi

#### **Türk Dili ve Edebiyatı**

Doç. Dr. Abdulhakim Tuğluk/ İğdır Üniversitesi

#### **Yabancı Dil**

Dr. Öğr. Üyesi Alev ÖNDER/Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

### **Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU /Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit PESEN /Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necati Cemaloğlu /Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Behçet ORAL /Dicle Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Selami SEZGİN /Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ /Mersin Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa ÖNCÜ /Mersin Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK /Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU /Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Musa ÇAKIR /Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf EŞİT /Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin OKUR/ Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

### **Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Adem ÖLMEZ/ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ/ Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali TAŞ/Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Behçet ORAL/ Dicle üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMÇİ/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK/ Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan Süreyya SIRMA/Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet GÜNAY/Gazi üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Meral ÖZHAN/Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU/ Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK/Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zahir KIZMAZ/Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arzdar KIRACI/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR/Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emine UZUNALİ,/Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Engin ARSLANARGUN/Düzce üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Beşir MUSTAFAYEV/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Burçin BOZDOĞANOĞLU/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN/Siirt Üniversitesi, Türkiye



Doç. Dr. Şahap BULAK/Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Mehmet DAĞ/Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Coşkun ÇELİK/ Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN/Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN/Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ata PESEN/ Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Adnan ALKAN/ Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi İhsan GÜL/ Siirt Üniversitesi, Türkiye

**Sekretarya / Secretariat**

Abdurrezzak ÇELİK, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
sosbilens@siirt.edu.tr  
+904842121111/3451

**YAYIM İLKELERİ**

Dergi, haziran ve aralık aylarında olmak üzere, yılda iki defa yayımlanır.

Dergiye gönderilen yazılar, başka bir yerde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazılar yayınlanmak üzere kabul edildiği takdirde, SUSBİD bütün yayın haklarına sahip olur. Yayımlanan yazılardan alıntı yapılması durumunda, kaynak belirtilmesi zorunludur. Yayımlanmış yazının tamamının tekrar yayın hakkı derginin iznine bağlıdır.

Dergimizde; Edebiyat, Coğrafya, Tarih, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, İlahiyat, İletişim, Hukuk, Eğitim Bilimleri, İktisat ve İşletme gibi sosyal bilimlere ait alanlarda hazırlanmış akademik çalışmalara yer verilmektedir. Daha önce, ulusal ya da uluslararası kongre ya da sempozyumlarda sunulmuş ve özeti yayımlanmış çalışmalar, bu nitelikleri belirtilerek gönderilebilir.

Dergimiz DİREKTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING, EURO PUB, SCIENTIFIC INDEXING, SOBİAD ve ASOS tarafından taranmaktadır.

**BU SAYININ HAKEMLERİ**

Prof. Dr. Bahri AYDIN/Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN/İzmir Demokrasi Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdülkadir BİLEN/Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer Yılmaz/Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. İbrahim AYTEKİN/Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan BAKIRCI/ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA/ Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ/Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ali ÇETİN/Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail KİNAY/Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Melik YOLCI/Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Yılmaz AKDEMİR/ Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Nur BUYRUK AKBABA/ Bitlis Eren Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Nafi ARSLAN/Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Nazife KARADAĞ/Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU/Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer OBUZ/Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Seyfettin KAYA/Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin HAN/Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÖÇEN/Harran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk DEMİR/ Şırnak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferit YÜCEBAŞ/ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yener ALTUN/Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPRAZ/ Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BAŞKAN/Hitit Üniversitesi

Dr. Zakir ELÇİÇEK/Dicle Üniversitesi

Dr. Zekiye Nazlı KANSU/Marmara Üniversitesi

Dr. Fatih SANTUR/Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

1. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI (Gizem ERAY- Ahmet KAYA-Halil KARADAŞ) .....219-240
2. OSMANLI DÖNEMİ VAKIF KÜTÜPHANELERİ VE BU KÜTÜPHANELERİN TOPLUM HAYATINA ETKİLERİ (Müşerref AVCI).....241-267
3. ENERJİ TÜKETİMİNİN VE KARBONDİOKSİT SALINIMININ EKONOMİK BÜYÜMEYE ETKİSİNİN İNCELENMESİ: PANEL VERİ ANALİZİ YAKLAŞIMI (Hakan EYGÜ-Arife KILINÇ).....268-280
4. FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN VE ORTAOKUL İDARECİLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI(EBA)' NI KULLANMA AMACI VE EBA HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: BİTLİS İLİ ÖRNEĞİ (Kelimetullah GEÇER-Raşit ZENGİN).....281-301
5. KOLLUĞUN SİVİL GÖZETİMİ VE KOLLUĞUN SİVİL GÖZETİMİNİN MALATYA-YEŞİLYURT İLÇESİ UYGULAMASI (Nesim BABAHAÑOĞLU).....302-317
6. 2000 YILINDAN SONRA EĞİTİM KURUMLARINA YÖNETİCİ SEÇME VE ATAMA YÖNETMELİKLERİNİN ANALİZİ (Fatih Mehmet GÜLMEZ-Engin ASLANARGUN) .....318-336.
7. ŞİİR ÇİZME SANATI VE SİİRTLİ ŞEYH SÜLEYMAN EL-HALİDİ (YÜKSEK) DİVANINDAN GÖRSEL ŞİİR ÖRNEKLERİ (Sedat AKAY).....337-345
8. KAMU ÇALIŞANLARININ KATILIM BANKALARINI TERCİH ETME/ETMEME NEDENLERİNİN ARAŞTIRILMASI: MUŞ İLİNDE BİR UYGULAMA (Nazan GÜNGÖR KARYAĞDI).....346-357
9. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK İNANÇLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENMEYE YÖNELİK YETERLİLİKLERİNİ YORDAMA GÜCÜ (Ata PESEN-Cevdet EPÇAÇAN)..... 358-373
10. DEMOKRAT PARTİ İKTİDARINDA TÜRKİYE'NİN BÖLGESEL SORUNLARA YAKLAŞIMI (Şerif DEMİR-Yunus ÖZDURĞUN).....374-392
11. ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ VELİ FORMU GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI (Esra KARABAĞ KÖSE-Sinan ÖZLÜ).....393-402
12. DÜZELTME: AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ETKİNLİKLERİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ (Sevim CAMUZCU AŞİROĞLU-Kemal DURUHAN).....403-419

**Makale Adı /Article Name**

ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN ALGILARI<sup>1</sup>

TEACHER PERCEPTIONS REGARDING  
ORGANIZATIONAL SILENCE

**Yazar**

Gizem ERAY (Katkı Oranı: %40)

Öğretmen, MEB, e-mail: gizemeray46@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-3357-2756

Ahmet KAYA (Katkı Oranı: %30)

Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: akaya574@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-8899-9178

Halil KARADAŞ (Katkı Oranı: %30)

Dr. Öğr. Üyesi Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, e-mail: halil.karadas@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0003-0855-3702

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 7 Eylül 2021

Kabul Tarihi: 15 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Eray, G.- Kaya, A.-Karadaş, H. (2021). Örgütsel Sessizliğe İlişkin Öğretmen Algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.219-240.

DOI: 10.53586/susbid.992144

**Not:** Bu çalışma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 15.02.2021 tarih ve E. 11263 nolu kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

<sup>1</sup> Bu makale Ahmet Kaya Danışmanlığında Gizem ERAY tarafından yürütülen tezsiz yüksek lisans projesinin geliştirilmiş hâlidir.

## Öz

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerdeki örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılarak veri toplama aracı olarak Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilmiş, 18 madde ve 5 alt boyuttan oluşan, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturmak için öncelikle 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa’da ilinde tüm resmi kurumlarda görev yapan 25.734 öğretmenin görev yaptığı öğrenilmiştir. Bu evreni temsil edecek 395 öğretmenin katılımıyla örneklem oluşturulmuştur. Böylece araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin tespit edilmesi ve bağımsız değişkenlerle incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri normal düzeyde bulunmuştur. İkinci alt problem kapsamında örgütsel sessizlik algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklı bulunmamıştır. Örgütsel sessizlik algı düzeyi ile branş değişkeni arasında genel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Alt boyutlarda yapılan incelemelerden sonra okul ortamı, duygu, sessizlik kaynağı, ve yönetici boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemesinin yansira izolasyon boyutunda anlamlı farklılaşma görülmüştür. Örgütsel sessizlik algı düzeyi ile mezuniyet değişkeni bağlamında ölçek düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve yönetici boyutlarında da anlamlı bir farklılık görülmemesine karşın duygu ve izolasyon alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumlarıyla başa çıkmak adına okul yöneticileriyle öğretmenlerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmaya çalışmaları, okul dışında çeşitli etkinliklerle birlikte zaman geçirmeleri, birbirlerini daha iyi anlamaya çalışmaları şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Algıları, Örgütsel Sessizlik, Sessizlik

## Abstract

The aim of this study is; to reveal teachers' perceptions of organizational silence in teachers. In the study, the "Organizational Silence Scale", which was developed by Kahveci and Demirtaş (2013) and consists of 18 items and 5 sub-dimensions, whose validity and reliability was tested, was used as a data collection tool using the quantitative research method. In order to create the population and sample of the research, it was learned that 25,734 teachers working in all official institutions in the province of Şanlıurfa in the academic year of 2020-2021 were firstly employed. The sample was created with the participation of 395 teachers who will represent this universe. Thus, the organizational silence perception levels of the teachers participating in the research were determined and analyzed with independent variables. In the first sub-problem of the study, teachers' organizational silence levels were found to be normal. Within the scope of the second sub-problem, organizational silence perception levels were not found to be significantly different in terms of gender variable. It was found that there was no significant difference between the organizational silence perception level and the branch variable in general. After the examinations made in the sub-dimensions, there was no significant difference in the school environment, emotion, source of silence, and administrator dimensions, and a significant difference was observed in the isolation dimension. In the context of organizational silence perception level and graduation variable, there was no significant difference in scale level. Although there was no significant difference in school environment, source of silence and administrator dimensions, a significant difference was observed in emotion and isolation sub-dimensions. Based on the results of the research, suggestions have been made that teachers try to establish good relations with school administrators and teachers in order to cope with organizational silence situations, spend time together with various activities outside of school, and try to understand each other better.

**Keywords:** Teacher Perceptions, Organizational Silence, Silence, Teacher, School Administrator.

## Giriş

İnsanoğlu toplumsal bir varlık olmasının gereği olarak örgüt içinde yaşama ve örgütün kuralları çerçevesinde yaşamını sürdürme eğilimindedir. Bireyin örgüte ilişkin algılarını ve örgütsel kuralları benimseme durumunu, örgütle olan ilişkisi etkilemektedir. Birey ve örgüt arasında meydana gelen etkileşim, bireyin örgüt içindeki psikolojik durumunu, mutluluğunu, konumunu ve sosyal durumunu etkilediği gibi bireyin örgüt içinde kendisini ifade edebilme durumunu etkileyebilmektedir.

İnsanların davranışını etkileyen ve şekillendiren içinde yaşadığı toplumun özellikleridir. Bireylerin içerisinde yaşadığı toplumun gelenek ve göreneklerini, değer yargılarını benimseyerek sosyal etkileşim içerisinde bulunması, bireyin söz konusu toplumdaki davranışlarını düzenlemektedir (Aytaç, 2000). İçinde olduğumuz koşullarda örgütlerin sürekliliğini sağlamak amacıyla iletişim kaçınılmaz olan bir olgu olmaktadır. Bireyler günlük hayatlarında toplumdaki diğer insanlarla iletişim içerisinde. Fakat insanlar iletişim kurarken çevresel, bireysel ve yönetsel nedenlerden ötürü kendilerini engellenmiş gibi hissetmektedirler (Moçoşoğlu, 2019).

Bireyler çalıştıkları örgütlerde düşüncelerini, görüşlerini ve fikirlerini özgürce dile getirerek örgütün gelişimine katkı sağlayabilmek için öncelikle kendilerini ifade etmelidirler. Görüşünü, fikrini ya da düşüncesini söyleyemeyen bireylerin bu durumu sessizlik olarak tanımlanmaktadır (Sardoğan, 2017). Örgüt içinde yaşanan sessizlik, örgütlerin gelişimini etkilemekte ve bireysel öğrenmeyi yavaşlatabilmektedir.

Günümüzde toplumlardaki gelişmişlik seviyesi; kendini geliştirmiş, eleştiren, donanımlı, iyi eğitim almış ve sorgulayan insanlarla ölçülmektedir. Yani toplumdaki bireylerin eğitim seviyesi, gelişmişlik düzeyini göstermektedir. Bunu sağlayabilecek eğitim örgütlerinin ta kendisidir (Dal, 2017). Eğitim kurumları, girdisinin ve çıktısının insan olduğu örgütlerdir. Eğitim aynı zamanda değişmekte olan dünyaya adapte olabilmenin en önemli yoludur. Bu yüzden okullar toplumun en önemli yapısıdır (Çetindere, 2019). Değişmekte olan dünyaya ayak uydurmak ve gelişime ihtiyaç duyarak bu ihtiyaca cevap verecek olan kurum olan okulların yenilenmesi gerekmektedir (Durmuş, 2015). Okulun verimi ve etkililiğini arttırmak konusunda temel sorumluluk yönetici ve öğretmenlere düşmektedir. Yöneticiler bu etkililiği ve verimi azaltabilecek faktörleri kaldırabilmek için elinden geleni yapmalıdır (Güngör, 2019). Öğretmenlerin fikirlerini, önerilerini, düşüncelerini, duygularını açıkça dile getirebilecekleri gereken bir ortam oluşturulmalıdır. Fakat birçok kurumda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin okulun yönetimi ile eğitim-öğretim hizmetinin daha iyileştirilmesi için düşünce ve görüş sunmakta sorumluluk almadıkları konusunda birbirini suçlamaktadır (Saçılık, 2014). Böylelikle öğretmenler bireysel ya da örgütsel nedenlerle sessiz kalmayı seçmektedirler. Okul yöneticileri ise öğretmenlerin okuldaki yönetim organizasyonlarında, alınacak karar sürecine örgütsel veya kişisel nedenlerden dolayı müdahil etmemekte veya sınırlı müdahil etmektedir (Sardoğan, 2017). Böyle bir durumda okulun işleyişindeki yanlışlar görmezden gelinebilir, öğretmenler okulla ilgili alınan karardan yoksun bırakılabilir ve örgütün gelişmesine engel olunabilir (Güngör, 2019).

Okullar bireyleri geleceğe yönlendiren örgütler konumundadırlar. Bu yönüyle okullar bireyleri hazırlamayla ilgili problemlerin en az yaşandığı hatta hiç yaşanmadığı bir örgütler olmalıdır. Okullarda öğretmenlerde oluşan sessizliğin olumsuz etkileri hem okula hem de okulda çalışanlara zarar vermektedir (Sardoğan, 2017). Örgütte istenmeyen sonuçlara neden olur; örgüte bağlılık azalabilir, öğrenme yavaşlayabilir, yaratıcılığa ve yeniliklere ket vurabilir, kötümserlik oluşabilir, sorunların büyümesine neden olabilir, bireylerin benlik saygılarına zarar vererek psikolojik açılardan olumsuz sonuçlar doğurabilir (Güngör, 2019).

Toplumunu şekillendiren öğretmenlerin, okuldaki bu sorunları örgütsel, yönetsel ve bireysel nedenlerle ifade edemiyor olması, öğretmenlerin performanslarını da olumsuz etkilemektedir. Toplumun temelini mimarları olan öğretmenlerin performanslarının düşük olması, okulun hem verimini hem

de etkililiğini düşürmektedir (Dal, 2017) Bu yüzden de sessizlik bir örgüt için üzerinde durulması ve önemsenmesi gereken bir kavram olarak görülmektedir.

### Örgütsel Sessizlik

Sessizlik kavramını American Journal of Psychotherapy (1993) iletişimi kişilerin içinde kendi kendileri ile kurdukları iletişim olarak tanımlar (Sardoğan, 2017). Sessizlik bir tür boykot olarak görülmektedir (Kahveci, 2010). Sessizlik, herhangi bir konu ile ilgili görüşünü dile getirmeme veya herkes tarafından bilinen ve aynı anlam çıkartılabilecek herhangi bir davranışın sergilenmemesidir (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Adrienne Rich'in "sessiz kalmak sessizliği seçmeye karşı..." sessizliği karşı koyabilmek amacıyla bilinçli bir strateji olarak görür (Kahveci, 2010). Morrison ve Milliken'e göre (2000) ise sessizlik, sadece muhalefeti ya da reddedişi ifade etmeyerek, bireylerdeki bilgi eksikliğini, kendilerini ifade edebilme fırsatının olmayışı ve fikirlerini dile getirmenin de gereksiz ve tehlikeli olduğu inancından kaynaklanabileceğini söylemiştir (Afşar, 2013).

Sessizlik, toplumun parçası olan insanların birbirlerine saygı duyması, edepli olmak, alçakgönüllü olmak gibi erdemleri de kapsamaktadır (Perlow ve Williams, 2003). Toplumda kalıplaşmış "Söz gümüş ise sükût altındır" veya "Erken öten horozun başını keserler" atasözleri de sessizlik içerisindeki bireyler için olumlu anlamı içerir ve bu sessizliğin desteklendiğini gösterir (Dönmez, 2016). Bu algı da toplum yapımıza zarar vererek, sürekli değişen ve gelişen küresel olan sistemlere ayak uydurabilmemizi zorlaştırır (Dal, 2017). İş yaşamımızda veya kişisel yaşamımızda, sessiz kalmayı değil de öneriler, sorunlar, şikâyetler durumlar anlaşılabilir bir üslup ile dile getirildiğinde gelişmelere ve yeniliklere açık daha dinamik toplum olabiliriz. Sessizliğin var olduğu örgütlerde ise iletişim sürecinin iyi olduğu söylenemez (Gündüz, 2019). Yönetim alanında yaşanan bu sessizlik başarının önünde en önemli engellerden birisidir diyebiliriz.

Örgütsel sessizlik kavramı ve tanımı Morrison ve Milliken (2000) tarafından alan yazına kazandırılmıştır. İş gören sessizliği kavramını ise literatüre Pinder ve Harlos (2001) kazandırmıştır. İş görenlerin kurumları ile ilgili var olan düşünceleri ve bilgilerini bilinçli olarak paylaşmaması örgütsel sessizliktir. (Morrison ve Milliken, 2000). İş görenler sessizliği geçmiş zamanda uyum sağlamak için yapılan bir davranış olarak görürken, günümüzde ise tepki olarak görülmektedir. Sessizlik üzerinde yapılan bulgu ve araştırmalar ışığında değerler dizisi değişimi olarak nitelendirilebilir (Uçar, 2016).

Örgütsel sessizlik önceden topluma adapte olmak olarak ifade edilse de şimdilerde toplumdaki geri çekilme olarak ifade edilmektedir (Bildik, 2009). Örgütsel sessizlik, çalışan bireylerin örgütsel problemlere karşı düşünce ve duygularını dile getirmeme olgusu ile sonuçlanan ortak davranış biçimidir (Slade, 2008; akt.Arlı,2013). Örgütün ilerlemesi ve gelişmesi için iş görenlerin yönetime karşı oluşturduğu sessizliğin aşılması gereken bir problemdir. Örgütün gelişimini negatif yönde etkileyen bu sorunun tanımlanması ve gerekli olan önleyici tedbirleri alabilmek için örgüt içerisindeki sessizliğin nedenleri, nasıl ortaya çıktığı ve sonuçlarının ne olabileceği hakkında bilgi sahibi olunmalıdır (Ayduğ, Himmetoğlu ve Turhan, 2017).

### Örgütsel Sessizlik Türleri

Örgütsel sessizlik; bazen kendini korumak için, bazen diğer insanları düşünerek hareket etmek için, bazen de başka insanların görüşlerini kabullenme gereksinimi duyduğumuz için oluşmaktadır (Salkın, 2017). Örgüt içinde yaşanan sessizlik davranışını düşünürken, insanların davranış ve zihin yapılarındaki karmaşıklığı göz ardı etmemeliyiz (Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011). Zira bireyler gördükleri etkilere doğru orantıda bir tepki gösterebilmektedirler. Sessizliğin birey üzerindeki önemine değinmeden önce sessizlik çeşitlerine değinmek yararlı olacaktır.

Botero, Ang ve Dyne (2003) sessizlik türünü üçlü sınıflandırma yaparken Harlos ve Pinder'in (2001) çalışmalarından yararlanmışlardır. Pinder ve Harlos'un (2001) sınıflandırdığı iki sessizlik türe ek olarak

pro-sosyal sessizlik diye adlandırdığı üçüncü türü eklemişler (Taşkiran, 2010). Pinder ve Harlos'un, sınıflandırdığı türlerden biri "quiescence silence" olarak bilinmektedir. Bu türün Türkçede karşılığı olan kelimeye rastlanmamış ama "quiescence" ifadesin yerine "savunmacı" kelimesini, "acquiescence" ifadesine ise "kabul edilmiş" kelimesi kullanılmıştı. Bu tanımlar kapsamında, sessizlik türlerini örgüt yararına sessizlik (prosocial silence) , kabul edilmiş sessizlik (acquiescent silence), savunmacı sessizlik (defensive silence) başlıkları altında altında inceleyeceğiz (Yörür,2016).

Kabullenici sessizlikte iş görenler, mevcut olan durumu kabul eder ve kendilerini güvende hissederler. Ve mevcut durumu değiştirmek için bir eğilimde bulunmazlar (Ercan, 2014). Kabullenici sessizlik, iş görenin karşı taraf ile çatışmayı göze alamadığı için istemeyerek sessiz kaldığı durumdur. Bu sessizlik boyun eğmeye dayalıdır. Örgütteki merkezîyetçi yönetim ve hiyerarşi kararlara katkıda bulunmayı imkânsızlaştırmaktadır. Kabullenici sessizlik; örgütteki üyelerin düşüncelerini söyleyemediği için bütün değişikliklere razı olmaları diyebiliriz (Gökyıldırım Durmuş, 2019). Kabullenici sessizlik davranışı olan çalışanlara sahip olan örgüt; örgütün gelişmesine katkı sağlayabilecek fikri belirtmeyen ve gelişiminden umudu kesen bir yer olarak nitelendirilmektedir (Çalıköğlü, 2019).

Korunmacı Sessizlik çalışanların örgüt içerisindeki herhangi bir sorun veya konu ile ilgili görüşlerini söylediğinde gelecek olan tepkilere karşı, fikir ve düşüncelerini saklayarak kendini koruyabilme davranışını belirtmektedir (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Savunma amaçlı sessizlik (korunmacı) davranışını benimsemiş olan çalışan, gerçekteki örgütsel olayı olduğu gibi kabullenmez. Ancak, fikirlerini dile getirmenin analizini yaparak, görüşlerini, bilgi ve fikirlerini kendisine saklamakta fayda göreceğini düşünerek sessiz kalır. Bu da bilinçli olan bir tercihtir. Cammozo ve Gambarotto (2010)'a göre üç şekilde görebiliriz (Algın, 2014):

1. Kasıtlı (tedbirli) olmayan (şiddetli korku) savunmacı sessizlik
2. Planlı savunmacı sessizlik
3. Kasıtlı (tedbirli) olan (düşük korku) savunmacı sessizlik (Algın, 2014).

Korunmacı sessizlik korunma amaçlı sessizliğin aksine, konuşma ile ortaya çıkacak olumsuzluklardan ve kişisel olabilecek sonuçlarından korkmak değil de başka insanların iyiliklerini düşünerek oluşan sessiz kalmadır. Çalışan bireylerin sessiz kalma kararından farklı motivelerin dayandığı görüşe dayanarak, kendisini korumak için sessiz kalmak, başka birisine zarar vermek veya korumak amacıyla sessiz kalmak farklıdır. Bu yüzden çalışan bireylerin sessiz kalmasındaki kararın arkasındaki nedeni anlayabilmek önemlidir (Sardoğan,2017). Korunmacı sessizlik davranışında; fedakârlık yaparak başka bireylerin menfaatlerini göz önünde bulundurmamak ve örgütün hedeflerini gönüllü olarak ön planda tutmak gibi bir düşünce egemendir (Gül ve Özcan, 2011). Korunmacı sessizlikte sessiz kalmak bilinçli ve isteyerek yapılır. Örneğin, bireyin örgüt içerisindeki iş arkadaşları arasında var olan ilişkinin zarar görmemesi için karşıt olan görüşünü söyleyemeyerek sessiz kalmayı tercih eder (Çalıköğlü,2019). İş gören örgütün zarar görmemesi için zararlı olan bilgiyi örgüt dışarısında dile getirmeyerek içinde bulunduğu örgütün yararını gözetir (Tayfun ve Çatır, 2013).

Kolektif bir yapıya sahip olan toplumlarda toplumsal sessizlik bulunmaktadır. Çalışan bireyler örgütün veya örgüt üyesinin yararına dair olduğunu düşünerek, örgüt hakkında olan bilgi, düşünce ve duygularını dile getirmekten uzak kalarak sessiz kalmayı tercih ederler (İpek,2020). Savunmacı sessizliğin aksine bu sessizlik türü, yaşanan korkudan ziyade bireyin ifade edeceği öneri, bilgi ve düşüncelerin içerisinde bulunmuş olduğu örgüt üyesine veya örgüte zarar vereceğine dair düşünceleridir (Üçok ve Torun, 2015).



### Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Örgütlerdeki sessizleşmenin nedenlerin biri de içerisinde yaşamış olduğu toplumdaki kültürel özelliklerdir. Bireylerin düşünce ve önerilerini söylemeleri güç mesafesindeyken zordur. Ne söylersem söyleyeyim sonuç değişmeyecek şeklindeki tecrübeler kişilerin alışkanlık ve önyargı oluşmasına neden olur. Önceki yaşantılarında sonuca ulaşma etkisi olmadığını gören birey davranışlarından ötürü kontrol edilse bile istenilen davranışı göstermeyecektir (Bayat, 2002). Bunu öğrenilmiş çaresizlik olarak açıklarız. Öğrenilmiş çaresizlik, örgütsel sessizliğe neden olabilecek kültürel özelliklerdendir.

Örgütsel sessizliğin altı nedeni olduğu düşünülmektedir (Beer ve Eisenstat, 2000):

- Örgütteki üst yönetimin anlayışının yukarıdan aşağı olması,
- Net ve açık olmayan stratejilerin olması,
- Örgütün üst yönetimdeki ekibinin etkin olmaması,
- Yatay olan iletişimin zayıf olması,
- Sorumluluk, iş ve görev arasındaki ilişkinin zayıf olması,
- Liderlik davranışlarının yetersiz ve yeteneklerin zayıf olmasıdır.

Kişinin çekingen davranışı, daha önce yaşadığı olaylar, cinsiyeti, yetiştirilme tarzı kişiyi sessizliğe büründürülebilir. Buradaki sessizliğin durumu kişisel bir mesele gibi gözükür ama sonuçları tüm çevreyi etkileyebilecek bir faktördür (Özgan ve Külekçi, 2012). Çalışma olanakları, etik olmayan davranış, çalışanların performansı, yönetim sorunları, örgütsel sorunlar, iyileştirmeye yönelik öneriler kolayca açığa vurulamayarak üstlere iletilmeyen konulardan bazılarıdır. Çalışan bireyler açık konuştuğunda göreceği zararı üstlerine güvenmediği için olan bilgiyi süzgeçten geçirerek verebilirler. Etkili bir karar alımında bilgiyi yukarıdan çarpıtılarak veya filtreleyerek vermek alınacak kararı olumsuz etkileyebilir (Çakıcı, 2007).

Sessizliği sadece iş görenler değil bazen yöneticiler de yaşayabilmektedirler. Yöneticilerden bazıları bilinçli olarak sessiz kalarak kendi lehine çevirerek iş göreni psikolojik açıdan baskı altında tutmaktadır (Ruçlar, 2013). Farklı açılardan düşünemeyen yöneticiler çalışanların da kendisi gibi düşünmelerini, aynı davranış ve tutumları sergilemelerini istemektedirler. Farklılıkların çatışmalara ve soruna yol açabileceği düşüncesi ile çalışanları kendisine benzeştirmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda yöneticilerde de kendi kabuğuna çekilme davranışları görülebilmektedir (Gündüz, 2019).

### Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Örgütteki çalışanın sessizliği tehlikeli bir durum olarak görülebilir. Çünkü zaman içerisinde bazı çalışanların arasında huzursuzluğa neden olabilir (Sardoğan,2017). Birbirine benzeyen bireyler, yapmış oldukları işin kalitesinde, işverenlerinde toplamda da örgüt içerisinde fark olmayan çalışanlardır. Sessizliğin göz ardı edilmesi sonucunda 'birbirinden farkı olmayan çalışanlar' ve 'farklı olmama' davranışının devam etmesine yol açarlar (Afşar, 2013).

Çalışanların sessiz kalma davranışından sonra hataların dile getirilmesi ve tespit edilmesi, yanlış işleyen sürecin düzeltilmesi Milliken ve Morrison'a (2003) göre oldukça zor olacaktır. Sessizliğin oluşması örgütün faaliyeti ve işleyişinde ortaya çıkabilecek hataların fark edilmesi ve çözülmesi için geribildirim sisteminin oluşturulmasını engelleyecektir(Sardoğan,2017). Sağlıklı bir dönütün olmaması örgütlerin hatalarının kalıcı bir hale gelmesine sebep olup, sorunların kökleşerek çözümünü zorlaştırır. Tüm bunlar örgütün varlığının devam etmesine, rekabet edilebilmesine ve verimli işlemesine engel olacaktır (Kolay, 2012: 19).

Çalışan, iş ile ilgili problemlerle alakalı endişeleri ve kendi fikirleri hakkında konuştuğu zaman, olumsuz bir durumla karşılaşma algısına sahipse bu durum onu negatif etkilemektedir. Böylelikle bu algılama sonucunda çalışanda motivasyon düşüşü, psikolojik ya da fizyolojik yılgınlık, tatminsizlik, stres, huzursuzluk vazgeçme gibi durumlar görülebilir (Tiktaş, 2012). Bireyler örgütsel sessizlikte çeşitli nedenler ile baskılandığı zaman evrensel olarak görülen değerlerini, doğrularını, içsel güçlerini yeterince gösteremeyerek yaşamına yansıtamamaktadır (Yörür,2016). Örgütsel sessizliğin dürüstlük, yaratıcılık, adalet, katılımcılık gibi içsel etmenler ile olumsuz ilişkisinin, yaşam doyumuyla ilişkisini de olumsuz yönde etkileyecektir (Şimşek ve Aktaş, 2014).

Örgütsel sessizliğin önlenmesi amacıyla üst-ast arasında iletişim kanallarının açık olması ve böylelikle örgütün izleyebileceği yollar doğru şekilde belirlenebilir. Örgütün çalışanların hangi pozisyonda çalışmasının faydalı olacağını düşünebilmesi, sorunla karşılaştığında yaklaşımı, çalışan için nelerin önemli olduğunu bilmesi örgüt için önemlidir (Salkın, 2017). Bu açıdan çalışanların düşünce ve duygularını açıkça dile getirebilmesi, örgüte büyük bir fayda sağlayacaktır (Gülşen, 2015).

Okullarda öğretmenlerin konularla ilgili düşüncelerini dile getiremiyor olması veya örgüt içerisinde de bireysel bir şekilde ses çıkarma davranışını sergileyememesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Okullar yaşamımızdaki en önemli örgütsel yapılardan biridir. Okullarda öğretmenlerin düşüncelerini ve fikirlerini dile getirememesi okul örgütünün değişimini ve gelişimi etkilemektedir. Bu sessizlik ikliminin önüne geçilerek öğretmenlerin önerilerini, fikirlerini beyan edebileceği bir ortam kurulmalıdır. Bu çalışmanın amacı; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düzeylerini tespit etmek ve örgütsel sessizlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerine ilişkin sonuçların belirlenmesi ve bu kapsamda gerekli önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Bu başlık altında araştırmanın alt problemleri sunulmaktadır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri nedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırmalarla elde edilecek sonuçların eğitim kurumundaki yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel sessizliğini açıklayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kurumlardaki sessizliğine neden olan faktörlerin belirlenerek ve öğretmenlerin sessizliğinin azaltılması ile okullarımızdaki modern olarak yönetim anlayışının gerekliliğini demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesi açısından bir farkındalık oluşturabilmeyi hedeflemektedir. Bu çalışma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin daha etkili, demokratik ve verimli bir okul ortamının oluşabilmesi için yardımcı olabilmeyi, okullarda yaşanan sorun çözme, iletişim, yönetim-öğretmen arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi açıklayacak niteliklerde bulguların ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sessizlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlenmesinin ve örgütsel sessizlik algıları ile demografik değişkenler arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma desenleri; tarama, korelasyonel, nedensel karşılaştırma, deneysel ve tek denekli desenler gibi araştırma yöntemlerinden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmanın soruları kapsamında tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Tarama araştırması; herhangi bir konuya ilişkin olarak katılımcıların görüşlerinin ve algılarının belirlenerek diğer araştırma desenlerine göre daha büyük örneklem üzerinde inceleme yapma imkânı veren araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2020). Tarama araştırmasında, büyük bir topluluk üzerinde inceleme

yapabilme imkânı vermesi ile birlikte o topluluğu temsil edebilecek sayıda topluluktan bir parça da seçme yoluna gidilmelidir. Bu da araştırmanın evren ve örneklemini ortaya çıkarmaktadır.

### Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, şanlıurfa ilinin tüm resmi kurumlarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünün bünyesinde 25.734 öğretmenin çalıştığı tespit edilmiştir (şanlıurfa MEM, 2020). Evreni temsil gücüne sahip olması beklenen örnekleme belirlemeden önce örnekleme büyüklüğü hesaplanmıştır. Bunun için Büyüköztürk vd. (2020) tarafından belirlenen hesaplama yöntemi kullanılmıştır. %95 kesinlik ile araştırmanın evreni temsil edebilme gücüne sahip örnekleme büyüklüğünün 379 olması gerektiği bulunmuştur. Belirlenen örnekleme büyüklüğüne ulaşabilmek için ise uygun/kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Buna göre öğretmenlere ulaşabilmek için online form oluşturulmuştur. Araştırmacının katılımcılara daha kolay ulaşabileceği (Büyüköztürk vd., 2020) şekilde gönderim sağlanmıştır. Gönderilen online formlara 395 katılımcı dönüş yapmıştır. Böylelikle hesaplanan örnekleme büyüklüğüne uygun bir örnekleme sayısı elde edilmiştir. Katılımcıları tanımak adına sorulan ve aynı zamanda araştırmanın alt problemlerinde yer alıp analizlerde bağımsız değişken olarak kullanılacak olan demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	243	61,5
	Erkek	152	38,5
Yaş	30 yaş ve altı	222	56,2
	31-40 yaş	127	32,2
	41-50 yaş	35	8,9
	51 ve üzeri	11	2,8
Branş Türü	Okul öncesi	69	17,5
	Branş Öğrt.	232	58,7
	Sınıf Öğrt.	94	23,8
Mezuniyet	Lisans	354	89,6
	Lisansüstü	41	10,4
Okul Türü	Anaokulu	45	11,4
	İlkokul	134	33,9
	Ortaokul	146	37,0
	Lise	70	17,7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	184	46,6
	6-10 yıl	123	31,1
	11-15 yıl	52	13,2
	16 yıl ve üzeri	36	9,1
	Toplam	395	100,0

Tablo 1 incelendiğinde toplamda 395 katılımcının 243'ünün (%61,5) kadın; 152'sinin (%38,5) erkek olduğu görülür. Yaş değişkeninde katılımcıların 222'si (%56,2) 30 yaş altı; 127'si (%32,2) 31-40 yaş arası; 35'i (%8,9) 41-50 yaş arası ve 11'i (%2,8) 51 yaş üzerindedir. Branş türü değişkenindeki frekans değerleri incelendiğinde okul öncesi öğretmeni 69 (%17,5); branş öğretmeni 232 (%58,7) ve sınıf öğretmeni 94 (%23,8) kişiden oluşmaktadır. Mezuniyet değişkeninde katılımcıların 354'ünün (%89,6) lisans mezunu ve 41'inin (%10,4) lisansüstü mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların 339'u (%85,8) Eğitim Fakültesi mezunu iken; 56'sı (%14,2) diğer fakültelerden mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 45'i (%11,4) anaokulunda; 134'ü (%33,9) ilkokulda; 146'sı (%37,0) ortaokulda ve 70'i (%17,7) lisede görev yapmaktadır. Mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde 395 katılımcının 184'ü (%46,6) 1-5 yıl mesleki kıdeme; 123'ü (%31,1) 6-10 yıl mesleki kıdeme; 52'si (%13,2) 11-15 yıl mesleki kıdeme; 36'sı (%9,1) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit edebilmek için katılımcılara iki adet form gönderilmiştir. Bu formlardan ilki, katılımcılar hakkında bilgi almak ve bu bilgilerle fark analizleri yapabilmek amacıyla hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu"dur. Formlardan ikincisi ise; araştırmanın genel amacı ve alt problemleri kapsamında analizlerde kullanılacak olan, Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeğidir.

Araştırma analizleri için uygulanan anket formu olan "Kişisel Bilgiler" formunda katılımcılara yöneltilen sekiz adet demografik bilgiler sorusu bulunmaktadır: Cinsiyet, yaş, branş türü, branş alanı, mezuniyet, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem. Bu bilgiler çalışmanın fark analizlerinde bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek formu Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sessizlik Ölçeği"dir. Ölçek 5 boyut ve 18 maddeden oluşmuştur. Boyutların isimleri araştırmacılar tarafından (1) *Okul Ortamı*, (2) *Duygu*, (3) *Sessizliğin Kaynağı*, (4) *Yönetici* ve (5) *İzolasyon* olarak belirlenmiştir. Ölçek boyutları ve yer alan maddeler aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Boyutları ve Maddeleri

Ölçeğin Boyutları	Madde Numarası	Madde Sayısı
(1) Okul Ortamı	1,2,3,4	4
(2) Duygu	5,6,7	3
(3) Sessizliğin Kaynağı	8,9,10,11,12	5
(4) Yönetici	13,14,15	3
(5) İzolasyon	16,17,18	3

Tablo 2'de Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından ölçek geliştirme çalışması yapılan Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin boyutları, madde numaraları ve madde sayıları yer almaktadır. Ölçek, katılımcıların ifadeler hakkındaki algıları doğrultusunda işaretleme yapabilmeleri için 5'li Likert tipinden oluşturulmuştur. Buna göre katılımcılardan;

(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum aralıklarında işaretleme yapmaları beklenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90 iken; en düşük puan 18 olarak hesaplanmaktadır. Bununla birlikte ölçekten yüksek puan alan katılımcı grubu için örgütsel sessizlik algı düzeyi yüksek; düşük puan alan katılımcı grubu için örgütsel

sessizlik algı düzeyi düşük yorumu yapılabilir. Ölçek sonuçları hakkında yorum yapılabilmesi için ölçek aralıklarından ( $5-1=4$ ;  $4/5=0,80$ ) hesaplama yapılarak düzey aralıkları belirlenmiştir:

1,00-1,79 aralığı *Hiç Katılmıyorum Düzeyi*

1,80-2,59 aralığı *Katılmıyorum Düzeyi*

2,60-3,39 aralığı *Orta Düzeyde Katılıyorum Düzeyi*

3,40-4,19 aralığı *Katılıyorum Düzeyi*

4,20-5,00 aralığı *Tamamen Katılıyorum Düzeyi*. Hesaplama yöntemi ile oluşturulan bu düzeyler, aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılacaktır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin çalışma kapsamında kullanılabilmesi ve güvenilir sonuçların elde edilebilmesi için ölçeğin gerekli geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılmış olması gerekmektedir. Bu doğrultuda Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından yapılan Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. Sonuçların yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Kahveci ve Demirtaş, 2013a). Daha sonrasında veriler üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile faktörler belirlenmiştir. Ortaya çıkan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin 5 faktörlü yapısının uygun olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sebeple ölçeğin yeterli geçerliğe sahip olduğu belirtilmiştir (Kahveci ve Demirtaş, 2013a).

Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin güvenirlik analizi kapsamında Cronbach's Alpha değerleri araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacıların hesaplarına göre *Okul Ortamı* boyutu için 0,74; *Duygu* boyutu için 0,81; *Sessizliğin Kaynağı* boyutu için 0,80; *Yönetici* boyutu için 0,79; *İzolasyon* boyutu için ise 0,83 değerleri bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında hesaplanan güvenirlik değerleri aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Alt Boyutlarda Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçeğin Boyutları	Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) Cronbach's Alpha Değerleri	Araştırmadaki Cronbach's Alpha Değerleri
Okul Ortamı	0,74	0,67
Duygu	0,81	0,74
Sessizliğin Kaynağı	0,80	0,79
Yönetici	0,79	0,79
İzolasyon	0,83	0,84
Toplam	0,89	0,91

Tablo 3'te yer alan bilgiler doğrultusunda ölçeği geliştiren araştırmacılar ve bu çalışmadaki veriler doğrultusunda güvenirlik analizleri sonuçları görülmektedir. Büyüköztürk'e (2010) göre 0,70'ten fazla olan Cronbach's Alpha değeri, ölçek güvenirliği için yeterli bir kanıttır. Ancak okul ortamı boyutundaki Alpha değeri 0,67 olarak bulunmuştur. Ancak "*İnformel iletişimin kullanılma nedenleri*" alt boyutunda bu değer 0,70'ten düşük olduğu görülmektedir. Sipahi, Yurtkoru ve Çinko'ya (2006) göre veri kümesinin farklı olduğu durumlarda 0,60 güvenirlik değerinin de sınır olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla ölçeğin bu çalışma kapsamında yeterli güvenirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilmektedir.

## Verilerin Analizi

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düzeyini ve bu düzeyin çeşitli demografik değişkenlere göre fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için yapılan analizler kapsamında SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların değişkenler üzerindeki dağılımını tespit edebilmek amacıyla frekans ve yüzde alma yöntemleri kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düzeylerini belirleyebilmek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın fark analizi gerektiren alt problemlerini test etmeden önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının kontrolü gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçek genelinde normallik varsayımı kontrolü yapılarak basıklık (skewness) – çarpıklık (kurtosis) değerleri, Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk normallik testleri, Histogram Grafiği Q-Q Plot Grafiği ve Kutu Grafiği incelenmiştir. Buna göre alt boyutlarda ve ölçek genelinde çıkan basıklık-çarpıklık değerleri ile bunlara ait standart hata oranları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Sessizlik Ölçeği’nin ve Alt Boyutlarının Basıklık-Çarpıklık Değerleri

Boyut	Basıklık	Sh	Çarpıklık	Sh
Okul Ortamı	0,234	0,126	-0,152	0,252
Duygu	-0,216	0,126	0,175	0,252
Sessizliğin Kaynağı	0,084	0,126	0,319	0,252
Yönetici	-0,392	0,126	0,151	0,252
İzolasyon	0,136	0,126	-0,742	0,252
Toplam	0,097	0,126	0,156	0,252

Tablo 4’e göre basıklık-çarpıklık değerlerinin  $\pm 1,5$  arasında yer alması normallik varsayımlarından birinin karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 4 incelendiğinde hesaplanan değerlerin  $\pm 1,5$  aralığında olduğu görülmektedir. Bir diğer normallik varsayımı incelendiğinde yapılan normallik testleri sonucunda tüm alt boyutlarda ve ölçek genelinde  $p < 0,05$  olarak bulunmuştur.  $p$  değerinin  $0,05$ ’ten küçük olması dağılımın normal olmadığı varsayımlarından biridir (Can, 2017).

Analizler sonucu elde edilen grafiklere göre Örgütsel Sessizlik Ölçeği genelinde normallik dağılımı gösterildiği kabul edilebilir. Ancak araştırmada fark analizleri kapsamında kullanılacak olan bağımsız değişkenlere göre cinsiyet değişkeni haricindeki değişkenlerin en az bir grubunda normallik göstermeyen durumlar olduğu görülmektedir. Buna göre hem grupların frekansları göz önünde bulundurulmuş hem de incelenen değerler ve grafikler sonucunda cinsiyet değişkeni haricindeki tüm değişkenlerin parametrik olmayan testlerle analiz edilmesine karar verilmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda normallik varsayımını sağlayan cinsiyet değişkeninde bağımsız örneklem t-testi ile analiz gerçekleştirilmiştir. Ancak diğer değişkenlerde analiz yapılırken iki gruplar olduğu durumlarda non-parametrik test yöntemlerinden Mann-Whitney U testi; ikiden fazla grubun olduğu durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testinde çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma analizinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde  $p = 0,05$  anlamlılık düzeyi olarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

**Bulgular**

## Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Ölçek Alt Boyutlarında Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS	Sh	%95 Güven		Düzye
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Okul ortamı	395	3,31	0,719	0,03	3,24	3,38	Orta Düzey
Duygu	395	3,63	0,785	0,03	3,55	3,72	Katılıyorum
Sessizliğin k.	395	3,29	0,694	0,03	3,22	3,36	Orta Düzey
Yönetici	395	3,81	0,769	0,03	3,73	3,89	Katılıyorum
İzolasyon	395	3,52	0,819	0,04	3,44	3,61	Katılıyorum
Toplam	395	3,48	0,601	0,03	3,42	3,54	Katılıyorum

Tablo 5'e göre Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin genelinde %95 güven aralığında 3,42-3,54 alt ve üst sınırlarda ortalama ve standart sapma değerleri ( $\bar{X}=3,48$ ;  $SS=0,601$ ) olarak bulunmuştur. Buna göre belirlenen düzeylerden "Katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin tüm alt boyutları işleme koyulmuştur. Bu kapsamda okul ortamı alt boyutunda ( $\bar{X}=3,31$ ;  $SS=0,719$ ) değerleri "Orta düzeyde katılıyorum"; duygu boyutunda ( $\bar{X}=3,63$ ;  $SS=0,785$ ) "Katılıyorum"; sessizliğin kaynağı boyutunda ( $\bar{X}=3,29$ ;  $SS=0,694$ ) "Orta düzeyde katılıyorum"; yönetici boyutunda ( $\bar{X}=3,81$ ;  $SS=0,769$ ) "Katılıyorum" ve izolasyon boyutunda ( $\bar{X}=3,52$ ;  $SS=0,819$ ) "Katılıyorum" düzeyi olarak bulunmuştur. Ortalama değerler incelendiğinde en yüksek değer yönetici boyutunda olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=3,81$ ). En düşük ortalama değer ise sessizliğin kaynağı boyutunda olduğu söylenebilmektedir ( $\bar{X}=3,29$ ).

**Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Alt-Üst sınır	t	sd	p
Okul ortamı	Kadın	243	3,30	0,71	3,21	3,39		
	Erkek	152	3,33	0,74	3,21	3,46		
Duygu	Kadın	243	3,63	0,74	3,53	3,72	-0,277	393
	Erkek	152	3,65	0,86	3,51	3,78		0,782
Sessizlik kaynağı	Kadın	243	3,33	0,67	3,25	3,41	1,497	393
	Erkek	152	3,22	0,73	3,11	3,34		0,135
Yönetici	Kadın	243	3,83	0,77	3,74	3,93	0,697	393
	Erkek	152	3,77	0,77	3,65	3,89		0,486
İzolasyon	Kadın	243	3,50	0,80	3,40	3,60	-0,554	393
	Erkek	152	3,55	0,85	3,41	3,68		0,580

Toplam	Kadın	243	3,48	0,59	3,41	3,56	0,319	393	0,750
	Erkek	152	3,46	0,62	3,37	3,56			

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan betimsel istatistik analizi ve t-testi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde ölçek toplamında [ $t_{(393)} = 0,319; p > 0,05$ ] değerleri doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ölçek alt boyutlarında *okul ortamı* boyutunda [ $t_{(393)} = -0,460; p > 0,05$ ]; *duygu* boyutunda [ $t_{(393)} = -0,277; p > 0,05$ ]; *sessizliğin kaynağı* boyutunda [ $t_{(393)} = 1,497; p > 0,05$ ]; *yönetici* boyutunda [ $t_{(393)} = 0,697; p > 0,05$ ] ve *izolasyon* boyutunda [ $t_{(393)} = -0,554; p > 0,05$ ]  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Okul Ortamı	30 ve altı	222	3,22	0,69	183,86	3	9,664	0,02*	1-2
	31-40 yaş	127	3,45	0,79	217,28				
	41-50 yaş	35	3,45	0,50	225,29				
	51&üzeri	11	3,11	0,54	173,95				
Duygu	30 ve altı	222	3,53	0,75	182,20	3	11,443	0,01*	1-2
	31-40 yaş	127	3,80	0,84	223,78				
	41-50 yaş	35	3,72	0,59	208,29				
	51&üzeri	11	3,57	1,01	186,45				
Sessizliğin Kaynağı	30 ve altı	222	3,29	0,69	197,39	3	6,677	0,08	
	31-40 yaş	127	3,38	0,72	212,06				
	41-50 yaş	35	3,08	0,45	165,41				
	51&üzeri	11	2,96	0,82	151,68				
Yönetici	30 ve altı	222	3,81	0,79	199,00	3	5,347	0,15	
	31-40 yaş	127	3,87	0,74	208,52				
	41-50 yaş	35	3,61	0,69	161,46				
	51&üzeri	11	3,63	0,90	172,64				
İzolasyon	30 ve altı	222	3,46	0,79	189,24	3	8,241	0,04*	2-4
	31-40 yaş	127	3,62	0,86	213,51				3-4
	41-50 yaş	35	3,67	0,77	217,29				
	51&üzeri	11	3,03	0,75	134,41				
Ölçek Toplam	30 ve altı	222	3,43	0,59	188,67	3	6,713	0,08	



31-40 yaş	127	3,59	0,64	218,54
41-50 yaş	35	3,46	0,43	193,83
51&üzeri	11	3,22	0,65	162,50

\* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri ile yaş değişkeni arasında yapılan fark analizi kapsamında ölçek genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(3)}=6,713$ ;  $p > 0,05$ ]. Alt boyutlarda yapılan analizler sonucunda *sessizliğin kaynağı boyutunda* [ $\chi^2_{(3)}= 0,083$ ;  $p > 0,05$ ] ve *yönetici boyutunda* [ $\chi^2_{(3)}= 5,347$ ;  $p > 0,05$ ] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak *okul ortamı boyutu* [ $\chi^2_{(3)}= 9,664$ ;  $p < 0,05$ ]; *duygu boyutu* [ $\chi^2_{(3)}= 11,443$ ;  $p < 0,05$ ] ve *izolasyon boyutunda* [ $\chi^2_{(3)}= 8,241$ ;  $p < 0,05$ ] anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılığa hangi ikili grupların kaynak olduğunu tespit edebilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda *okul ortamı boyutundaki* anlamlı farklılığın kaynağı 30 yaş altı ve 31-40 yaş arası ikili grubu olarak bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın 31-40 yaş grubunun lehine olduğu yorumlanmaktadır. *Duygu boyutundaki* anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğu sonucuna ulaşmak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi sonucunda yine 30 yaş altı ile 31-40 yaş ikili grubundan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamasına göre ise 31-40 yaş grubunun lehine bir fark söz konusudur. *İzolasyon boyutu* incelendiğinde farkın kaynağının 31-40 yaş ile 51 yaş üzeri ikili grupları ve 41-50 yaş ile 51 yaş üzeri ikili grupları olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılığın 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri gruplarından 31-40 yaş grubunun lehine olduğu ortaya çıkmıştır. 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri ikili gruplarındaki anlamlı farklılığın ise 41-50 yaş arası grubunun lehine olduğu sonuçlanmıştır.

#### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Branş Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

230

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş Türü	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort	sd	$\chi^2$	p	Fark
Okul	Okul öncesi	69	3,39	0,75	213,38	2	1,743	0,41	
	Branş	232	3,30	0,68	196,54				
Ortamı	Sınıf	94	3,29	0,79	190,32				
Duygu	Okul öncesi	69	3,62	0,86	199,13	2	2,455	0,29	
	Branş	232	3,68	0,73	203,97				
	Sınıf	94	3,53	0,87	182,44				
Sessizliğin Kaynağı	Okul öncesi	69	3,40	0,64	217,67	2	2,512	0,29	
	Branş	232	3,27	0,67	193,77				
	Sınıf	94	3,29	0,78	194,01				
Yönetici	Okul öncesi	69	3,81	0,76	198,57	2	0,026	0,99	
	Branş	232	3,81	0,75	197,27				
	Sınıf	94	3,79	0,83	199,39				
İzolasyon	Okul öncesi	69	3,34	0,75	171,22	2	6,316	0,04*	1-2
	Branş	232	3,59	0,84	208,72				

	Sınıf	94	3,47	0,82	191,19			
Ölçek	Okul öncesi	69	3,49	0,60	199,43	2	0,351	0,84
Toplam	Branş	232	3,49	0,57	200,03			
	Sınıf	94	3,43	0,69	191,93			

\* $p < 0,05$

Tablo 8'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri ile branş türü değişkeni arasında ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır [ $\chi^2_{(2)}=0,351$ ;  $p > 0,05$ ]. Ölçeğin alt boyutlarında da yapılan fark analizleri sonucunda *okul ortamı boyutunda* [ $\chi^2_{(2)}=1,743$ ;  $p > 0,05$ ]; *duygu boyutunda* [ $\chi^2_{(2)}= 2,455$ ;  $p > 0,05$ ]; *sessizliğin kaynağı boyutunda* [ $\chi^2_{(2)}= 2,512$ ;  $p > 0,05$ ] ve *yönetici boyutunda* [ $\chi^2_{(2)}= 0,026$ ;  $p > 0,05$ ]  $p = 0,05$  anlamlılık düzeyi ele alındığında  $p > 0,05$  olması üzerine anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık *izolasyon alt boyutunda* [ $\chi^2_{(2)}= 6,316$ ;  $p < 0,05$ ] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark branş öğretmenlerinin lehine olarak yorumlanmaktadır. Başka bir deyişle branş öğretmenleri *izolasyon alt boyutu* kapsamında okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel sessizlik puanına sahiptir.

#### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Mezuniyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okul Ortamı	Lisans	354	3,29	0,70	194,47	68842,50	6007,500	0,06
	Lisansüstü	41	3,54	0,87	228,48	9367,50		
Duygu	Lisans	354	3,60	0,78	192,60	68180,50	5345,500	0,00*
	Lisansüstü	41	3,92	0,75	244,62	10029,50		*
Sessizliğin Kaynağı	Lisans	354	3,27	0,71	195,20	69101,50	6266,500	0,15
	Lisansüstü	41	3,42	0,54	222,16	9108,50		
Yönetici	Lisans	354	3,78	0,78	194,44	68832,50	5997,500	0,06
	Lisansüstü	41	4,03	0,68	228,72	9377,50		
İzolasyon	Lisans	354	3,48	0,81	193,15	68375,50	5540,500	0,01*
	Lisansüstü	41	3,82	0,83	239,87	9834,50		
Ölçek Toplam	Lisans	354	3,45	0,60	192,82	68257,00	5422,000	0,00*
	Lisansüstü	41	3,70	0,55	242,76	9953,00		*

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Tablo 9'a göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri ile mezuniyet değişkeni arasında ölçek genelinde ( $U=5422,000$ ;  $z=-2,653$ ;  $p < 0,01$ ); *duygu alt boyutunda* ( $U=5345,500$ ;  $z=-2,802$ ;  $p < 0,01$ ) ve *izolasyon alt boyutunda* ( $U=5540,500$ ;  $z=-2,508$ ;  $p < 0,05$ ) anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların üç boyutunda da grupların ortancalarının

incelenmesi sonucunda lisansüstü grubunun lehine olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları mezuniyet değişkenine göre incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sessizlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda yapılan incelemelerde ise  $p = 0,05$  anlamlılık düzeyinde okul ortamı boyutunda ( $U=6007,500$ ;  $z=-1,819$ ;  $p>0,05$ ); sessizliğin kaynağı boyutunda ( $U=6266,500$ ;  $z=-1,440$ ;  $p>0,05$ ) ve yönetici boyutunda ( $U=6266,500$ ;  $z=-1,841$ ;  $p>0,05$ ) anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Okul Ortamı	Anaokulu	45	3,25	0,62	193,46	3	1,281	0,73	-
	İlkokul	134	3,34	0,68	204,16				
	Ortaokul	146	3,33	0,78	199,50				
Duygu	Lise	70	3,27	0,72	185,99				
	Anaokulu	45	3,65	0,83	204,47	3	0,564	0,905	-
	İlkokul	134	3,65	0,74	199,08				
	Ortaokul	146	3,66	0,81	199,05				
Sessizliğin Kaynağı	Lise	70	3,55	0,80	189,59				
	Anaokulu	45	3,22	0,62	191,02	3	0,460	0,92	-
	İlkokul	134	3,31	0,67	202,00				
	Ortaokul	146	3,31	0,72	198,71				
Yönetici	Lise	70	3,25	0,74	193,34				
	Anaokulu	45	3,72	0,67	181,36	3	1,222	0,74	-
	İlkokul	134	3,80	0,76	197,75				
	Ortaokul	146	3,84	0,78	202,37				
İzolasyon	Lise	70	3,82	0,831	200,07				
	Anaokulu	45	3,22	0,70	157,99	3	13,187	0,00*	1-2
	İlkokul	134	3,68	0,84	221,15				1-3
	Ortaokul	146	3,51	0,79	198,01				2-4
Ölçek Toplam	Lise	70	3,40	0,86	179,38				
	Anaokulu	45	3,38	0,51	186,43	3	2,100	0,55	-
	İlkokul	134	3,52	0,60	207,26				
	Ortaokul	146	3,49	0,60	198,73				
Ölçek Toplam	Lise	70	3,43	0,67	186,19				

\*\* $p<0,01$

Tablo 10'da öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre non-parametrik analiz yöntemlerinden olan Kruskal-Wallis H testi ile fark analizi sonuçları ve okul türüne ait gruplarda tanımlayıcı istatistiksel bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(3)} = 2,100$ ;  $p > 0,05$ ]. Araştırma kapsamında ölçeğin tüm alt boyutlarında incelemeler yapılmıştır. Buna göre *izolasyon alt boyutunda* anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2_{(3)} = 13,187$ ;  $p < 0,01$ ]. Ancak *okul ortamı boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 1,281$ ;  $p > 0,05$ ]; *duygu boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 0,564$ ;  $p > 0,05$ ]; *sessizliğin kaynağı boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 0,460$ ;  $p > 0,05$ ] ve *yönetici boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 1,222$ ;  $p > 0,05$ ]  $p = 0,05$  anlamlılık düzeyi dikkate alındığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların *izolasyon alt boyutunda* hangi ikili gruplardan kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre izolasyon alt boyutunda anlamlı farklılığın kaynağı anaokulu-ilkokul; anaokulu-ortaokul ve ilkokul-lise ikili grupları arasında olduğu görülmektedir. Anaokulu-ilkokul ikili gruplarında anlamlı farklılık ilkokul grubu; anaokul-ortaokul ikili gruplarında anlamlı farklılık ortaokul ve ilkokul-lise ikili gruplarında anlamlı farklılık ilkokul grubunun lehinedir.

#### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	n	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Fark
Okul Ortamı	1-5 yıl	184	3,24	0,69	185,73	3	7,904	0,04*	1-3
	6-10 yıl	123	3,32	0,75	198,65				
	11-15 yıl	52	3,57	0,80	235,22				
	16 yıl üzeri	36	3,31	0,51	204,75				
Duygu	1-5 yıl	184	3,54	0,77	184,82	3	6,960	0,07	
	6-10 yıl	123	3,67	0,75	202,23				
	11-15 yıl	52	3,84	0,92	229,67				
	16 yıl üzeri	36	3,69	0,73	205,17				
Sessizliğin Kaynağı	1-5 yıl	184	3,30	0,70	199,41	3	4,516	0,21	
	6-10 yıl	123	3,31	0,70	201,35				
	11-15 yıl	52	3,36	0,72	210,46				

	16 yıl üzeri	36	3,0	0,62	161,36			
			4					
Yönetici	1-5 yıl	184	3,81	0,77	199,58	3	2,405	0,49
	6-10 yıl	123	3,81	0,74	198,35			
	11-15 yıl	52	3,8	0,84	209,28			
			8					
	16 yıl üzeri	36	3,6	0,76	172,43			
			6					
İzolasyon	1-5 yıl	184	3,51	0,81	196,40	3	0,590	0,89
	6-10 yıl	123	3,4	0,78	196,08			
			9					
	11-15 yıl	52	3,5	0,97	198,85			
			3					
	16 yıl üzeri	36	3,61	0,82	211,50			
Ölçek	1-5 yıl	184	3,4	0,59	192,86	3	2,693	0,44
Toplam			5					
	6-10 yıl	123	3,4	0,58	197,97			
			9					
	11-15 yıl	52	3,6	0,71	221,32			
			0					
	16 yıl üzeri	36	3,41	0,51	190,68			

\* $p < 0,05$

Tablo 11'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(3)} = 2,693$ ;  $p > 0,05$ ]. Araştırma kapsamında ölçeğin tüm alt boyutlarında incelemeler yapılmıştır. Buna göre *okul ortamı alt boyutunda* anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2_{(3)} = 7,904$ ;  $p < 0,05$ ]. Ancak *duygu boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 6,960$ ;  $p > 0,05$ ]; *sessizliğin kaynağı boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 4,516$ ;  $p > 0,05$ ]; *yönetici boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 2,405$ ;  $p > 0,05$ ] ve *izolasyon boyutunda* [ $\chi^2_{(3)} = 0,590$ ;  $p > 0,05$ ]  $p = 0,05$  anlamlılık düzeyi dikkate alındığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların *okul ortamı alt boyutunda* hangi ikili gruplardan kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre 0-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdem grupları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamalarında yapılan incelemelerde anlamlı farklılık bu ikili gruptan 11-15 yıl grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri okul ortamı alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sessizlik algı düzeyine sahiptir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci alt problemde öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ölçek genelinde orta düzeydedir. Bu sonuç literatürde Çakal, 2016; Dal, 2017; Karahan, 2019; Ergül, Okçu ve Gök, 2020 ile Demir, 2021 tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde okul

ortamı ve sessizliğin kaynağı orta düzeyde, diğer alt boyutlardan duygu, yönetici ve izolasyonda katılıyorum düzeyinde bulunmuştur. En yüksek değer yönetici alt boyutunda bulunmuştur. Yöneticilerin öğretmenler üzerindeki olumsuz tavrının örgütsel sessizliğe neden olan en yüksek boyutu olduğu görülmüştür. Bulgunun sonucundan yola çıkılarak öğretmenlerin sessiz kalmalarının nedeninden biri okul yöneticileri olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim örgütlerinin yöneticilerin çalışanlarına karşı oluşan güvensizliği, ben bilirim tavırları, alınan kararlara öğretmenlerin dâhil edilmemesi, çalışanlarının kendisi gibi düşünme istekleri ve güç kullanımları sessizliği artıran yönetsel etkenlerdir. Bu tavırlardan dolayı öğretmenlerin sessizlik algısı artmış olabilir. Yapılan araştırmalar incelendiği zaman Dal (2017) ortaöğretimdeki öğretmenlerin sessizlik görüşlerinde de en yüksek boyut yönetici ve duygu olduğu diğer boyutların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Karahan (2019)' un ortaokul öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada ise yönetici alt boyutu orta düzeyde bulunmuştur. Çakal (2016)'ın da ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırmada ölçek düzeyinde normal, alt boyutlarda ise yönetici ve duygu boyutlarında yüksek olduğunu bulmuştur. Yörür (2016), Daşçı (2014) ve Kahveci ve Demirtaş (2013) da alt boyutlardan en yüksek boyutunu yönetici olarak tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Kolay (2012) ise sessizlik algısını düşük düzeyde tespit etmiştir. Kahveci (2010) ise yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmalar da araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

İkinci alt problemde örgütsel sessizlik algı düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Buna ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin örgütsel sessizlik algısına etki etmediği görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiği zaman Atmaca (2021), Karahan Çidem (2019), Gökçe (2013), Çakal (2016), Dal (2017) araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Fakat literatürde cinsiyetin örgütsel sessizlikle anlamlı düzeyde farklılaştığını gösteren bazı araştırmalar da yer almaktadır (Çakır ve Yılmaz, 2018; Bağ ve İkinci, 2018; Dal ve Baskan, 2018; Önder, 2017). Diğer yandan Kahveci (2010) yapmış olduğu araştırmada yönetici alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla sessizliğe sahip olduğunu, bu sessizliğin de yönetici boyutunda daha fazla yaşandığını tespit etmiştir. Kadın öğretmenler düşünce ve duygularını erkek öğretmenlere göre daha az dile getirebildiklerini bunun da iletişim eksikliğinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma sonucu bulgularımızla örtüşmemektedir. Yaş değişkeni arasında ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak okul ortamı, izolasyon ve duygu boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortaya çıkan anlamlı farklılıklardan; okul ortamı boyutundaki anlamlı farklılığın kaynağı 30 yaş altı ve 31-40 yaş arasında 31-40 yaş grubunun lehine olduğu görülmüştür. Duygu boyutundaki anlamlı farkın 30 yaş altı ile 31-40 yaş arasında 31-40 yaş grubunun lehinedir. Bu bulguya dayanarak öğretmenliğe yeni başlayan veya meslekte ilk yıllarındaki öğretmenlerin örgütün gelişimi veya değişimi için sessiz kalmayarak düşünce ve duygularını rahatça ifade edebiliyorlar diyebiliriz. Yöneticilerden veya meslektaşlarından olumsuz tepki alma ihtimaline karşı örgüt yöneticisinin eksiklerini rahatça ifade edebildikleri söylenebilir. İleri yaştaki öğretmenler meslektaş ve okul yöneticisi ile var olan ilişkisini zedelememek amacıyla veya görüşlerinin bir şey değiştirmeyeceği inancı ile sessiz kalma davranışı sergileyebilirler. İzolasyon boyutu incelendiğinde farkın kaynağının 31-40 yaş ile 51 yaş üzeri arasında 31-40 yaş grubunun lehine, 41-50 yaş ile 51 yaş üzeri arasında 41-50 yaş arası grubunun lehine olduğu sonuçlanmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Dal (2017) ölçek genelinde orta düzeyde; sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutunda orta, duygu ve yönetici alt boyutunda yüksek, okul ortamı alt boyutunda düşük düzey bulmuştur. Çakal (2016) ise yaptığı araştırmada ölçek genelinde ve duygu alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmiş ancak izolasyon, okul ortamı, yönetici ve sessizliğin kaynağı boyutunda bir farklılık tespit etmemiştir. Ancak Gökçe (2013), Kahveci (2010), Kahveci ve Demirtaş (2013) yapmış olduğu araştırmalarda ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu araştırmalar bulgularımızla örtüşmemektedir.

Örgütsel sessizlik algı düzeyi ile branş türü arasında genel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alt boyutlar arasında okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı ve yönetici boyutlarında da bir farklılık görülmemesine karşın izolasyon boyutunda branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Branş öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden daha fazla düzeyde örgütsel sessizlik yaşadığı görülmüştür. Branş öğretmenlerinin ders programı, haftalık aldıkları ders saatlerinin dağıtımı gibi konularda okul yöneticileri ile sık sık karşıya gelmesi ve örgütsel adalet algılarının düşük olması branş öğretmenlerinin sessizliğe bürünmesine neden olabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Dal (2017) ölçek genelinde orta, alt boyutlar arasında duygu ve yönetici boyutlarında yüksek olduğunu saptamıştır. Sevgin (2015) da istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu araştırmalar ölçek genelindeki bulgularımızı destekler niteliktedir. Çakal (2016) araştırmasında ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kahveci ve Demirtaş (2013) ise ortam, yönetici ve öğretmen alt boyutunda farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmalar araştırmamız ile örtüşmemektedir.

Örgütsel sessizlik algı düzeyi ile mezuniyet değişkeninde ölçek düzeyinde anlamlı bir farklılık olmayıp alt boyutları arasında okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve yönetici boyutlarında da anlamlı bir farklılık görülmemesine karşın duygu ve izolasyon alt boyutunda anlamlı farklılıklar görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkta lisansüstü mezunu öğretmenler lisans düzeyine göre daha fazla örgütsel sessizliğe sahiptir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Yanık (2012), Gökçe (2013) istatikselsel anlamda bir farklılık tespit etmemiştir. Dal (2017) ölçek genelinde orta düzeyde, alt boyutlardan duygu ve yöneticiyi yüksek bulmuştur.

Örgütsel sessizlik algı düzeyi ile görev yapılan okul türü değişkeninde ölçek düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alt boyutları incelendiğinde ise okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı ve yönetici boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmeyip izolasyon boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. İzolasyon alt boyutunda anaokulu-ilkokul grupları arasında ilkököl grubu; anaokul-ortaokul grupları arasında ortaokul ve ilkököl-lise ikili grupları arasında ilkököl grubunun lehindedir.

Örgütsel sessizlik algı düzeyi ile kıdem değişkeni kapsamında ölçek genelinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak okul ortamı alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sessizlik algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre mesleğinin başında olan öğretmenler yıllardır görev yapan öğretmenlerden daha az sessizlik algısına sahiptir denilebilir. Meslek hayatının ilerleyen yıllarında sessizlik algısı yükselebilir. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla (Atmaca, 2021; İşleyici, 2015; Kahveci, 2010; Dönmez, 2016; Çakal, 2016; Nartgün ve Kartal, 2016; Kahveci ve Demirtaş, 2013) örtüşmektedir. Farklı sonuçlar ortaya araştırmalar da mevcuttur. Çakal (2016) yaptığı araştırmada yönetici ve sessizliğin kaynağı alt boyutunda bir farklılık bulamamıştır. Ancak duygu, izolasyon, okul ortamı alt boyutlarında ve toplam örgütsel sessizlikte anlamlı farklılık bulmuştur. Okul ortamı alt boyutundaki bulgu araştırmamızla örtüşmektedir. Uçar (2017), Apak (2016) ve Dönmez (2016) ise mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ileri düzeyde örgütsel sessizlik algısına sahip olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumlarıyla başa çıkmak adına okul yöneticileriyle iyi ilişkiler kurmaya çalışmaları tavsiye edilebilir. Okul yöneticilerinin ise öğretmenleri iyi anlamaya çalışması, öğretmenlerle empati kurmaları, pozitif davranmaya çalışmaları şeklinde önerilerde bulunulabilir. Ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerine örgütsel sessizliğe karşı bir dizi seminerler verilebilir. Diğer yandan öğretmen ve okul yöneticilerinin birbiriyle okul dışı ortamlarda zaman geçirmelerinin arkadaşlık, dostluk gibi duyguları harekete geçireceği ve bunun sonucu olarak da örgütsel sessizlik düzeylerinin istenilen duruma gelmesine yarar sağlayacağı söylenebilir.

## Kaynakça

- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: konuya ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arlı, D. (2013). İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 69-84.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 367-389.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu ve Turhan, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşlerinin Nitel Bir Araştırma İle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1120-1143.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 189-217.
- Bağ, D ve Ekinci, C. E. (2018). Öğretim elemanlarında örgütsel sessizlik davranışı, nedenleri ve sonuçları. *International Journal of Human Sciences*, 15(1), 567-580.
- Bayat, B. (2002). Örgütlerde güdülenme yetersizlikleri ve geri çekilme-kaçınma davranışlarını açıklamakta kullanılacak bir model: Öğrenilmiş çaresizlik. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4(3), 1-14.
- Beer, M & Eisenstat, R. A. (2000). The silent killers of strategy implementation and learning. *Sloan Management Review*, 41(4), 29-40.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakar, E ve Yılmaz, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin örgütsel bağlılıkları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. I. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu (ISCER), 3-5.
- Çalikoğlu, U. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Fakültesi, İstanbul.



- Çetindere, E.D. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dal, H ve Baskan, G. A. (2018). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 45-91.
- Daşçı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, E ve Cömert, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 148-165.
- Demir, S. (2021). Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10 (19), 156-166.
- Demirtaş, Z ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Sessizlik, Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitim Yansımaları*, 2 (1): 13-23.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Durmuş, H. (2015). *Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Dyne, L.V., Ang, S and Botero, I.C. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Ercan, A. (2014). *Sessizleşen örgütlerde özyeterlilik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: turizm sektöründe bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, F., Okçu, V ve Gök, Z.A (2020). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Social Mentality and Research Thinkers Journals*, 36, 1744-1760.
- Eroğlu, A.H., Adıgüzel, O. ve Öztürk U.C. (2011). Sessizlik Girdabı ve Bağlılık İkilemi: İşgören Sessizliği İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Gökçe, N. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri (Maltepe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gökıldırım H.G. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gül, H ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde Bir Görgül Çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2),107-134.

Gülşen, P. (2015). *İşletmelerde psikolojik şiddet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alguları ile okul kültürü alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

İpek, M.B. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile örgütsel sessizlik alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013a). Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 167- 182.

Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Alguları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.

Karahan Ç.E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Milliken, F.J., E. W. Morrison, E. W. & Hewlin, T. (2003). Shades of Silence: Emerging Themes and Future Directions for Research on Silence in Organizations. *Journal of Management Studies*, 6(40), 1-34.

Moçoşoğlu, B. (2019). *Okullardaki iş yeri ruhsallığı, örgütsel sessizlik ve seslilik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, şanlıurfa.

Moçoşoğlu, B ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.

Morrison, E. W. Milliken, F.J. (2000). Örgüt Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*, 25, 706-725.

- Morrison, E. W and Rothman, N. B. (2009). *Silence and the dynamics of power*. Jerald Greenberg & Marissa S. Edwards (Ed.), *Voice and Silence in Organizations*, 111-135, Emerald Group Publishing, England.
- Nartgün, ř.S ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 47-67.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18 (2), 669-686.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim Elemanlarının Sessizlik Nedenleri ve Üniversitelerine Etkileri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 33-49.
- Pinder, C.C and Harlos, K.P., (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived İnjustice. *In Research In Personnel And Human Resources Management*, 331-369.
- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki: Sakarya Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Salkın, O. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Destek Alguları ve Örgütsel Sessizlik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Sardoğan, İ. (2017). *Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıkaya, M. (2013). Karar Verme Süreçleri ve Örgütsel Sessizlik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sevgin, A. (2015). Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi - Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri.
- Sipahi, B. Yurtkoru, E.S ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Basım, İstanbul.
- şimşek, E ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel Sessizlik ile Kişilik ve Yaşam Doyumu Etkileşimi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 121-136.
- Tabachnick, B.G and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson, Boston.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Adaletin Rolü ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tiktaş, G. (2012). *Örgüt Kültürü, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sessizlik İlişkisine Yönelik Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Uçar, Z. (2016). Örgütlerde Yaşanan Sessizlik Olgusunun Kişisel Özellikler Bağlamında Araştırılması: Nitel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 311-342.

Üçok, D ve Torun, A. (2015). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 27-37.

Yanık, C. (2012). *Örgütsel Sessizlik ile Güven Arasındaki İlişi ve Eğitim Örgütlerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yörür, F. (2016). *İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yabancılaşma ve Örgütsel Sessizlik Alguları Arasındaki İlişi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın



Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

SUSBİD

Journal of Social Sciences Institute

YIL: 2021

CİLT: 9

SAYI: 2

**Makale Adı /Article Name**

OSMANLI DÖNEMİ VAKIF  
KÜTÜPHANELERİ VE BU  
KÜTÜPHANELERİN TOPLUM  
HAYATINA ETKİLERİ<sup>1</sup>

OTTOMAN ERA FOUNDATION  
LIBRARIES AND THEIR IMPACTS ON  
SOCIAL LIFE

**Yazar**

Müşerref AVCI

Dr., araştırmacı-yazar, muserrefavci3@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1782-6354.

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 7 Eylül 2021

Kabul Tarihi: 15 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Avcı, M. (2021). Osmanlı Dönemi Vakıf Kütüphaneleri Ve Bu Kütüphanelerin Toplum Hayatına Etkileri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.241-267. DOI: 10.53586/susbid.991487

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

<sup>1</sup> Bu makale "Atatürk Dönemi Kütüphanecilik Faaliyetleri (1923-1938)" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

## Öz

*Türk-İslam medeniyetinin ayrılmaz bir parçası olan vakıf kültürü, Osmanlı Dönemi'nde altın çağını yaşamış ve kamusal hizmetlerin önemli bir kısmı hayır sahiplerince kurulan vakıflar tarafından üstlenilmiştir. Devletin ilk yıllarında yalnızca yol, çeşme, imarethane ve hastane yapımı gibi işleri üstlenen vakıfların hizmet alanı yıllara sâri olarak genişlemiş ve bünyesine medrese, mektep, kütüphane gibi birimlerin de eklenmesiyle sosyokültürel ve ekonomik hayatın neredeyse tamamını kuşatır hâle gelmişlerdir. Bahse konu vakıf eserleri içerisinde nitelik ve nicelik açısından önemli bir yer işgal eden kütüphaneler de bu değişim/gelişime ayak uydurmayı bilmiş ve başlangıçta saray, ev, konak gibi mekânlarda kurulan özel kütüphaneleri, zamanla halk kütüphaneleri, okul kütüphaneleri ve hatta özel ihtisas kütüphaneleri takip etmiştir. Değişim/gelişim kendisini mekânsal anlamda da göstermiş ve başlangıçta cami, türbe ve tekkelerin bünyesinde veya çevresinde konumlandırılan kütüphaneler; sonraları vakıf özelliğini korumakla birlikte, diğer vakıf eserlerinden bağımsız alanlarda veya eğitim öğretim kurumlarının yakınlarında inşa edilmeye ve eğitim camiasına hizmet verecek şekilde tanzim edilmeye başlanmıştır. Gerek diğer vakıf kurumlarıyla aynı ortamı paylaşan, gerekse müstakil olarak hizmet veren vakıf kütüphaneleri; toplum hayatını olumlu yönde etkilemiş, öğrenci ve âlimlerin kişisel gelişimlerine ve toplumun eğitim seviyesinin yükselmesine önemli katkı sunmuştur. Bu makale, Osmanlı vakıf kütüphanelerinin incelenmesi ve bahse konu kütüphanelerin toplum hayatına etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma neticesinde, vakıf kütüphanelerinin Osmanlı toplumunun sosyokültürel gelişimine büyük katkı sağladığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Kültürel Birikim, Sosyokültürel Gelişim, Toplumsal Hayat, Vakıf, Vakıf Kütüphaneleri.*

## Abstract

*The foundation culture which is an integral part of Turkish Islamic civilization saw its golden age in the Ottoman era and a substantial part of public service was undertaken by foundations established by benefactors. Only undertaking such works as building roads, fountains, almshouses and hospitals during the initial years of the state, service area of foundations expanded in years and with the inclusion of units like madrasas, schools and libraries they began to cover almost entire sociocultural and economic life. Libraries which have an important place among the said foundation works in terms of quality and quantity also managed to keep up with this change/development and special libraries initially established within places such as palaces, houses and mansions were in time followed by public libraries, school libraries and even by specialization libraries. Change/development manifested itself locationally and libraries that were positioned at the beginning within or around mosques, shrines and dervish lodges were later on, while maintaining their status as foundations, began to be built in independent areas from other foundation works or near educational institutions and designed so as to serve the educational community. Foundation libraries which both shared the same environment with other trust institutions and served independently affected public life positively and made substantial contribution to personal development of students and scholars and to enhancing the level of education of the society. This article was written for the purpose of studying Ottoman foundation libraries and evaluating their impacts on social life. As a result of the study, it is found that foundation libraries made substantial contributions to the sociocultural development of the Ottoman society.*

**Keywords:** *Cultural Accumulation, Socio-cultural Evolution, Social Life, Foundation, Foundation Libraries.*

## Giriş

Osmanlı Devleti'nde sosyal hizmetler genel itibariyle hayır sahipleri tarafından kurulan vakıflar üzerinden yürütülmüştür. Bu anlamda vakıfların, şahsi servetleri sosyalleştirip kamu hizmetine sunduğu, ahlâki ve insani vazife anlayışıyla toplum hayatına katkıda bulunduğu ve bu anlayışın doğal bir sonucu olarak, Türk-İslam toplumunda sosyal adaletin sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir. Yine Türk-İslam kültürü “*İnsanların en ziyade muhtaç olduğu şeyi vakfetmek, vakıfların en hayırlısıdır.*” inancı doğrultusunda vakıf kurulmasını sürekli olarak teşvik etmiş ve bu gayretin neticesi olarak da on binlerce vakıf eserinden meydana gelen büyük bir kültürel birikim oluşmuştur (Demir, 2002). Bu geniş çaplı toplumsal dayanışmanın olumlu etkisi kendisini kütüphanecilik faaliyetlerinde de hissettirmiş ve vakıflar marifetiyle kütüphane kurulması bir gelenek hâline gelmiştir. Bu bağlamda Osmanlı Dönemi'nde “*vakf*” başlıca kuruluş yöntemi, “*vakfiye*” kuruluşun nasıl gerçekleştirileceğini saptayan belge, “*vakıf kurumu*” da kütüphanecilik faaliyetlerinin başlıca dayanağı olmuştur (Önal, 2006).

Osmanlı vakıf kütüphaneleri nitelik ve nicelik olarak yıllara sâri olarak gelişmiş, Kuruluş Dönemi'nde daha ziyade saray ve medrese çatısı altında toplanan ve bu nedenle dar bir çevreye hitap eden kütüphaneler, İstanbul'un fethi (1453) sonrasında Doğu Roma İmparatorluğu kültür birikiminin Fatih Sultan Mehmet'in okuma merakıyla birleşmesiyle önemli bir atılım göstererek, eğitim öğretim kurumlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Fatih Sultan Mehmet ile birlikte Yükselme Dönemi'ne geçen Osmanlı Devleti'nde mimari özellikleri, zengin koleksiyonları, nitelikli personeli ve okuyucuya sunulan hizmetleriyle kütüphaneler, Osmanlı kültürünün önemli bir parçası hâline gelmiştir (Anameriç, 2006). Fatih Sultan Mehmet'in otuz iki yıllık saltanatı süresince, saray, cami ve medreseler bünyesinde on dört kütüphane kurulduğu bilinmektedir (Ünver, 1960).

Yükselme Dönemi padişahlarından II.Beyazıt'ın kendi adına yaptırdığı cami (1507) içindeki kütüphanede 1.400 ciltlik teoloji, hukuk bilimi kitapları bulunmaktadır. II.Beyazıt ve I.Selim Dönemlerinde askeri ve siyasi alanlardaki durgunluğun aksine, ilim ve sanat hayatındaki gelişmeler Anadolu ve Balkan coğrafyasında birçok vakıf kütüphanesinin kurulmasına neden olmuştur. Özellikle medrese ve camiler bünyesinde kurulan vakıf kütüphanelerinin dermesi, içinde yer aldıkları hayır kurumunun amaçlarına uygun olarak oluşturulmuştur. Yavuz Sultan Selim'in kurduğu kütüphanede ise Abbasi Halifesinin kütüphanesine ait çok değerli el yazmalarının da bulunduğu kitaplar ile Suriye, Mısır ve fethedilen diğer yerlerden getirilen 1.350 ciltlik kitap vardır. III.Murat Dönemi'nde medrese, cami, türbe, tekke, okullarda kurulan kütüphanelerin yanı sıra ulema sınıfına mensup kişilerin evlerinde kurdukları kütüphaneler de önemlidir. Çünkü bu kütüphaneler başlangıçta özel kütüphane niteliği taşısa da vakfiyelerinde vakfedilen kitapların önce vâkıf ve neslinden gelenlerin, daha sonra ise o mahallede yaşayan âlim ve kitapların kıymetini anlayabilecek herkesin faydalanmasına dair şartlar bulunması vakıf niteliği taşımasına neden olmuştur (Çavdar, 2006). Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde ise vakıf kütüphaneleri çoğunlukla bir cami ya da medreseye bağlı olarak kurulmuş, Süleymaniye Camii ibadete açıldıktan sonra saray kütüphanesinden gönderdiği eserlerle cami kütüphanesinin zenginleştirilmesini sağlamıştır.

II.Selim'in Mimar Sinan'a yaptırdığı köşkün yerine okumayı seven bir padişah olan III.Ahmet'in (1719) Topkapı Sarayı bünyesinde yaptırdığı kütüphane hem fiziksel özellikleri hem de dermesi bakımından oldukça görkemli bir kütüphanedir. Lale Devri'nin şaheserlerinden olan kütüphaneye, Enderunluların kaldığı avluda bulunduğu için Enderun Kütüphanesi de denilmiştir. Padişah, düzenlettirdiği vakıfnamesi gereğince Enderun'daki ağaların, kendi hazinesindeki kitaplardan faydalanabilmesine imkân sağlamıştır (Ortaylı, 2008)

Osmanlı'da halkın genel kullanımına açık kütüphanelerin kuruluşu I.Mahmut Dönemi'ne rastlamaktadır. Bu döneme kadar fethedilen yerlerden getirilen, kopya ettirilen (istinsah edilen) ya da satın alınan kitaplar Topkapı Sarayı'nda toplanmakta ve halk saraya giremediği için bu kitaplardan yararlanamamakta iken, I.Mahmut Dönemi'nde Mısır, Tebriz ve Rumeli'de fethedilen yerlerden ganimet olarak alınıp Topkapı Sarayına getirilmiş olan değerli kitapların bir kısmı İstanbul'da yaptırılan kütüphanelere dağıtılmıştır. Bununla da yetinmeyen I.Mahmut Topkapı Sarayı'ndaki Revan Köşkü'nde sakladığı kişisel kitaplarını da Ayasofya Camii'nin avlusunda kurduğu kütüphaneye (1740) vakfetmiştir. Bu nedenle Ayasofya Kütüphanesi'nin dermesi diğer vakıf kütüphanelerinin dermelerinden farklı olarak Padişah'ın şahsi kitaplarından, saraydan, sadrazam, şeyhülislam ve vezirler ile Yavuz'un Mısır'dan getirdiği önemli kitapların bir kısmının bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu kütüphanede Hz.Ali tarafından kopyalanmış olduğu söylenen Kur'an-ı Kerim ile diğer kütüphanelerde genellikle bulunmayan astroloji, tıp, felsefe, geometri gibi kitaplar da vardır. Aşir Efendi ve Atıf Efendi Kütüphaneleri de bahse konu dönemde İstanbul'da kurulmuş olan diğer önemli kütüphanelerdendir. 1727 yılında ilk Müslüman Türk matbaasının kurulmasından sonra basma kitabın yaygınlaşmasıyla birlikte vakıf kütüphanelerinin dermeleri de çeşitlenmiş ve sadece yazma kitaplar değil, basma kitaplar da kütüphanelere girmiştir (Çavdar, 2006).

III.Osman tarafından Nuruosmaniye Camii'nde kendine has mimarisi ile müstakil bir bina olarak inşa ettirilen kütüphanenin (1755) dermesi de oldukça zengindir. Hz.Ömer ve Hz.Ali tarafından çoğaltılan iki değerli Kur'an-ı Kerim, Tevrat, Zebur ve İncil'in Arapça çevirisi gibi kıymetli eserlere sahip kütüphanenin (Biçer, 2013) kitap mevcudu 5 bin cilt kadardır (Çavdar, 2006).

I.Abdülhamit Dönemi'nde (1780), İstanbul'da kurulan ve birçok yabancı gezginin de bahsettiği Hamidiye Kütüphanesi, yabancıların da yararlanabildiği kütüphanelerin erken dönem örneklerinden birini oluşturmaktadır (Anameriç, 2006).

II.Mahmut tarafından gerçekleştirilen köklü askeri ve idari düzenlemeler kapsamında Nezaretlerin (Bakanlıkların) kuruluşundan, vakıflar ve vakıf kültürünün en önemli öğelerinden biri olan vakıf kütüphaneleri de payını almış ve bu kütüphaneler devlet gözetimi/denetimi altına alınmıştır (Çavdar, 2006).

Osmanlı Dönemi'nde kütüphaneler, devlet bütçesi ile değil; devlet adamlarının himmetleri ve vâkıflar marifetiyle kurulduğundan, ekonomik açıdan güçlü olunan dönemlerde vakıf yoluyla kurulan kütüphanelerin sayısı da artış göstermiş ve koleksiyonları zenginleşmiştir. Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde her bir vakıf kütüphanesindeki kitap sayısı yüzü geçmezken; Tanzimat Dönemi'ne kadar kurulan kütüphanelerde ortalama beş binin üzerinde bir sayıya ulaşılması bu durumun göstergelerinden biridir (Çavdar, 1995). Bu dönemde İstanbul ağırlıklı olmak üzere, Osmanlı coğrafyasının birçok bölgesinde, vakıf yoluyla kurulan veya sonradan vakıflara bağışlanmış olan çok sayıda şahıs kütüphanesi olduğu görülmekle birlikte (Önal, 2006); toplumun tüm kesimlerince hissedilen ekonomik sıkıntılar ve sonrasında birbiri ardına yaşanan savaşlar, vakıf kütüphanelerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemiştir (Çavdar, 1995).

### 1. Osmanlı Dönemi Vakıf Kütüphaneleri

Osmanlı Dönemi'nde genellikle hayır sahipleri tarafından kurulan, eğitim ve kültür hayatının önemli bir parçası olan vakıf kütüphaneleri; kuruluş amacı, dermesi, konuşlandırıldığı alan, içinde hizmet verdiği mekân açısından farklılıklar arz etmektedir. Bu açıdan Osmanlı Dönemi kütüphaneleri genel bir tasnife tâbi tutulduğunda; kuruluş döneminden itibaren saray, ev, konak gibi mekânlarda



oluşturulmaya başlayan kütüphaneler, özel kütüphaneler,<sup>2</sup> 14.yüzyıldan itibaren ilk örnekleri görülmeye başlanan medreseler ve 17.yüzyılın ikinci yarısından itibaren müstakil olarak kurulan kütüphaneler ile 18.yüzyıldan sonra darülfünun, mühendishane, mesleki ve bilimsel cemiyetlerde kurulan kütüphaneler, okul ve araştırma kütüphaneleri; cami, tekke, türbe gibi mekânlar içinde kurulan kütüphaneler, halk kütüphaneleri (Anameriç, 2006); 19.yüzyıl sonlarından itibaren Umûr-ı Şarkıyye Dairesi, Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti ve Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti gibi kurumların bünyesinde oluşturulan kütüphaneler ise özel ihtisas kütüphaneleri<sup>3</sup> başlıkları altında toplanabilir.

Bu araştırmanın kapsamı vakıf kütüphaneleri ile sınırlı olduğundan yukarıdaki tasnife uygun olarak Osmanlı Dönemi vakıf kütüphaneleri kuruldukları mekânlar açısından medrese; cami; okul; tekke, zaviye, türbe ve müstakil kütüphaneler başlıkları altında incelenecektir.

### 1.1. Medrese Kütüphaneleri

Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte, medrese denilen planlı ve düzenli örgün eğitim kurumu, toplum hayatının önemli bir parçası hâline gelmiştir. Özellikle Büyük Selçuklu İmparatorluğu Dönemi'nde medreseler eğitim kurumu olarak önemli bir misyon üstlenmişlerdir (Candan, 2013). Melikşah'ın veziri Nizam ül-Mülk'ün Bağdat ve Nişabur'da kendi adına kurduğu Nizamiye Medresesi içindeki kütüphanelerde 600 bin cilde yakın kitap bulunduğu bilinmektedir (Say, 2002). Nizam ül-Mülk'ün Bağdat'ta kurduğu medrese ve içindeki kütüphane diğer medrese ve kütüphanelere öncülük etmiş ve o tarihten sonra İslam dünyasının farklı coğrafyalarında kurulan medrese ve kütüphanelerde bu model benimsenmiştir (Erünsal, 2003).

Nizamiye Medresesi'ndeki eğitim öğretim metodu ile idari yapılanma şekli, Büyük Selçuklu Devleti'nden Anadolu Selçuklularına, oradan da Osmanlı Devleti'ne sirayet etmiş ve bu akımın etkisiyle sırasıyla İznik, Bursa, Edirne ve İstanbul değerli bilim adamlarının ve bünyesinde zengin kütüphaneler barındıran önemli eğitim öğretim kurumlarının merkezi hâline gelmiştir (Anameriç, 2006).

İznik'in Orhan Bey tarafından fethi (1330) sonrasında ilk Osmanlı medresesine ev sahipliği yaptığı bilinmekle birlikte (Uzunçarşılı, 1988); bugüne kadar yapılan araştırmalarda burada bir kütüphanenin kurulmuş olduğunu gösteren kayıtlara rastlanamamıştır. Osmanlı Dönemi'nde bir medresenin bünyesinde kütüphane teşkil edildiğine dair ilk kayıtlar, Bursa Eyne Bey Subaşı Medresesi'nin üst katında başlı başına bir kütüphane odasının bulunduğunu gösteren belgelerdir (Baysal, 1985). Osmanlı kütüphanelerine ilişkin bu ilk kayıtlar, Yıldırım Beyazıt dönemine rastlamakta olup (Candan, 2013), Bursa'nın Timur ordularının istilasına uğraması sonucunda muhtemelen o devirde mevcut bazı kitap koleksiyonları ve kütüphaneler de zarar görmüştür (Erünsal, 1988).

<sup>2</sup> Osmanlı padişahları ve aileleri sarayda oldukça zengin içerikli kütüphaneler kurmuş olmakla birlikte, yalnızca saray efradının istifadesine sunulan bu kütüphaneleri; halk kütüphanesi olarak değil, özel kütüphane kapsamında değerlendirmek daha doğru bir yöntem olacaktır (Erünsal, 1999b).

<sup>3</sup> 19. yüzyıl sonlarında Osmanlı Devleti'ne karşı ayrılıkçı hareketlerin artmasıyla birlikte istihbarat ve casusluk faaliyetleri hız kazanmıştır (İlter, 2002). Bu ihtiyaçtan hareketle 20. yüzyılın başında Enver Paşa'nın talimatıyla istihbarat teşkilatı ve özel kuvvetleri aynı çatı altında toplayan bir gayrinizami harp örgütü olarak tanımlanabilecek olan "*Teşkilât-ı Mahsusa*" (*Umûr-ı Şarkıyye Dairesi*) kurulmuştur (Levent, 2020). Arşiv belgelerine göre Teşkilât-ı Mahsusa (Umûr-ı Şarkıyye Dairesi), Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti (Genelkurmay Başkanlığı) ve Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti (Emniyet Genel Müdürlüğü) bünyesinde özel ihtisas kütüphanesi olarak değerlendirilebilecek kütüphaneler olduğu tespit edilmiştir. Bu kütüphanelerin varlığına dair bilgiler Ek'te sunulmuştur. Detaylı bilgi için bk. (ATASE Arşivi İSH-6/A: K: 246, G: 57, 14.11.34; İSH-9/B: K: 517, G: 156, 29.07.36; K: 230, G: 157, 07.04.36; İSH-19/A: K: 1486, G: 9, 06.05.37; İSH-19/B: K: 1549, G: 41, 18.03.38; İSH-21/B: K: 1739, G: 20, 27.06.38; İSH-21/B: K: 1739, G: 27, 22.07.38; ATAZB: K: 5, G: 37; TİTE Arşivi K: 38, B: 18, 14.06.1337; K: 9, B: 15, 20.01.1332).

Osmanlı padişahlarının, medreseler içinde kütüphaneler kurulmasına önem verdikleri bilinmektedir. Özellikle I.Murat Dönemi'nden itibaren kurulan medreselerde kütüphanelere daha sık yer verilmeye başlanmakla birlikte (Anameriç, 2006), Osmanlı medreselerini daha sistemli hâle getiren ve o zamana kadar Osmanlıların yaptığı en büyük eğitim kurumlarından olan Fatih Medreselerini kuran Fatih Sultan Mehmet'tir. Bu külliye'deki caminin, her bir medresesinin ve külliye içinde en üst düzeyde eğitim veren medrese olan Sahn-ı Seman'ın ayrı ayrı kütüphaneleri vardır. Fatih Sultan Mehmet'in gerek Fatih Medresesi gerekse kurduğu diğer kütüphanelere kendisinin çok zengin olan özel kütüphanesindeki kitaplardan gönderdiği bilinmektedir (Tekeli ve İlkin, 1993). Yine fetihten sonra İstanbul'da kurduğu ilk medreselerden biri olan Ayasofya Medresesi Kütüphanesi'ne de kendi kitaplarının bir kısmını bağışlamıştır (Cunbur, 1957).

Osmanlı Devleti Yükselme Dönemi'nin önemli padişahlarından Kanuni Sultan Süleyman zamanında da sarayda kurulan kütüphanelerden çok, medrese ve külliyelerde kurulan kütüphanelerin ön planda olduğu görülmektedir. Yine bu dönemde nicelik bakımından diğer dönemlere nazaran önemli bir artış gözlemlenmektedir. Bu artış, vakıf kurumunun, devletin içerisinde bulunduğu olumlu ekonomik ve sosyal koşullardan direkt olarak etkilenmekte olduğunun en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir (Anameriç, 2006).

Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde gerçekleştirilen bu büyük atılımlara rağmen, vakıf kütüphanelerinin medreselerin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi ancak 16.yüzyıl sonlarında olmuştur. Bu dönemde, özellikle padişah ve devlet adamlarının büyük yerleşim birimlerinde, doğum yerleri veya vazife yaptıkları bölgelerde yaptırdıkları medreselerde bir kütüphaneye de yer vermeye başladıkları görülmektedir. Yine 15. ve 16.yüzyıllarda İstanbul ve Edirne'de ilk örnekleri görülen mahalle kütüphaneleri de 16.yüzyılın sonlarında yerlerini medrese kütüphanelerine bırakmaya ve yalnızca İstanbul'da değil; taşrada da yaygınlaşmaya başlamıştır (Erünsal, 1988).

Medreselerin bünyesinde kütüphaneler oluşturulmasında medrese vâkıflarının da katkıda buldukları görülmektedir. Bahse konu vakıflar tarafından kurulan medreselerde, sahip olunan kitapların vakfedilmesi veya bu işe özel bir fon ayrılarak bir kütüphane kurulması yoluna gidilmiştir (Hızlı, 2002). Müstakil olarak inşa edilen medreselerde ise kitapların çokluğuna göre odalardan biri kütüphane olarak tahsis edilebildiği gibi namaz kılınan veya grup hâlinde ders yapılan geniş salonların da kütüphane olarak tanzim edildiği zamanlar olmuştur. Bu kütüphanelere kimi zaman müstakil bir görevli tahsis edilirken, kimi zaman da müderris, medrese şeyhi veya kitap bağışçıları yarı zamanlı olarak görevlendirilmişlerdir (Cihan, 2002).

3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında kapatılana kadar medreseler ve bünyelerindeki kütüphaneler, Osmanlı toplumunun temel eğitim ve bilgi üretim/aktarım kurumları olarak varlığını sürdürmüştür.<sup>4</sup>

## 1.2. Cami Kütüphaneleri

<sup>4</sup> 3 Mart 1924 tarihinde TBMM'de kabul edilen; "*Hilâfetin İlgasına ve Hanedanı Osmaninin Türkiye Cumhuriyeti Memaliki Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun*", "*Şeriye ve Evkaf ve Erkânı Harbiye Umumiye Vekâletlerinin İlgasına Dair Kanun*" ve "*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*" ile kütüphanecilik faaliyetlerine de çeşitli düzenlemeler getirilmiştir. Şer'îye ve Evkaf Vekâletinin kaldırılması sonrasında bu birimin görevleri Başbakanlığa bağlı özerk, özel bütçeli Vakıflar Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile de Milli Müdafaa Vekâleti'ne bırakılan Harp Okulu'nun kökeni olan askeri liseler hariç (Atatürk, 1996), bütün medrese ve mektepler Maarif Vekâleti'ne bırakılmıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, D: II, C: 7, 2.İçtima, Tarih: 3.3.1340). Yine kanunla medreseler kapatıldığı için medreselerle birlikte bünyelerindeki kütüphaneler de Maarif Vekâleti'nin denetimine girmiştir (Anameriç, 2009).

Osmanlı Dönemi'nde yaygın olan medrese kütüphanelerinin yanı sıra bazı cami ve mescitlerin bünyesinde de kütüphaneler kurulmuştur. Esasen camiler inşa edilirken, kurucular tarafından, buralara görevlilerin ve ibadete gelen cemaatin okuyacağı Kur'an-ı Kerim ve cüzlerin vakfedilmesi, İslam'ın ilk devirlerinden beri hemen bütün İslam ülkelerinde görülen bir gelenektir. Bunlar dışında büyük camilerin bir köşesinin, dolaplarının hatta ayrı bir odasının kütüphane hizmetine ayrıldığı da görülmektedir (Cunbur, 1963). Cami kütüphaneleri çoğunlukla Kur'an-ı Kerim, hadis, akait ve fıkıh gibi dini içerikli kitaplarından oluşmakla birlikte bu kütüphanelerde edebiyat, tarih ve tıbbi bilgileri içeren eserler de bulunmaktadır (Alar, 2001).

Bursa'da Umur Bey tarafından kurulan cami kütüphanesi bu tür kütüphanelerin en önemlilerinden biridir. 1440 tarihli vakfiyesindeki şartlara ve kitap listesine dayanarak bu kütüphanenin, Osmanlı Dönemi'nin ilk halk kütüphanesi olarak nitelendirilmesi mümkündür (Erünsal, 1999a).

Osmanlı Dönemi'nde padişahların inşa ettirdikleri camilerin bünyelerinde oluşturulan kütüphanelerin sayısı da azımsanmayacak miktardadır. Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u fethettikten sonra sekiz kiliseyi camiye çevirdiği gibi dört yeni cami inşa ettirmiştir. Bunlar arasında Ayasofya'dan sonra kubbelerinin yüksekliği ve güzelliği ile en çok dikkat çekeni kendi adıyla anılan Fatih Camii'dir. O dönemde darü's-şifa denilen hastane, kervansaray gibi binalarla birlikte cami içinde bir de kütüphane kurulmuştur. Bu kütüphane, Osmanlı Devleti'nin İstanbul'da kurduğu ilk kütüphane olması bakımından önem arz etmektedir (Hammer, 1966). I.Mahmut iki yıl ara ile iki cami kütüphanesi açmıştır. Bunlardan ilki 1740 yılında Ayasofya Camii içinde kurulmuştur (Cunbur, 1960). Aslında Ayasofya Cami Kütüphanesi'nin temeli 1552 yılında Hacı Cihan Bey tarafından atılmış, ancak I.Mahmut Dönemi'nde camiye bitişik bir kütüphane binasının inşasıyla ve saraydan getirilen kıymetli koleksiyonlarla bu kütüphane daha da zenginleştirilmiştir (Cunbur, 1966a). Devlet adamlarının hediye ettiği kitaplar da buraya konulunca 4 bin eserlik büyük bir kütüphane hâline gelmiştir (Gökdoğan, 2002).

Sadece padişahlar değil, eşleri veya anneleri de hayır amaçlı vakıf yapma konusunda kütüphane kurmayı tercih etmişlerdir. II.Beyazıt'ın hanımlarından Hüsnüşah Sultan ile Yavuz Sultan Selim'in hanımı tarafından Manisa'daki Hatuniye ve Sultan Camileri içinde kurdurulan kütüphaneler bu durumun somut örneklerindedir (Cunbur, 1966a).

Cami kütüphanelerinden sadece cami cemaati değil, mahalle halkı da yararlandığı için bu kütüphaneler bir dereceye kadar günümüzdeki halk kütüphanelerine benzetilebilir (Cunbur, 1963). Bu kütüphanelerin envanterinde dini içerikli eserlerin yanı sıra tarih, edebiyat ve tıp içerikli kitapların ve Arapça-Farsça kitaplarla birlikte Osmanlıca (Türkçe) kitapların da bulunması, onların genel bir kütüphanecilik hizmeti verdiğinin kanıtı olarak görülebilir.

### 1.3. Okul Kütüphaneleri

Osmanlı Dönemi'nde kadim bir eğitim kurumu olan medreselere ilave olarak, özellikle 1839 tarihli Tanzimat Fermanı'ndan itibaren birçok modern eğitim kurumu açılmıştır. Bu okulların bünyesinde talebe ve müderrislerin faydalanması amacıyla, koleksiyonları daha ziyade temel bilimler ve teknolojiyle ilgili yabancı dilde yazılmış eserlerden oluşan kütüphaneler kurulmuştur.

Temelleri Fatih tarafından atılan Enderun Mektebi, Saliha Hatun'un mekteb-i sıbyan içinde tesis ettiği kütüphane ve I.Mahmut'un Galatasaray Mektebi bünyesinde kurduğu kütüphane okul kütüphanelerine örnek olarak verilebilir (Cunbur, 1963). Erünsal'ın (1999b) deyişiyle "*öğrencilerin kitaba şiddetle ihtiyaç duyması nedeniyle kurulan*" Galatasaray Mektebi kütüphanesi I.Mahmut'un vakfettiği kitaplar ile daha da zenginleşmiştir.

Askeri okullar bünyesinde kütüphane açılması faaliyetleri ise Batı tarzı askeri okulların açılmaya başlamasıyla birlikte görülmeye başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin askeri alanda uğradığı yenilgiler,

askeri eğitim alanında köklü değişikliklere neden olmuş ve 1773 yılında Hendesehane ile başlayan Batılı modeldeki eğitim kurumlarını, Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, Humbarahane, Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Mekteb-i Fünûn-u Harbiye-i Şahane (Harp Okulu), Mızıka-i Hümayun ve Tıbhane-i Amire'nin açılması izlemiştir (Anameriç, 2006). Bu kurumların bünyesinde Avrupa'daki örneklerine uygun olarak okullarda kullanılacak ders kitapları ve yardımcı kaynak kitapların yer aldığı kütüphaneler kurulmuştur. Bu kütüphanelerin envanteri ise; Friedric Wilhelm Rustow'un çetecilik ve gerilla harbini konu alan "*Petite Guerre [La Petite Guerre (Küçük Savaş)]*" adlı eserin Almanca basımının Osmanlıcaya çevrilmesi örneğinde olduğu gibi tercüme ve şerhler (Tepedenlioğlu, 2003; Kuruca, 2014), müderrislerin yazmış olduğu telif kitaplar, talebelerin, bilim adamlarının eserlerinden yaptıkları kopyalar ve vakıf sahipleri ya da hayırseverlerin kitap bağışlarından oluşturulmuştur (Anameriç, 2006). Ayrıca bazı dönemlerde okul bütçelerinde kitap temini, personel giderleri ve bakım-onarım masrafları için ödenek ayrılmıştır (Çavdar, 1995).

Yapılan arşiv araştırması esnasında, I.Cihan Harbi bittikten kısa bir süre sonra müfredat kapsamındaki derslerde kullanılmak üzere okul kütüphaneleri için kitap teminine yönelik bir arayış içine girildiği tespit edilmiştir. Bahse konu arşiv belgesinden hareketle, koleksiyonları genellikle vâkıfların bağışladığı kitaplardan oluşan medrese kütüphanelerinden farklı olarak, okul kütüphanelerinin müfredat esas alınarak oluşturulduğu değerlendirilmesinde bulunulabilir (BCA: FK: 180.9.0.0, K: 51.259.1, 17.06.1919).

Dört yıl gibi uzun bir süre devam eden ve maddi/manevi büyük yıkımlara sebebiyet veren bir harbin hemen ardından okul kütüphaneleri için kitap temin edilme çabası içine girilmesi, Osmanlı Devleti'nde okullara verilen önemin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir.

#### 1.4. Tekke, Zaviye ve Türbe Kütüphaneleri

Osmanlı Dönemi'nin yaygın kütüphane türlerinden biri de dini ve eğitim kurumu olan tekke, zaviye ve türbelerin bünyesinde oluşturularak tekke mensupları, dervişler ve çevre halkının istifadesine sunulan kütüphanelerdir.

İslam dünyasında ilk örnekleri 8.yüzyılda görülmeye başlanılan ve sonraki yıllarda Moğol istilası sırasında tahrip edilen medreselerin işlevini üstlenen bu kütüphaneler (Tekeli ve İlkın, 1993) daha ziyade tasavvufi, dini ve edebi eserlerin yer aldığı alanlardır (Alar, 2001).

Tekke binası içinde bir odada veya tekke sınırları içinde özel bir binada kurulan bu kütüphanelerin en önemli temsilcilerinden biri Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde kurulan ve içindeki kitaplar Şeyh Vefa tarafından vakfedilen Şeyh Vefa Zaviyesi kütüphanesidir. Kütüphanede, Kur'an-ı Kerim ve Kur'an-ı Kerim cüzü, tefsir, hadis ve tasavvuf kitaplarının yanı sıra gramer, tıp, lügat, felsefe, astronomi, Türkçe ve Farsça divan kitaplarının da bulunduğu iki yüz kadar da kitap bulunmaktadır. 1492 yılında Edirne'de Noktacızade olarak anılan Şeyh Mehmed bin Yusuf tarafından kurulan tekke kütüphanesi envanterinde ise çoğunluğu tasavvufi eserlerden oluşan otuz yedi kitap vardır (Erünsal, 1988).

Osmanlı Devleti'nin reform hareketleriyle tanınan padişahı II.Mahmut Dönemi'nde İstanbul'da kurulan kütüphanelerin arasında nicelik olarak ilk sırayı tekke kütüphanelerinin alması dikkat çekicidir. Çarşamba'daki Darü'l-mesnevi, Eyüp'teki Şeyh Murad ve Şeyh Şazeliyye tekke kütüphaneleri (Erünsal, 1988) ile Bayram Paşa ve (ilk şekliyle) Turhan Valide Sultan kütüphaneleri onun dönemine ait önemli yapıtlardandır (Cunbur, 1963).

Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından sonra (1826) lağvedilen Bektâşi tekkelerinden biri olan Silistre'deki Temür Baba Tekkesi ile Antalya'daki Abdal Musa Tekkesinde bulunan kitapların listelerinin hazırlanmış olması (Erünsal, 1988) o dönemde tekkelerde de kataloglama çalışmasının yapıldığını göstermesi açısından önemlidir.

Ahmed Ziyaeddin Gümüşhanevi tarafından kurulan tekke kütüphanesi diğer tekke kütüphanelerine nazaran oldukça teferruatlıdır. Zahirî ilimlerin tahsiline önem veren Gümüşhanevi, dergâh mensupları arasında bir yardımlaşma ve borç sandığı kurmuş ve burada toplanan para ile bir matbaa kurarak basılan eserlerin ücretsiz olarak dağıtımını sağlamıştır. Gümüşhanevi'nin beş yüzer altınlık vakıflarla İstanbul, Bayburt, Rize ve Of'ta dört büyük kütüphane kurduğu bilinmektedir (Gündüz, 1996). 1318 yılına ait Maarif Salnamesi'ne göre Bayburt'taki kütüphanede toplam bin sekiz yüz yetmiş altı adet kitap tespit edilmiştir (Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiyye, 1318). Bu sayı dönem itibarıyla bir tekke kütüphanesi için kayda değer bir miktardır.

Türbe kütüphanelerinin ilk örneği ise Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemine rastgelen bir tarihte Yazıcıoğlu Mehmed Efendi'nin Gelibolu'daki türbesinde oluşturulan kütüphanedir. Yine Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'ndeki kütüphaneler arasında Bağdat'taki Hz. Ali ve Musa Kâzım türbe kütüphaneleri ön plana çıkmaktadır (Erünsal, 1988).

30 Kasım 1925 yılında kabul edilen “*Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Birtakım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun*” ile kapatılana kadar tekke, zaviye ve türbe kütüphanelerinin dini/tasavvufî eserlerin yanı sıra tıp, felsefe, edebiyat alanında hazırlanmış eserlerden oluşan zengin bir koleksiyona sahip oldukları ve bazı eksikliklerine rağmen, bir nevi halk kütüphanesi işlevi görerek, önemli bir misyon üstlendikleri söylenebilir.<sup>5</sup>

### 1.5. Müstakil Kütüphaneler

Din adamlarının, müderrislerin ve talebelerin yararlanabildiği medrese ve okul kütüphaneleri ile halkın da yararlanabildiği cami, türbe ve tekke kütüphanelerine; 17.yüzyılın ikinci yarısından itibaren kendine özgü mimarisıyla, bağımsız bir kimlik taşıyan yeni bir kütüphane türü olan müstakil kütüphaneler eklenmiştir.

Osmanlı Dönemi müstakil kütüphanelerinin ilki Köprülü Kütüphanesi'dir (Anameriç, 2006). Köprülü Kütüphanesi'nin bağımsız (müstakil) olmasında, içinde yer almasının planlandığı, külliye'nin kurucusu Köprülü Mehmet Paşa'nın yapmayı tasarladığı külliye'yi tamamlayamadan vefat etmesinin etkisi olmuştur. Köprülü Mehmet Paşa tarafından 1661 yılında yapımına başlanan külliye'nin kendisinin sağlığında yalnızca medrese, hamam ve türbe bölümleri inşa edilebilmiş, külliye'nin geri kalan kısmı ise oğlu Fazıl Ahmet Paşa tarafından tamamlanmıştır. Fazıl Ahmet Paşa, babasının mirası olan külliye'yi tamamlayabilmek için babasından kalma kitaplarla kendi kitaplarını birleştirerek, 1678 yılında babasının türbesinin yakınında müstakil bir kütüphane binası yaptırmıştır (Erünsal, 2015b).

Köprülü kütüphanesinin kurulmasıyla birlikte Osmanlılar'da kütüphane kültürü; bina, koleksiyon, hizmet, kullanıcı ve çalışanlar bakımından farklı bir boyut kazanmıştır (Anameriç, 2006). Müstakil binalarda kurulan vakıf kütüphaneleri hem personel hem de koleksiyon bakımından zenginleşmeye başlamış, daha önceki kütüphanelerde yaklaşık iki yüz ila dört yüz olan kitap sayısı beş yüz ila bin beş yüze; kütüphaneci sayısı ise üçe kadar çıkmıştır (Erünsal, 1988). Müstakil kütüphane binalarının getirdiği diğer bir yenilik de özellikle 19.yüzyılda yaygınlaşmaya başlayan kütüphane vakfiyelerine namaz kılma, öğretim ve bazı dini merasimlerle ilgili şartların konularak eğitim ve ibadet faaliyetlerinin

<sup>5</sup> 30 Kasım 1925'te kabul edilen “*Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Seddine ve Türbedarlıklar ile Birtakım Unvanların Men ve İlgasına Dair Kanun*” sadece Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kapsamına girmeyen tekke, türbe ve zaviye kütüphanelerinin Maarif Vekâleti idaresine devredilmesini değil (Cunbur, 1966b), ülkedeki bütün kütüphanelerin Maarif Vekâleti bünyesinde toplanmasını sağlamıştır (Sernikli, 2005). Bahse konu mekânlardaki eserlerin bakanlığa bağlı kütüphanelere alınmasıyla, eserlerin vâkıflarıyla ve bu vakıfların idarecileriyle olan hukuki bağı koparılmıştır (Sefercioğlu, 1960). Cumhuriyet Dönemi'nde yapılan bu çalışmaların Türk kültürüne ve kütüphanecilik faaliyetlerine en büyük katkılarından biri türbe, tekke ve zaviyelerin bünyesindeki çok sayıdaki kayıtsız yazma ve nadir eserin kayıt altına alınarak, gelecek nesillere aktarılmasını sağlamış olmasıdır.

ortaya çıkmasıdır (Erünsal, 2002). Bununla birlikte aynı yüzyılda Osmanlı Devleti sınırları içinde yapılmış pek çok yapıda olduğu gibi müstakil kütüphanelerde de mimari açıdan Batı etkisini görmek mümkündür (Çavdar, 1995). Hiçbir medrese, cami, türbe veya tekkeye bağlı olmadan müstakil bir binada hizmet veren bu kütüphanelerin sahip oldukları yönetmelikler, çalışan memurların özellikleri ve zengin kitap koleksiyonları ile günümüz halk kütüphanelerine en yakın örnek olduğu söylenebilir (Alar, 2001).

Bir külliyyeye bağlı olmayan ilk müstakil kütüphane ise İstanbul'da kurulan Şehid Ali Paşa Kütüphanesi'dir (1715). Sanat erbabını himaye etmesi kadar, zengin kitap koleksiyonu ile de tanınan Şehid Ali Paşa tarafından kurulan kütüphane diğer kütüphanelerden farklı bir mimariye sahiptir. Bodrum, zemin ve iç içe iki odadan oluşan üst kat olmak üzere üç kat hâlinde inşa edilmiş olan bu kütüphanenin bir özelliği de hâfız-ı kütüplerin yapması gereken işler, kütüphanenin hizmet verdiği saatler, kitap sayımıyla ilgili esasların belirlenmiş olması ve kitaplardan yalnızca kütüphane içinde yararlanılması şartının getirilmiş olmasıdır (Erünsal, 2010).

Müstakil binaya sahip ikinci bir kütüphane ise Atıf Efendi Kütüphanesi'dir. I.Mahmut Dönemi'nde baş defterdarlık yapmış, şair Atıf Mustafa Efendi tarafından İstanbul'un Vefa semtinde kurulmuştur (1741). Hafız-ı kütüplerin, kütüphanenin yanına inşa edilmiş olan lojmanda kalmaları zorunlu kılınmış ve hafız-ı kütüplere, haftanın Salı ve Cuma günleri dışında kütüphanecilik görevinde bulunmanın yanı sıra, kütüphanede cemaatle kılınacak namazlarda imamlık ve müezzinlik yapmakla yükümlü tutulmuş olmaları dikkat çekicidir (Cunbur, 1985).

Özetle Osmanlı Dönemi'nde gerek İstanbul'da gerekse taşrada köklü bir kütüphane kurma geleneği vardır. Padişah ve yakın çevresi tarafından başlatılan bu gelenek zamanla paşalardan şeyhlere kadar, oradan da toplumun diğer tabakalarına yayılmış ve yaygınlaşmıştır. 17.yüzyılın sonlarından itibaren ise ulema sınıfına mensup kişilerin yeni kütüphane kurmak yerine, kitaplarını daha önce kurulmuş kütüphanelere vakfettikleri görülmektedir (Erünsal, 1999b). Mevcut veriler ışığında, Osmanlı Dönemi'nde vakıf geleneğinin yaygın olduğunu ve kurulan kimi vakıf kütüphanelerinin dermesi itibarıyla halk kütüphanesi sayılabileceğini söylemek mümkündür.

## **2. Vakıf Kütüphanelerine Kanuni Statü Kazandırma Çabaları ve Kütüphanelerin İşletme Esaslarının Belirlenmesi**

Özellikle 18.yüzyılın ikinci yarısından itibaren askeri eğitim kurumlarında Avrupa eğitim tarzının benimsenmesi ve bu bağlamda köklü değişikliklere gidilmesi, sivil eğitim öğretim kurumları bünyesinde kurulmuş olan kütüphaneler ile diğer vakıf kütüphanelerinin de geliştirilme ihtiyacını gündeme getirmiştir.

### **2.1. Vakıf Kütüphanelerine Statü Kazandırma Çabaları**

Osmanlı Devleti'nin Gerileme ve Dağılma Dönemleri'nde diğer kurumlar gibi kütüphaneler de bir çöküş dönemine girmiş ve halkın ihtiyaçlarını karşılayamaz hâle gelmişlerdir. Vakıf yoluyla kurulan kütüphanelerin müstakil yapıya kavuşması, kütüphanelerin yönetimlerini de etkilemiştir.

III.Mustafa'dan itibaren, III.Selim, Abdülmecit, Abdülaziz ve II.Abdülhamit Dönemlerinde; kütüphane kurmanın yanı sıra kütüphanelerin içinde yer aldığı eğitim öğretim kurumları ve vakıf yönetimleri ile ilgili yapılan düzenlemelerle, kütüphanelere farklı özellikler kazandırılmıştır. II.Mahmut Dönemi'nde Divan-ı Hümayun'un yerini Heyet-i Vükela (Bakanlar Kurulu) kurulmuş ve nezaretler oluşturulmuştur. Uzun yıllar vakıf hükümlerine göre kurulan kütüphanelere 19.yüzyılda okul ve müstakil kütüphaneler gibi yeni türler eklenince, kütüphanelerin hangi nezaretin altına gireceği tartışması ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Dönemi'nde evkaf idaresini kadılar teftiş ve kontrol ederken Evkaf Nezareti'nin kurulmasıyla birlikte kütüphanelerin idaresinin devlet kontrolü ile merkezi bir yönetim altında toplanmaları, kütüphane tarihinde bir aşama olarak kabul edilmektedir (Can, 1998).

Osmanlı Devleti'nin Dağılma Dönemi'nde Tanzimat ve özellikle Islahat Fermanı'ndan sonra doğrudan kütüphaneler ve kütüphanecilik alanında olmasa da bir takım nizamnameler ve talimnamelerle düzenlemeler yapılmıştır. Bunlardan 1864'te yayımlanan "*Matbuat Nizamnamesi*" ile ilk derleme çalışmalarının yapılması ve 1869 yılında yayımlanan "*Maarif-i Umumi Nizamnamesi*" ile 1826 yılından beri Evkaf Nezareti bünyesinde hizmet veren kütüphanelerin gözetim ve denetimlerinin, tüm okullarla birlikte Maarif Nezareti'ne devredilmesi vakıf kütüphanelerinin işleyişi ile ilgili düzenlemelerin ilk örneklerini teşkil etmektedir (Şenalp, 1994). 1869 yılına kadar bir vakıf girişimi olarak, kendine özgü oluşum, yönetim ve denetim kuralları ile biçimlenmiş olan kütüphaneler bu nizamname ile okullarla birlikte Maarif Nezareti'ne bağlanarak bir kamu görevi kimliğini kazanmışlardır<sup>6</sup> (Soysal, 1987). Böylece yüzyıllar boyunca vakıf yoluyla oluşan ve varlığını yine bu yolla sürdüren kütüphanelerin kontrolü ve teftişi bakımından yeni bir düzenlemeye gidilerek kişilere bağlı bir etkinlik konusu olmaktan çıkarılmış, devlet örgütünün yükümlülük alanına girerek eğitim sisteminin önemli bir parçası hâline gelmiştir (Can, 1998).

1879 yılında ise Maarif-i Umumiye Nezareti'nin yönetiminde bir komisyona İstanbul'daki vakıf kütüphanelerinin kataloglarını hazırlama görevi verilmiş ve altmış dokuz kütüphaneye ait kırk ciltlik bir basılı katalog dizisi çıkarılmıştır (Baysal, 1985). Yine 1881 yılında "*Kütüphanelerin Suret-i İdaresine İlişkin Talimatname*"nin yayımlanması ve 1882 yılında İstanbul kütüphanelerinin kitap mevcutlarının belirlenmesi için "*irade-i seniyye*"nin yayımlanması da Osmanlı Dönemi'nde kütüphanecilik hizmetlerinin gelişimi adına önemli çalışmalardır. Devletin kurduğu ilk halk kütüphanesi olarak adlandırılan "*Kütübhane-i Umûmî-i Osmani*"nin (*Beyazıt Devlet Kütüphanesi*) 1884 yılında açılması ve kütüphanelerin yönetimi ile kütüphanecilerin denetiminin 1885 yılında Maarif Nezareti bünyesindeki "*Kütüphaneler Müfettişliği*"ne devredilmesi de kütüphanelere kanuni statü kazandırılması, Osmanlı kütüphaneciliğinin gelişimi adına atılan diğer önemli adımlardır (Anameriç, 2006).

Bu nizamname ve talimatnamelerin kütüphanecilik açısından önemi, kütüphaneleri eğitimin bir parçası hâline getirmiş olmasıdır. Aslında eğitim ile ilgili çıkarılan bu nizamname ve talimatnamelerin yayınlanmasının hemen ardından, 1882 yılında Beyazıt'ta Kütüphane-i Umumi Osmani adıyla ülkede yayınlanan bütün eserleri bir araya getirmek amacıyla bir kütüphane kurulması, milli kütüphane sayılabilecek adımların o dönemlerde atıldığına kanıttır.

## 2.2. Vakıf Kütüphanelerinin İşletme Esaslarının Belirlenmesi

Vakıf kurumları tarih boyunca hangi amaçla kurulmuş olursa olsun, Türk-İslam dünyasında önemli ve çeşitli hizmetleri üstlenerek, günümüzde modern devletin yapmakta olduğu çok sayıda kamusal görevi yüzyıllarca başarıyla yerine getirmiştir. Kamusal nitelikli kurumlardan biri olarak vakıf kütüphaneleri imkânı olan insanlar tarafından bir hayır eseri olarak yaptırılmış ve yönetim esaslarını da kendileri belirlemişlerdir.

Vakıf müessesesi, eğitimin önemli bir aracı olarak gördüğü kitap ve kütüphanelere büyük önem atfetmiştir. Bu anlayışın tezahürü olarak her bir medrese, dârü'l-hadis ve külliye'nin içinde veya civarında mutlaka bir kütüphane veya kitaplık kurulmuş, cami ve mescitlere de çok sayıda kitap vakfedilmiştir (Yadığer, 2010).

Tanzimat'a kadar devletin sınırları içinde kurulan vakıf kütüphanelerinin yönetim esasları birbirine benzemektedir. Bu kütüphanelerin düzenli bir biçimde yönetilmesi ve hizmet verebilmesi için vâkıflar tarafından hazırlanan vakfiyelerde bazı şartlar öne sürülmüştür. Bahse konu vakfiyelerde yalnız

<sup>6</sup> 1869 yılında Maarif Nezareti bünyesine alınan kütüphaneler, 20 Temmuz 1912 tarihli "*Evkaf Nezareti İdare-i Merkeziyesi Teşkilat ve Vezâifi Hakkında Nizamname*" ile tekrar Evkaf Nezareti'ne bağlanmıştır. Detaylı bilgi için bk. (Düstur, Tertib II, C: IV).

vakfedilen kütüphane binası, gelirler ve kitap sayısı değil; bu birimlerde çalışacak personelin nitelikleri, kütüphanenin açılış-kapanış saatleri, kataloglama, sayım ve denetim işlemleri, kullanıcılara davranış usulleri gibi kütüphane hizmetlerinin özü sayılabilecek olan birçok hususa da yer verilmiştir (Baysal, 1985). Yine suistimallere engel olmak amacıyla kütüphane personelinin seçim aşamasında da vakıf kurucularının son derece titiz davrandıkları görülmektedir. Kütüphanedeki herhangi bir boş pozisyon için vakfın mütevellisi, vakıf şartlarına uygun bir adayı seçip vakıf nazırlarına arz etmekte, nazırlar bu arzı Divan'a göndermekte, Divan'ın aldığı karar doğrultusunda görevlendirilmesi uygun görülen personele atamasına dair bir berat verilerek işbaşı yaptırılmaktadır (Erünsal, 1999b).

Vakıf kütüphanelerinin işletilmesinde önemli bir görev üstlenen kütüphane personelinin sayı ve görev tanımları zamana göre farklılık göstermektedir. Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemi kütüphanelerinde yalnızca bir hafız-ı kütüp<sup>7</sup> görev yapmaktayken; sonraki dönemlerde hafız-ı kütüplerin sayısı artırılmıştır (Erünsal, 2015b). Ayrıca kütüphane personeli olarak hafız-ı kütüplerle birlikte hafız-ı kütüb-i evvel, tekke kütüphanelerinde dervişan ve tekke mensupları; saray kütüphanelerinde saray görevlileri; medrese ve mektep kütüphanelerinde müderris, muallim ve talebeler; cami kütüphanelerinde ise imamların görevlendirildiği görülmektedir. Müstakil kütüphanelerin ortaya çıkışından sonra ise kütüphane binasının korunması ve bakımıyla görevlendirilmek üzere personel kadrosuna bevvab<sup>8</sup>, ferraş<sup>9</sup>, marangoz, suyolcu<sup>10</sup> gibi görevliler de eklenmiştir (Erünsal, 1988). Böylece bir yandan halkın okuma ihtiyacı karşılanırken, diğer yandan da buralara tayin edilen liyakatlı hafız-ı kütüpler vasıtasıyla eğitim ve öğretim faaliyetleri yürütülmüştür (Baltacı, 2002).

Uzun yıllar boyunca, sadece vakıf hükümlerine göre kurulan kütüphanelere 19.yüzyılda yeni türler eklenince, kütüphanelerin hangi nezaretin altına gireceği tartışması ortaya çıkmıştır<sup>11</sup> (Can, 1998). 1826'da kurulan Evkaf-ı Hümayun Nezareti, bütün vakıfların idaresine el koyunca kütüphaneler de diğer vakıflar gibi merkezi bir yönetim altında toplanmıştır (Akgündüz, 2002). Kütüphane ve kütüphanecilik tarihinde önemli bir aşama olarak kabul edilen bu gelişmeyle kütüphanelerin yönetimi Evkaf-ı Hümayun Nezareti kanalı ile devlet yönetimine girmekle birlikte, kendi özel vakfiyelerindeki hükümlere göre yönetilmeye devam etmiştir (Can, 1998). Sonraki yıllarda ise medrese, tekke ve zaviyelerin yönetim ve teftişi, vakıf kurumlarından sorumlu olan Evkaf-ı Hümayun Nezareti'nin denetiminde kalmaya devam ederken, diğer tüm kütüphanelerin yönetim ve teftişi Maarif-i Umumiye Nezareti'nin iki ayrı biriminden biri olan Meclis-i Kebir-i Maarif'in alt birimi Daire-i İdare'ye

<sup>7</sup> Hafız-ı kütüp: Kütüphaneci (Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügât, 1962).

<sup>8</sup> Bevvab: Kapıcı (Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügât, 1962).

<sup>9</sup> Ferraş: Hizmetçi (Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügât, 1962).

<sup>10</sup> Suyolcu: Osmanlı Dönemi'nde şehre içme suyu getirilen suyolları, maslaklar (sürekli akan çeşmeler) ve su dağıtım şebekesinin bakım ve onarımıyla görevli kimse (Kubbealtı Lügâtı, 2005).

<sup>11</sup> Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde vakıfların teftiş ve kontrol işlemlerini kadılar yaparken; Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde bu vazifenin icrası için önce Sadr-ı Âli Nezâreti, ardından da Evkaf-ı Haremeyn Nezareti kurulmuştur. 1774'te ise Evkaf-ı Hamidiye İdaresi kurulmuş ve belli vakıfların yönetimi bu birime devredilmiştir (Akgündüz, 2002). II.Mahmut Dönemi'ne gelindiğinde Divan-ı Hümayun'un yerini modern hükümet sistemi almış ve nezaretler oluşturulmuş, padişah, sadrazam ve şeyhülislamda toplanmış olan yetkiler, Avrupa devletlerinde olduğu gibi bakanlıklar arasında paylaşmış ve işbölümü yapılmıştır (Alp, 2003).



geçmiştir.<sup>12</sup> Böylece bir vakıf kurumu olan kütüphanelerin bir kısmının işletilmesi, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde vâkıf olarak kişiler tarafından değil, devlet eliyle yürütülmeye başlanmıştır.

Ancak Osmanlı Dönemi'nde çeşitli kütüphaneler kurulup buralarda çok değerli eserler bulunmasına rağmen hangi kütüphanelerde hangi eserlerin olduğunun bilinmediği ve bu eserleri düzenlemek, denetlemek, ödünç vermek gibi kütüphanecilik ihtiyaçlarını karşılayamadığı için kütüphanecilik faaliyetlerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

### 3. Osmanlı Dönemi Vakıf Kütüphanelerinin Toplum Hayatına Etkileri

Vakıflar, bir yandan toplum hayatı için lüzumlu sosyal nitelikli kamu hizmetleri üstlenerek, hastane ve kütüphaneler kurmayı, yurt ve imaretler açmayı kendilerine görev edinirken diğer yandan da sahip oldukları kültür varlıkları ve eserler ile şehircilik faaliyetlerine katkı sağlamışlardır. Bu yönüyle vakıflar, hem insan hayatının zorunlu ve temel ihtiyaçlarının karşılanmasında hem de tarihi ve kültürel mirasın korunmasında önemli katkılarda bulunmuşlardır (Yadığer, 2010).

Günümüz halk kütüphanelerine benzer bir misyon üstlenmesine rağmen, bir halk kütüphanesinin tüm karakteristik özelliklerini yansıtmayan Osmanlı Dönemi vakıf kütüphaneleri<sup>13</sup> toplumun özellikle eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişiminde etkili olmuştur.

#### 3.1. Sosyal Hayata Etkileri

Osmanlı vakıf kütüphanelerinin toplum hayatına en önemli etkilerinden biri sosyal hayata yaptıkları katkılarıdır. Kullanıcılarından herhangi bir ücret talep etmeyen ve özellikle okul, cami, türbe, tekke gibi dönemin insan profili tarafından yoğun olarak kullanılan/ziyaret edilen mekânların içinde veya çevresinde inşa edilen kütüphaneler, halkın boş zamanlarını faydalı bir uğraşla değerlendirmesine ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamışlardır.

Bununla birlikte vakıf kütüphanelerinin bu nimetlerinden toplumun tüm kesimlerinin eşit oranda istifade ettiğini söylemek mümkün değildir. Vakıf kütüphanelerinin en yoğun olduğu yer (başkent) İstanbul'dur. Osmanlı Devleti'nin hüküm sürdüğü altı yüzyıllık süreçte kurulan üç yüzü aşkın kütüphanenin % 14'ü İstanbul, % 8'i Balkanlar, % 53'ü Anadolu, % 2'si Adalar, % 23'ü Orta Doğu ve Arap vilayetlerindedir (Anameriç, 2006). Toplam kütüphane sayısının yarısı Anadolu vilayetlerine birer ikişer yayılmışken; yüzölçümü olarak çok küçük bir alanı kapsayan İstanbul'da (Patrick, 2009), Anadolu'daki bütün kütüphanelerin beşte biri kadar kütüphane bulunması eleştirilere neden olmuştur (Lewis, 1975). Bu eleştirileri en yüksek perdeden dile getiren devlet adamlarından biri olan Süleyman Penah Bey, 16.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı Devleti'ndeki siyasi, askeri, iktisadi çöküşün sebepleri arasında ilmiye teşkilatının gerilemesini göstermiş ve bu gerilemeyi lüzumundan fazla medrese, kütüphane ve cami İstanbul'da toplanmışken; memleketin diğer şehirlerindeki insanların bu kurumlara ulaşamamasına bağlamıştır (Atik, 2002).

<sup>12</sup> Meclis-i Kebir-i Maarif, ilmi ve idari olmak üzere iki daireye ayrılmış ve müze, kütüphane, matbaaların faaliyetleriyle meşgul olmuşlardır (Alp, 2003).

<sup>13</sup> Ersoy (1966, s. 1) tarafından; "kadın-erkek, her yaşta, her düzeyde ve her meslektan okuyucunun çeşitli konulardaki fikir ürünlerinden ücretsiz ve serbestçe yararlanmasını sağlayarak, bölgesinin kültürel, sosyal ve teknik kalkınmasında yardımcı olan kurumlar" olarak tanımlan halk kütüphaneleri, kadın-erkek, genç-yaşlı, zengin-fakir demeden toplumun tüm bireylerine hizmet verirken; Osmanlı Dönemi vakıf kütüphaneleri için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Bunda o dönemde kadın okur-yazar oranının çok düşük olması ve gayrimüslim ahalinin cami kütüphanelerini kullanmamaları gibi etmenlerin de etkili olduğuna şüphe yoktur. Bununla birlikte, cinsiyet ve din temelli bir tasniften bağımsız olarak, vakıf kütüphanelerinin toplumun önemli bir bölümünün bilgiye ücretsiz ve serbestçe ulaşımına imkân tanıdığı söylenebilir.

Esasen vakıf kütüphanelerinin dağılımındaki orantısızlık Anadolu coğrafyasında da kendisini bariz bir şekilde hissettirmektedir. Anadolu'da en çok vakıf kütüphanesi kurulan vilayet Osmanlı Devleti'nin eski başkentlerinden biri olan Bursa'dır (Cunbur, 1966a). Bununla birlikte, Kastamonu, Manisa, Kayseri, Burdur, Amasya, Afyon, Tosya, Safranbolu ve Akhisar gibi küçük yerleşim bölgelerinde de kütüphanelerin kurulmuş olması, kütüphanelerin bir gereklilik olarak algılandığı ve vakıf hizmetlerinin sınırlı miktarda da olsa buralara kadar ulaştığını göstermektedir (Baysal, 1985). Anadolu'daki kütüphane (ve dolayısıyla kitap) sayısının artışı 18.yüzyılın ikinci yarısından sonraki yıllara, özellikle I.Abdülhamit Dönemi'ne rastlamaktadır (Erünsal, 1988). Maarif Salnamelerine göre II.Abdülhamit Dönemi'nde Anadolu'nun değişik vilayetlerindeki vakıf kütüphanelerinin bünyesinde önemli miktarda kitap bulunduğu görülmektedir. Bu durumun en somut örnekleri Trabzon, Sivas ve Adana Vilayetleri'nin durumudur. Salnamelere göre Trabzon Vilayeti; Trabzon (5), Canik (6) ve Lazistan (1) Sancakları'nda toplam 12 kütüphane ve bu kütüphanelerde 5.212 kitap bulunmaktadır (Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiye, 1316). Sivas vilayetinde 17 kütüphane vardır ve Sivas (4), Tokat (3) ve Amasya'daki (10) kütüphanelerin bünyesinde toplam 3.072 kitap bulunmaktadır (Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiye, 1321). Adana Vilayeti'nde ise Adana (2), Mersin (1), Tarsus (2) ve Osmaniye'de (1) olmak üzere 6 kütüphane ve bu kütüphanelerin envanterinde toplam 527 kitap bulunmaktadır (Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiye, 1317). Bu vilayetlerin dışında Aydın vilayetinde 29 kütüphane bulunmakta (Hayta ve Ünal, 2006), Turgutlu'daki Paşa Cami Kütüphanesi'nde 617 (Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiye, 1317), Niğde Sungur Bey Kütüphanesi'nde ise 300 kitap bulunmaktadır (Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiye, 1316). Bu rakamlar Anadolu coğrafyasında gerek kütüphane, gerekse bu kütüphanelerin envanterindeki kitap sayısı bakımından homojen bir dağılım olmadığını göstermektedir. Yine bu dağılımla alakalı olarak dikkat çekici bir başka husus da padişahların şehzadelik dönemlerini geçirdikleri Manisa, Amasya, Konya, Trabzon, Kütahya, Sivas, Sinop, Muğla, Bursa, İzmit, Eskişehir ve Balıkesir gibi illerde kurulan kütüphanelerin sayısının diğer şehirlere nazaran daha yüksek olmasıdır. Vakıf kütüphanelerinden toplumun tüm kesimlerinin aynı oranda faydalandığını, dolayısıyla bu kütüphanelerin topyekûn bir katkı sağladığını söylemek de mümkün değildir.

Osmanlı Devleti'nin kuruluş yıllarından 18.yüzyılın sonlarına kadar vakıf kütüphaneleri, çoğunlukla medrese talebelerine ve ulema sınıfına hizmet etmiş, koleksiyonları da ağırlıklı olarak dini ilimleri konu alan eserler ile ders kitaplarından oluşmuştur. Özellikle bireylerin erken yaştan itibaren kitap ile tanışma olanağı bulunduğu ortamlar olan okul kütüphanelerinde (Karadeniz ve Yılmaz, 2017) büyük çoğunluğu Arapça eserlerden oluşan bu koleksiyonlara herhangi bir erişim yasağı olmamasına rağmen, halkın Arapça bilmemesi ve kitapların bulunduğu mekânlara ulaşım sıkıntısı nedeniyle bu koleksiyonlardan gereği gibi istifade edilememiştir. Ancak mahalle halkı ve cami cemaatinin istifadesini hedefleyen cami, tekke ve zaviye kütüphaneleri ile 17.yüzyılın ikinci yarısından itibaren müstakil kütüphanelerin kurulması, vakıf kütüphanelerinin bir nevi halk kütüphanesine evrilmesini sağlamıştır. Bu kütüphanelerin koleksiyonları da çoğunlukla Kur'an-ı Kerim ve dini eserlerden oluşmakla birlikte, mahalle halkı ve cemaatin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ağırlıklı olarak Türkçe eserlerden oluşmuştur (Erünsal, 2015a; Erünsal, 1999b).

Vakıf kütüphaneleri her ne kadar halka açık kütüphaneler olarak kabul edilebilse de toplumun tümü tarafından değil erkek yoğun olarak kullanıldığı iddia edilebilir. Padişah hanım ve anaları kütüphaneler kurmuşlarsa da bunlardan hemcinsleri istifade edememiştir.<sup>14</sup> Esasen bunun tek sebebi kadınların bu

<sup>14</sup> Osmanlı toplumunda kentli kadının hareketleri sınırlanmışken; taşrada yaşayan kadın tarımsal üretime ve yer yer ticari faaliyetlere katılmış ve erkeğiyle birlikte çalışmıştır. Tanzimat ile birlikte kadının sosyal hayata daha fazla dahil edilmesine yönelik bir dizi çalışma başlatılmış ve kadınların eğitilmesi için ebe, kız öğretmen okulları gibi eğitim kurumları açılmışsa da, bu modern kurumlardan genel itibarıyla büyük kentlerde yaşayan, üst tabakaya mensup ailelerin çocukları yararlanabilmiştir. II.Meşrutiyet Dönemi'nde bazı feminist dernekler kurulmaya başlanmış; ancak I.Cihan

tür mekânları kullanma zorluğu değildir. Okuma yazma oranının üst tabakaya mensup aileler dışındaki kadınlar arasında oldukça düşük olması ve koleksiyonların muhtevası ile kitapların dili de kadınların kütüphanelerden yararlanmasını güçleştirmiştir. 1871 yılında Erzurum'a gelen, 1875'te ise Erzurum'dan İstanbul'a geçerek Amerikan Kız Koleji Müdüreligi yapan ve ömrünün elli üç yıllık bölümünü Osmanlı Devleti sınırları dahilinde geçiren Mary Mills Patrick (2009) anılarında; kadınların kütüphaneye giremediklerinden dem vurmuş ve bu durumu şaşkınlıkla karşıladığını belirtmiştir. Bununla birlikte vakıf kütüphanelerinin istatistiklerinde kütüphaneye devam eden okuyucu sayısının kadın-erkek olarak ayrılmış olması, kadınların o tarihte kütüphaneyi kullanabileceğine dair ipucu niteliğindedir (Erünsal, 2015a).

Sadece İstanbul'da değil, Anadolu'da da kayda değer miktarda gayrimüslim tebaa bulunduğu ve bunların yüzlerce yıldır Müslüman Türk halkıyla barış içinde yaşadığı bilinmekle birlikte (Demir, 2018), bu kitlenin vakıf kütüphanelerini ne derece kullandığı, dolayısıyla Osmanlı Dönemi vakıf kütüphanelerinin bu insanların hayatını ne derece etkilediği bilinmemektedir. Ancak okur-yazar oranı Müslüman ahaliye nazaran oldukça yüksek olan, İstanbul ve İzmir gibi ticari açıdan hareketli yerlerde yüzlerce yıldır ticaretle iştigal eden ve devlette önemli memuriyetler elde etmiş olan bu eğitilmiş ve görece refah seviyesi yüksek kitlenin kitap ve kütüphaneden uzak olması düşünülemeyeceğinden, gayrimüslim ahalinin kendi okulları, cemiyetleri, evleri ve ibadethanelerinde kitaplık ve/veya kütüphaneler teşkil ettikleri şeklinde bir tahminde bulunulabilir.

Osmanlı vakıf kütüphanelerinin yabancı uyruklu kişilerin hizmetine açık olup olmadığı, dolayısıyla sahip olunan kültürel birikimin dönemin paydaşlarıyla ne derece paylaşıldığı konusu da net değildir. Bazı seyahatnamelerde yabancıların kütüphaneyi kullanmalarının güçlüklerine dair ifadeler rastlamak mümkündür. 18.yüzyılda yaşamış ve felsefe, edebiyat, arkeoloji tahsili de yapmış bir Cizvit papazı olan Giambattista Toderini (2018) seyahatnamesinde; İstanbul'da bulunduğu sürede kütüphaneciler ve nüfuzlu kişilerle kurduğu ilişki sayesinde Fatih, Ayasofya ve Süleymaniye kütüphanelerine girebildiği; ancak cami içinden geçilerek ulaşılabilen ve camiye girebilmek için de padişah izni gereken Köprülü ve Veliyüddin Efendi Kütüphaneleri'nden istifade edemediği yönünde ifadeler yer vermiştir. 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise belirli izinlere tabi olmak kaydıyla yabancı ilim adamlarının kütüphanelerden istifade ettiklerine dair kayıtlar bulunmaktadır.

Tüm eksikliklerine rağmen vakıf kütüphanelerinin; gelir seviyesinin düşük olması nedeniyle kitaba ulaşmakta zorluk çeken Müslüman Türk ahalinin hiç değilse bir bölümünü kitapla buluşturduğu, özellikle okul çağındaki genç bireylerin okuma alışkanlığı kazandırdığı ve bu suretle eğitim seviyesini yükselttiği, bireylerin zamanlarını daha verimli geçirmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

### **3.2. Eğitim Öğretim, Bilim ve Kültür Hayatına Etkileri**

Osmanlı vakıf kütüphanelerinin toplum hayatına en önemli etkilerinden biri de eğitim öğretim, bilim ve kültür hayatına yaptıkları katkılardır.

Tüm karakteristik özelliklerini taşımamakla birlikte, özellikle 17.yüzyılın ikinci yarısından itibaren müstakil kütüphanelerin kurulmasından sonra bir nevi halk kütüphanesi olarak değerlendirilebilecek olan Osmanlı vakıf kütüphanelerinin, bireylerin ve toplumsal grupların gelişmesi için gerekli ortamı hazırladığı ve bu hâliyle resmi eğitim kurumlarını tamamlayan bir kültür merkezi oldukları söylenebilir (IFLA/UNESCO Public Library Manifesto, 1994).

---

Harbi'nin patlak vermesiyle bu tür faaliyetler kesintiye uğramıştır. Milli Mücadele Dönemi'nde ise bir yandan cephede erkeğiyle birlikte işgal güçlerine karşı savaşan Türk kadını, diğer yandan da İstanbul'da olduğu gibi işgali protesto eden mitinglere katılmış ve cepheye giden erkeklerin işlerini üstlenmiştir (Tekeli, 1985).

Cami, tekke, türbe gibi dini mekânların içinde veya çevresinde kurulan kütüphaneler bu mekânları çekim merkezi hâline getirmekle kalmamış; buraya araştırma yapmak üzere gelen kişilerin ibadet etme, İslam dini ve kültürünü tanınmasına da aracılık etmiştir. Bahse konu mahallerde kurulan kütüphaneler, İslam dinini kulaktan dolma bilgiler ve dogmalardan daha ziyade; bilimsel kriterlere uygun olarak hazırlanmış yazılı kaynaklardan okuma ve birden fazla kaynaktan teyit etme şansı yakalamışlardır. Bununla birlikte, başkent İstanbul'da yaşayan insanların kütüphanelerden istifade şekillerinin dönemin koşullarına göre şekillendiği söylenebilir.

Osmanlı Devleti'nin özellikle 18.yüzyıldan itibaren daha derinden hissetmeye başladığı askeri, siyasi ve ekonomik sorunlardan vakıf kütüphaneleri de etkilenmiştir. Bu dönemde devlet kurumlarının zayıflamasına paralel olarak medreselerin de eski cazibesini yitirmesi, en önemli kullanıcı kitlesi medrese müderris ve talebeleri olan vakıf kütüphanelerinin daha az rağbet görmeye başlamasına neden olmuştur. Yine halkın önemli bir kısmının ancak temel dini bilgiler ile günlük hayata dair konuları anlayabilecek kadar okuma yazma bilmesi<sup>15</sup> ve vâkıfların, vakfiyelerinde zaten az sayıda olan değerli eserleri daha ziyade bilinçli kişilerin kullanımına sunmak istemeleri, kütüphanelerin toplumun sosyokültürel hayatına etkisini kısıtlayan faktörler olmuşlardır (Erünsal, 2015b).

Özellikle 20.yüzyılın başından itibaren birbiri ardına yaşanan savaşlar da yüksekokullar, erkek öğretmen okulları, sultanî ve idadîler ile bu kitlelerin uğrak yeri olan kütüphaneler üzerinde yıkıcı etkiler yaratmış, zaten az sayıdaki eğitilmiş ve nitelikli genç nüfusun % 85-% 90'lık kısmı I.Cihan Harbi'nde yitirilmiştir.<sup>16</sup> Bu büyük kaybın olumsuz etkileri uzun yıllar hissedilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde medreselerin rağbet gördüğü dönemden başlayarak, her daim eğitim öğretim kurumlarının tamamlayıcısı olan vakıf kütüphaneleri, kısıtlı imkânlarına rağmen eğitim öğretim ve bilim kültür hayatına kıymetli katkılarda bulunmuşlardır.

### 3.3. Ekonomik Hayata Etkileri

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu siyasal şartlar vakıf kütüphanelerinin statüsü üzerinde belirleyici olduğu gibi, vakıf kütüphanelerinin durumu her daim ekonomik şartlarla etkileşim içinde olmuştur.

Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Dönemi'nde savaşlar, taht çekişmeleri, ekonomik ve siyasi yapının yerleşmesi adına verilen mücadeleler ve devlet birliğinin sağlanması için yapılan çalışmalar nedeniyle eğitim, bilim ve kültür konularıyla, dolayısıyla da kütüphanelerle yeterince ilgilenilememiş ve medreseler bünyesinde küçük dermeli kütüphaneler oluşturulmasıyla yetinilmiştir. Ancak Fatih Sultan

<sup>15</sup> Batı Avrupa'da, özellikle İtalya ve Fransa'da 12. yüzyılda aristokratik üst kesimin en az yarısından fazlasının okur-yazar olduğu görülmektedir. İngiltere'de bu miktar biraz daha aşağıdadır (Gümüş, 2010). Osmanlı Devleti'nde ise 1800'lerde % 1 olan okur-yazarlık oranı, yüzyılın sonunda % 5-10 seviyesine ulaşmıştır. Koloğlu (2015) bu rakamlara daha temkinli yaklaşmakta ve % 10'u abartılı bulmaktadır. Ona göre bu oranın % 4'lük kısmı devlet hizmetindeki Rum ve Ermeniler ile onlara nazaran daha az sayıdaki Arnavut ve Araplardan oluşmaktadır. Zaten az sayıda olan Türk okur-yazarın önemli bir bölümünün I.Cihan Harbi'nde hayatını kaybettiğine dikkat çeken Koloğlu, Mütareke Dönemine % 2-4 gibi çok düşük bir okur-yazar oranıyla girildiğini belirtmektedir.

<sup>16</sup> Ekim 1915'e kadar savaşa katılan talebe ve müderrisler gönüllü olup, bu tarihten sonra öğretmen okullarında okuyanlar ve mezunlar ile idadî ve sultanîlerdeki müderrisler kademeli olarak harp meydanına gönderilmişlerdir. Atatürk'ün "*Biz Çanakkale'ye bir Darülfünun gömdük*" şeklindeki ifadesini rakamlar da doğrulamaktadır. Belgeler, en az 7.500 yüksekokul talebesi ve mezununun şehit olduğunu göstermekte ve Güçtekin'in (2015) ifadesiyle; bu sayı o dönem şartlarına göre yaklaşık bir buçuk darülfünun etmektedir. Harbin genelinde ise 15 bin eğitilmiş idadî, sultanî ve yüksekokul talebesi/mezununun kaybedildiği, bu sayıya, medrese talebe/mezunları ile özel okulların idadî ve sultanîlerden askere alınanların da eklenmesiyle yaklaşık 20 bin eğitilmiş insanın kaybedildiği söylenebilir. Yine devletin tüm eğitim kurumlarından en az 3 bin öğretmen askere çağırılmıştır ki bu da yaklaşık 150 bin vatan evladının temel eğitimden mahrum kalması anlamına gelmektedir.

Mehmet ile başlayan Yükselme Dönemi'nde kütüphaneler altın çağını yaşamış ve 1514-1517 yılları arasında Yavuz Sultan Selim'in doğudaki bilim, kültür ve sanat alanında ön plana çıkmış olan şehirlere düzenlediği seferler de Osmanlı Sarayı'nda zengin dermeli kütüphaneler oluşmasına katkı sağlamıştır. Kanuni Sultan Süleyman Dönemi'nde Osmanlı Devleti'nin askeri, siyasi ve bilimsel açıdan en parlak dönemini yaşamış olması kütüphaneleri eğitim öğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. II.Selim Dönemi'nde estetik kaygılar ön plana çıkmış ve kütüphanelerin mimari yapıları ile buldukları mekânlar güzelleşmeye ve çeşitlenmeye başlamıştır. Yükselme Dönemi'nin son padişahı olan III.Murat Dönemi'nde ise uzun savaşların etkisiyle devletin ekonomik açıdan zayıflama eğilimi göstermesi, hayır kurumlarının kurulmasını ve işletme faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır (Anameriç, 2006).

Duraklama Dönemi'nde ekonomik şartların daha da kötüye gitmesi nedeniyle yeni kütüphane kurulmasından daha ziyade; mevcut kütüphanelerin işleyişlerine yönelik bir dizi düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Bu dönemde kütüphane katalogları hazırlanmış, nizamnameler ve talimatnameler yayınlanmıştır. Ancak vakıf kütüphanelerinin bir kısmı bu dönemde yaşanan ekonomik krizler sonucu gelirlerin azalmasından/kesilmesinden dolayı hizmet veremez hâle gelip kapanmıştır. Bununla birlikte zengin vakıflara sahip olan devlet büyüklerine ait kütüphaneler ile müstakil binaya sahip olan kütüphaneler hizmet vermeye devam etmiştir (Erünsal, 2015b).

Bu dönemde vakıf kütüphanelerinin toplum hayatına ekonomik anlamda en önemli katkısı müstakil kütüphanelerin açılmasıyla olmuştur. Batı tarzı mimari yapıların benimsendiği müstakil vakıf kütüphanelerinin kurulmaya başlanması bina yapımına hareketlilik getirdiği gibi, İstanbul gibi büyük şehirlerde eğitim kurumlarının yakınında inşa edilen veya bir külliye içinde yer alan bu yeni kütüphanelerin çevresinde ticarethane ve konutların inşa edilmesiyle şehrin mimari yapısı şekillenmiş ve birer cazibe merkezi hâline gelen bu yeni alanlar ticari hayatın gelişimine katkı sağlamıştır. Yine bahse konu kütüphanelerde az sayıda da olsa personel görevlendirilmesi ekonomiyeye iş gücü istihdamı anlamında katkı sağlamıştır.

Kütüphaneler için kitap temininin, basım-yayım camiasını ve dolayısıyla ticaret hayatını olumlu yönde etkilediğine şüphe yoktur. Osmanlı Devleti'nin askeri alanda uğradığı yenilgiler, askeri eğitim alanında köklü değişiklikleri zorunlu kılmış ve Avrupa'daki uygulamalar örnek alınarak kurulan askeri eğitim kurumlarının kütüphanelerine, bu okullardaki talebelerin derslerine yardımcı olacak şekilde Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce ve Almanca eserler temin edilmeye başlanmıştır. Askeri alandaki bu atılım, diğer alanlara da yansımış ve özellikle 18.yüzyıl ortalarından itibaren Osmanlı vakıf kütüphanelerdeki dermelerin hem çeşitlendiği, hem de çoğalmaya başladığı gözlemlenmiştir (Anameriç, 2006). Yine bu dönemde, kütüphane koleksiyonları yapılan kitap bağışlarıyla zenginleştirildiği gibi satın alma, kopya etme gibi yollarla da kitap temin edildiği söylenebilir (Erünsal, 2015b). Ayrıca matbaanın kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, vakıf kütüphanelerine basma kitap bağışının da yapılmaya başlandığı görülmektedir (Çavdar, 2006). Bununla birlikte matbaanın Türk-İslam toplumuyla tanışmasının Batı'ya nazaran oldukça geç olarak kabul edilebilecek bir tarihte gerçekleşmiş olması vakıf kütüphanelerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Johannes Gutenberg tarafından 1450 yılında Almanya'da icat edilen/geliştirilen matbaa vasıtasıyla yazı; bilgiyi çoğaltma, aktarma, yayma ve saklama aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Literatürde matbaanın icadını 700 yılına kadar götürerek, 1450 yılını matbaanın icat edildiği tarih değil; geliştirildiği tarih olarak kabul eden çalışmalar olduğu gibi matbaanın temellerini çok daha erken dönemde Çin'de arayan ve Batı'nın buradan etkilendiğini iddia eden çalışmalar da mevcuttur. Matbaanın icadı ve geliştirilmesiyle ilgili tartışmalar hakkında detaylı bilgi için bk. Begtimur (2018) ve Durmuş (2017). Bilginin geniş halk kitlelerine ulaştırılması ve kütüphanelerin yaygınlaştırılmasına zemin hazırlayan matbaanın 15.yüzyılın sonundan itibaren İspanyol Yahudileri tarafından İstanbul'a getirilmesi ve Rum-Ermeni toplumları tarafından kullanılmaya başlanmasına rağmen; ilk Müslüman Türk matbaasının kuruluşuna 1727 yılında izin verilmiş olması dikkat çekicidir (Sümbül, 2018). Sonraki yıllarda devlet destekli matbaalar kurulmakla

Vakıf kütüphanelerinin toplum hayatını ekonomik açıdan etkileyen yönlerinden biri de Osmanlı toplumunun vakıf kütüphanelerinin kurulması, mevcut kütüphanelerin bakım-onarım faaliyetlerinin yapılması, kütüphane personelinin maaşlarının ödenmesi ve koleksiyonların zenginleştirilmesi gibi faaliyetler için para bağışında bulunulmasıdır. (Erünsal, 2015b). Osmanlı Dönemi'nde reaya<sup>18</sup> için kütüphane kurulmasını devlet destekliyorsa da, batılılaşmaya kadar halk için kütüphane yaptırma işi devletin resmi görevleri arasında değildir. Bu kitleye hizmet veren kütüphaneler vâkıfların bağışladığı kitaplar ve koyduğu kurallara bağlı olarak hizmet vermiştir. Gelirleri ve personele ödenen ücret de yine yapılan bağışlarla sağlanmış, bu konuda devletin herhangi bir maddi desteği olmamıştır. Ancak, II.Mahmut Dönemi'nde nezaretlerin kurulması ile birlikte kütüphaneler devlet kontrolüne girmiş ve ihtiyaçları da devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır.

Osmanlı Devleti'nin Gerileme Dönemi'ne girmesi, toplumun diğer tüm kurumları gibi vakıf kütüphanelerini de olumsuz anlamda etkilemiş ve doğal olarak kütüphanelerin toplumsal hayat üzerindeki etkileri de azalmıştır. Tanzimat sonrası dönemde vakıf kütüphanelerinin düzenli hizmet vermesi, kataloglarının hazırlanması, küçük koleksiyonlara sahip olanlarının belli merkezlerde toplanması ve hafız-ı kütüplerinin maddi durumlarının iyileştirilmesi için ciddi bir gayret gösterilmişse de, özellikle devletin mali imkânlarının yetersiz olmasından dolayı tatmin edici bir netice alınamamış ve bu kütüphanelerin bir kısmı tahsis edilen gelirlerinin azalması veya tamamen kesilmesinden ötürü hizmet veremez hâle gelerek, kapanmak zorunda kalmıştır. Padişah ve diğer devlet erkânına ait kütüphaneler ile müstakil binaya sahip olan kütüphaneler ise 20.yüzyılın başlarına kadar açık kalarak, okuyuculara hizmet vermişlerdir (Erünsal, 2015b).

Özetle, Osmanlı Devleti'nin son döneminde yaşanan ekonomik sıkıntılar ve devlet kurumlarında görülen bozulma, vakıf kütüphanelerine de sirayet etmiş, işbilir ve özverili hafız-ı kütüpler elde tutulamamış, çağın ihtiyaçlarını karşılamaya yetecek koleksiyonlar oluşturulamamış ve yeni vakıf kütüphaneleri kurulamamıştır.

## Sonuç

Türk-İslam medeniyetinin ayrılmaz bir parçası olan vakıf kültürü, Osmanlı Dönemi'nde altın çağını yaşamış ve kamusal hizmetlerin önemli bir kısmı hayır sahipleri tarafından kurulan vakıflar tarafından üstlenilmiştir. Osmanlı Devleti'nde vakıf eserlerinin ilk örneklerini cami, çeşme, imarethane gibi yapılar oluşturmuştur. Günümüzde toplumsal hayatın vazgeçilmez unsurlarından biri olan ve bilgi/belgelerin toplanması, tasnif edilmesi, korunması, araştırmacıların en pratik ve verimli şekilde istifade edebilmesi için gerekli şartların oluşturulması gibi önemli bir misyon yüklenmiş olan kütüphanelerin (Osmanlı Dönemi'nde) Fatih Sultan Mehmet'e kadar daha ziyade saray ve medrese çatısı altında toplanan ve bu nedenle dar bir çevreye hizmet veren birimler olduğu görülmektedir. Sınırlı sayıda dermeye sahip olan ve az sayıdaki insana hizmet eden bu birimlerin o dönemde toplumun sosyokültürel yapısına etkisi de kısıtlı olmuştur. Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethinden sonra önemli bir atılım göstermekle

---

birlikte, uygulanan sansür nedeniyle sınırlı sayıda kitap basılabilmiş, özellikle II.Abdülhamit'in, basım-yayım dünyasını denetim altına almaya yönelik sansür uygulamaları gazete ve kitap basım-yayım faaliyetlerini büyük oranda sekteye uğratmıştır (Öcal, 1971). Bu tutum, matbaa ve kitap sektörünü olduğu kadar kütüphaneleri de olumsuz yönde etkilemiş, kütüphanelerdeki kitap sayısı artırılamamış ve toplumun bazı kaynaklara ulaşması mümkün olmamıştır. Yine sansür uygulamasının sonuçlarından biri olarak "zararlı eserler" sözcüğü kütüphanelere kadar girdiğinden, evrensel bir ilke olan "Kütüphaneci kitap seçiminde tarafsız olmalıdır." kuralı geçersiz kılınmış ve en nihayetinde kütüphaneler halkın eğitim-kültür seviyesinin yükseltilmesi ve araştırmacılara yardımcı olunması temel görevlerini hakkıyla yerine getirememişlerdir (San, 1969).

<sup>18</sup> Reaya: Bir hükümdar idaresi altında bulunan ve vergi veren bütün halk, Hıristiyan tebaa. (Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügât, 1962).

birlikte; cami, tekke, zaviye, türbe gibi mekanlarda bazı bölümlerin kitaplık ve kütüphane şeklinde tanzim edilerek halkın kullanımına sunulması I.Mahmut Dönemi'ne rastlamaktadır. Avrupa'ya nazaran geç bir tarih olsa dahi 18.yüzyılda İstanbul'da ilk Müslüman Türk matbaasının kuruluşuna müsaade edilmesiyle kütüphanelerde nicelik ve nitelik olarak zenginleşme görülmüştür. Yine Osmanlı Devleti'nin askeri alanda uğradığı yenilgiler nedeniyle Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, Humbarahane, Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Mekteb-i Fünûn-u Harbiye-i Şahane, Mızıka-i Hümayun ve Tıbhane-i Amire gibi Batı tarzı askeri eğitim kurumlarının açılması ders kitapları, yardımcı kaynaklar, tercüme kitapları gibi birçok kaynağın teminini ve bu suretle kütüphanelerin gelişimini sağlamışsa da bunların belli bir sınıfa ve eğitim seviyesine hitap ettiğine şüphe yoktur. Vakıflar ya da devlet eliyle kurulan cami, tekke, türbe ve zaviye gibi mekânlar bünyesindeki kütüphane ve kitaplıklar ise daha ziyade buralarda görevli kimseler ile ibadete/ziyarete gelen insanlar tarafından kullanılmıştır. Genel itibariyle dini içerikli eserler bulunduran ve medrese kütüphanelerine nazaran sınırlı sayıda esere sahip olan bu kütüphane/kitaplıkların en önemli özelliği bazı istisnalar dışında toplumun tamamına açık olmalarıdır. 17.yüzyılın ikinci yarısından itibaren medrese, cami, tekke, türbe ve zaviye gibi yapılardan bağımsız olarak kurulan müstakil kütüphaneler ise kanuni vasıfları, personel temin ve çalıştırma usulleri ile sahip oldukları zengin kitap koleksiyonları yönünden günümüz halk kütüphanelerine en yakın örnek olarak kabul edilebilir.

Matbaanın Avrupa'ya nazaran üç yüzyıl sonra kullanılmaya başlanması, basım-yayım alanında uygulanan sansür, özellikle 18.yüzyıl sonlarından itibaren Balkan coğrafyasında ilk örnekleri görülmeye başlayan bağımsızlık hareketleri, Osmanlı-İtalyan Harbi ile başlayıp, Balkan Harbi ve I.Cihan Harbi'yle devam eden savaşlar silsilesi toplum hayatının tamamını ve dolayısıyla vakıf kütüphanelerinin gelişimini de olumsuz yönde etkilemiş ve hem nitelik hem de nicelik olarak çağın gerisinde kalmasına neden olmuştur. Bu geri kalışta Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecine geç girmesi, sanayi ve teknolojidenden daha ziyade tarıma dayalı bir ekonomik sistemin benimsenmesi, büyük bir ekonomik çöküntü yaşanması, okur-yazar oranının düşük olması, art arda gelen savaşlarda zaten az olan eğitilmiş kadronun önemli bir kesiminin kaybedilmiş olması da etkili olmuştur. Bu dahili ve harici etkenlerden ayrı olarak, vakıf kütüphanelerinin teşkil ve tanziminde de bir takım eksiklikler yaşandığı aşikârdır. Vakıf kütüphaneleri genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda ilk göze çarpan husus, bu kütüphanelerin sayıca az, koleksiyon olarak yetersiz ve coğrafi açıdan eşit bir dağılıma sahip olmamasıdır. Osmanlı mülkündeki toplam kütüphane sayısının beşte biri coğrafi açıdan küçük bir alanı kapsayan İstanbul'da toplandığı gibi, İstanbul'a nazaran sınırlı sayıda kütüphaneye sahip Anadolu ve Balkan şehirlerinin kendi arasında da homojen bir dağılım söz konusu değildir. Yine 19.yüzyılın ikinci yarısına kadar bazı istisnalar dışında Müslüman kız çocuklarının büyük oranda eğitim hayatının dışında kaldığı, camilerin (dolayısıyla cami kitaplık/kütüphanelerinin) ağırlıklı olarak Müslüman erkek nüfus tarafından kullanıldığı ve bugün için ulaşılabilen mahdut sayıdaki eserde gayrimüslim tebaanın vakıf kütüphanelerinden istifadesinde karşılaştığı güçlüklerle, kütüphane kullanıcılarının daha ziyade İslam dinine mensup, erkek okur-yazar kitleyle sınırlı kaldığı ve dolayısıyla toplumun tüm katmanlarına hitap etmediği çıkarımında bulunulabilir.

Bütün bu olumsuzluk ve eksikliklere rağmen Osmanlı Dönemi vakıf kütüphaneleri toplumsal hayatın gelişiminde önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu katkıların başında, başlangıçta saray ve medrese çevresi ile sınırlı olan kitabı, toplumun daha geniş bir kesimi ile buluşturmayı başarması gelmektedir. Kullanıcılarından herhangi bir ücret talep etmemesi nedeniyle, ekonomik ve sınıfsal etkenlerin yarattığı bilgiye ulaşmadaki eşitsizliği kısmen ortadan kaldıran ve özellikle okul, cami, türbe, tekke gibi dönemin insan profili tarafından yoğun olarak kullanılan/ziyaret edilen mekânların içinde veya çevresinde inşa edilen kütüphaneler, halkın zamanını faydalı bir uğraşla değerlendirmesine ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamışlardır. Yine bu tür mimari yapıların inşa süreci inşaat sektörüne, kitapların temin faaliyetleri ise basım-yayın sektörüne ivme kazandırmış ve (mahdut sayıda da olsa) bu alanların

işletilmesi için personel görevlendirilmesi bireylere yeni iş imkânı sağlamıştır. Bu haliyle tüm karakteristik özelliklerini yansıtmamakla birlikte günümüz halk kütüphanelerine benzer bir misyon üstlenen Osmanlı Dönemi vakıf kütüphanelerinin toplumun özellikle eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bahse konu kütüphanelerin en önemli katkılarından biri de geçmiş ile bugün arasında bir köprü vazifesi görmüş olmalarıdır. Saray, medrese, cami, tekke, türbe ve zaviye gibi yapıların bünyesinde oluşturulan ya da bağımsız olarak kurulan kütüphanelerde yüzlerce yıllık süreçte biriktirilen/korunan yazma ve nadir eserler Cumhuriyet Dönemi'nde kayıt altına alınmış ve bir taraftan bu kıymetli eserlerin korunması sağlanırken, diğer yandan da araştırmacıların kullanımına açılarak yüzlerce yıllık birikimin gelecek nesillerle buluşmasına imkân tanınmıştır.

Özetle, Türk-İslâm medeniyetinin ayrılmaz bir parçası olan vakıf kültürü ve bu kültürün önemli bir ögesi olan vakıf kütüphaneleri kısıtlı imkânlar ve idari eksikliklere rağmen, toplum hayatına olumlu katkılarda bulunmuş ve Osmanlı modernleşmesinin dayanak noktalarından biri olmuşlardır.

### **Kaynakça**

#### **Arşivler:**

Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü (TİTE) Arşivi.

Milli Savunma Bakanlığı Arşiv ve Askeri Tarih Daire Başkanlığı Arşivi (Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt (ATASE) Başkanlığı Arşivi)

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi).

#### **Araştırma ve Tetkik Eserler:**

Akgündüz, A. (2002). Osmanlı hukukunda vakıflar, hükümleri ve çeşitleri. *Türkler Ansiklopedisi*, C: 10, s. 447-460.

Alar, H. (2001). Kütüphaneciliğin tarihçesi ve ilk kütüphaneler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-308.

Alp, H. (2003). Cumhuriyet Dönemi Türk kütüphaneleri ve kütüphaneciliği (1923-1950) [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Anameriç, H. (2006). Osmanlılarda kütüphane kültürü ve bilimsel yaşama etkisi. *OTAM Dergisi*, 19, 53-78.

Anameriç, H. (2009). Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından Çok Partili Döneme kadar olan dönemde siyasi yapı ve kütüphaneler. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiriler: Müzeler, Arşivler, Kütüphaneler, Yayınları, Telif Hakları ICANAS38*, 10-15 Eylül 2007.

Atatürk, M. K. (1996). Atatürk'ün yazdığı yurttaşlık bilgileri. *Çağdaş Yayınları*.

Atik, K. (2002). XVIII.yüzyıl Osmanlı aydınlarına göre ilmiye teşkilatındaki çözülmeye ilişkin tespitler ve teklifler. *Türkler Ansiklopedisi*, C: 11, s. 45-51.

Baltacı, C. (2002). Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim. *Türkler Ansiklopedisi*, C: 11, s. 446-462.

Baysal, J. (1985). Kütüphanecilik. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Ansiklopedisi*, C: 5, s. 1307-1322.

Begtimur, M. E. (2018). İlk matbaanın mucidi. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 12, 160-168.

Biçer, H. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyete devralınan kütüphanecilik mirası: Cumhuriyet Döneminde kütüphaneciliğin kurumsallaşması [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Can, A. (1998). Kütüphaneler Genel Müdürlüğü'nün tarihçesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 12(1), 54-61.



- Candan, B. (2013). Türk kültüründe kütüphaneler ve eğitim hayatımıza etkileri: Cumhuriyet öncesi dönem. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 105-124.
- Çavdar, T. (1995). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar Osmanlı kütüphanelerinin gelişimi [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çavdar, T. (2006). Vakıf kütüphaneleri. Vakıflar Dergisi, Özel Sayı, 54-57.
- Cihan, A. (2002). Medreselerdeki personel çeşitliliği ve sosyal mobilizasyon. Türkler Ansiklopedisi, C: 15, s. 26-34.
- Cunbur, M. (1957). Fatih Devri kütüphaneleri ve kütüphaneciliği. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 6(4), 1-16.
- Cunbur, M. (1960). Onsekizinci yüzyılda bir okul kütüphanesinin açılışı. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 8(1-2), 1-5.
- Cunbur, M. (1963). Türk kütüphaneciliğinin tarihî kökleri. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 12(3-4), 105-116.
- Cunbur, M. (1966a). Tarihimizde Anadolu'da kütüphane kurma çabaları-1. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 15(3), 129-133.
- Cunbur, M. (1966b). Yazma kütüphanelerimiz: Bugünkü durumları ve meseleleri. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 15(3), 3-17.
- Cunbur, M. (1985). Kütüphane vakfiyelerinden notlar. Erdem, 1(3), 711-743.
- Demir, E. (2018). Osmanlı'da gayrimüslim nüfusu ve yerleşimi: 19. yüzyılda Ayıntab örneği. Nüfusbilim Dergisi, 40, 105-125.
- Demir, M. (2002). Türkiye Selçuklu vakıfları. Türkler Ansiklopedisi, C: 7, s. 272-280.
- Durmuş, B. T. (2017). Matbaa teknolojisinin Osmanlı Devletine giriş koşulları ve tartışmalar. Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5(2), 950-968.
- Düstur, Tertib II, C. IV.
- Ersoy, O. (1966). Halk kütüphanelerimiz üzerine bir araştırma. Güven Matbaası.
- Erünsal, İ. E. (1988). Türk kütüphaneleri tarihi II. AKDITYK Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Erünsal, İ. E. (1999a). Osmanlı kütüphanelerinin tarihi gelişimi. Osmanlı Devleti'nde Bilim, Kültür ve Kütüphaneler Ö. Bayram (Ed.). Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Erünsal, İ. E. (1999b). Osmanlılarda kütüphane ve kütüphaneci geleneği. Osmanlı Ansiklopedisi, C: 11, s. 699-719.
- Erünsal, İ. E. (2002). Osmanlı vakıf kütüphanelerinde yapılan kataloglama çalışmaları ve kataloglar. Türkler Ansiklopedisi, C: 11, s. 238-250.
- Erünsal, İ. E. (2003). Kütüphane. TDV İslam Ansiklopedisi, C: 27, s. 11-32.
- Erünsal, İ. E. (2010). Şehid Ali Paşa Kütüphanesi. TDV İslam Ansiklopedisi, C: 38, s. 435-436.
- Erünsal, İ. E. (2015a). Osmanlılarda kütüphaneler ve kütüphanecilik. Timaş Yayınları.
- Erünsal, İ. E. (2015b). Osmanlılarda kütüphaneler ve kütüphanecilik. Milli Eğitim, 208, 194-199.
- Gökdoğan, M. D. (2002). Osman Gazi'den Mehmed Vahideddin'e Osmanlı bilim ve kültürü, Türkler Ansiklopedisi, C: 11, s. 175-209.

- Güçtekin, N. (2015). Eğitimli neslin I. Dünya Savaşı'yla imtihanı. İskenderiye Kitap.
- Gümüş, T. T. (2010). Ortaçağ'dan erken modern döneme Batı Avrupa'da eğitim tarihi: Yeni yaklaşımlar. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 25-40.
- Gündüz, İ. (1996). Ahmed Ziyaeddin Gümüşhanevi. TDV İslam Ansiklopedisi, C: 14, s. 276-277.
- Hammer, J. von. (1966). Osmanlı Devleti tarihi. C: 1. M. Ata (Çev.). Milliyet Matbaası.
- Hayta, N.ve Ünal, U. (2006). Maarif Salnamelerine göre Denizli'de eğitim öğretim (1898-1903). Uluslararası Denizli ve Çevresi Tarih ve Kültür Sempozyumu. [y.y.].
- Hızlı, M. (2002). Osmanlı klasik döneminde medrese. Türkler Ansiklopedisi, C: 11, s. 426-435.
- IFLA/UNESCO Public Library Manifesto. (1994). Erişim adresi: <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-public-library-manifesto-1994>.
- İlter, E. (2002). Milli İstihbarat Teşkilatı tarihçesi. Milli İstihbarat Teşkilatı Müsteşarlığı.
- Karadeniz, Ş. ve Yılmaz, B. (2017). Ankara'daki halk kütüphanecilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma, Türk Kütüphaneciliği, 31(2), 223-244.
- Koloğlu, O. (2015). Osmanlıcadan Türkçeye okuryazarlığımız. Tarihçi Kitabevi.
- Kubbealtı Lugâtı: Asırlar Boyu Tarihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük: C: 3. (2005). İ. Ayverdi (Haz.). MAS Matbaacılık.
- Kuruca, O. B. (2014). Atatürk ve gerilla savaşı: Tarihsel kökleriyle. Kaynak Yayınları.
- Levent, Z. (2020). Gayrinizami harp [harb-i sagir] teorisi ve Türk gayrinizami harp tarihi. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lewis, B. (1975). İstanbul ve Osmanlı uygarlığı. N. Önel (Çev.). Varlık Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2008). Osmanlı Sarayında hayat. Yitik Hazine Yayınları.
- Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügât. (1962). F. Devellioğlu (Haz.). Doğu Matbaası.
- Öcal, O. (1971). Kitabın evrimi. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Önal, H. (2006). Türkiye'de basımcılık ve yayıncılığın bilgi hizmetlerine etkisi: Tarihsel araştırma. Bilgi Dünyası, 7(1), 1-22.
- Patrick, M. M. (2009). Son sultanların İstanbul'unda siyaset-modernleşme-yabancı okullar. A. Aksu (Çev.). Dergâh Yayınları.
- Salnâme-i Nezâret-i Maarif-i Umumiye, Matbaa-i Amire, 1316, 1317, 1318, 1321.
- San, A. (1969). Sansür ve kütüphaneler. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 18(4), 236-240.
- Say, Y. (2002). Türk tıp kurumları. Türkler Ansiklopedisi, C: 11, s. 320-324.
- Sefercioğlu, N. (1960). Yazma ve nadir eserlerimizin durumu. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 9(3-4), 104-110.
- Şenalp, L. (1994). Atatürk Dönemi eğitim sisteminde kütüphanelerin yeri. Birinci Uluslararası Atatürk Sempozyumu: 21-23 Eylül 1987.
- Sernikli, A. (2005). Elyazması eserlerimizin dünü bugünü yarını. Eski Eserler ve Müzecilik, Kütüphanecilik, Arşiv Dokümantasyon, V.Türk Kültürü Kongresi, Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği, C: 9.

- Soysal, Ö. (1987). Cumhuriyet ve kütüphaneciliğimiz 1923'ten 1963'e. İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Kütüphanecilik Dergisi, Sayı 1'den ayrı basım, 17-78.
- Sümbül, S. (2018). Osmanlı'da matbaa meselesine yeni bir bakış: Risâle-i Fevâid-i basma adlı yazılı eser bağlamında Osmanlı Devleti'nde matbaacılık faaliyetlerinin değerlendirilmesi. Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi, 10, 23-37.
- TBMM Zabıt Ceridesi, D: II, C: 7, 2. İçtima, Tarih: 3.3.1340.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1993). Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tekeli, Ş. (1985). Kadın. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C: 5, s. 1190-1204.
- Tepedenlioğlu, N. N. (2003). Ordu ve politika. İstanbul: Kutup Yıldızları Yayınları.
- Toderini, G. (2018). Türklerin yazılı kültürü ve Türk edebiyatı. M.S. Bekar (Çev.). Yeditepe.
- Ünver, A. S. (1960). Fatih'in tugrasiyle bir kitap vakfı hakkında. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 9(1-2), 7-9.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilâtı. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yadığar, H. (2010). Vakıf kültürüne uygun sosyal politika stratejileri geliştirmede Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün rolü [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

EK

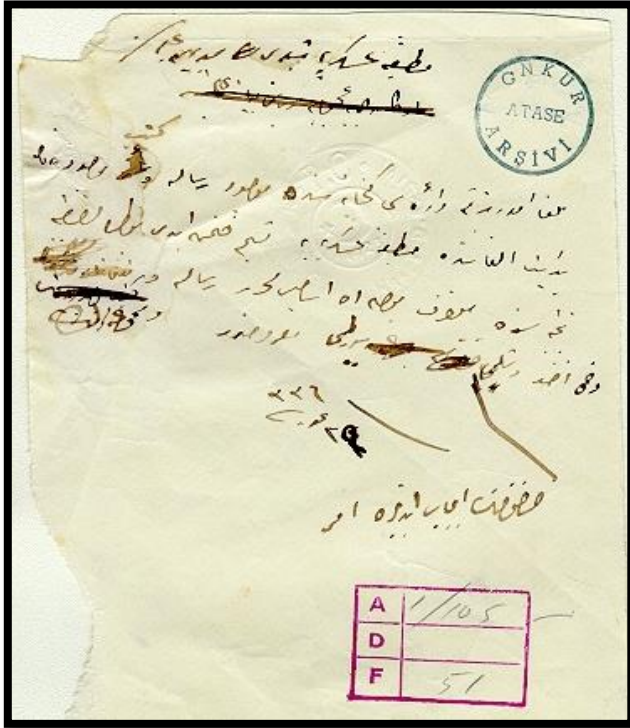
Teşkilât-ı Mahsusa (Umûr-ı Şarkıyye Dairesi), Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti (Genelkurmay Başkanlığı) ve Emniyet-i Umumiye Müdüriyeti (Emniyet Genel Müdürlüğü) bünyesinde özel ihtisas kütüphanesi olarak değerlendirilebilecek kütüphanelere dair belgeler



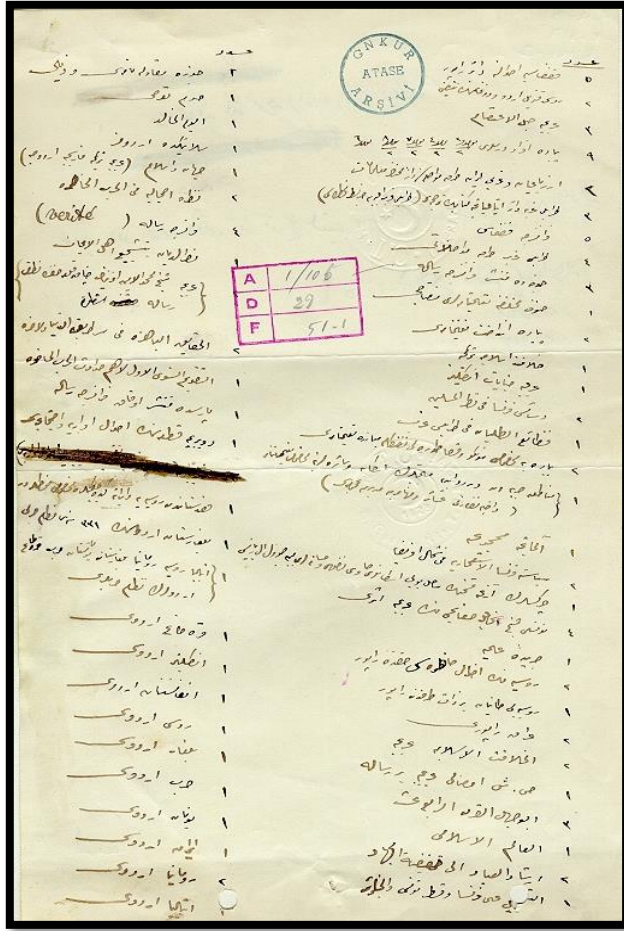
Kaynak: ATASE Arşivi K: 230, G: 157, 07.04.36



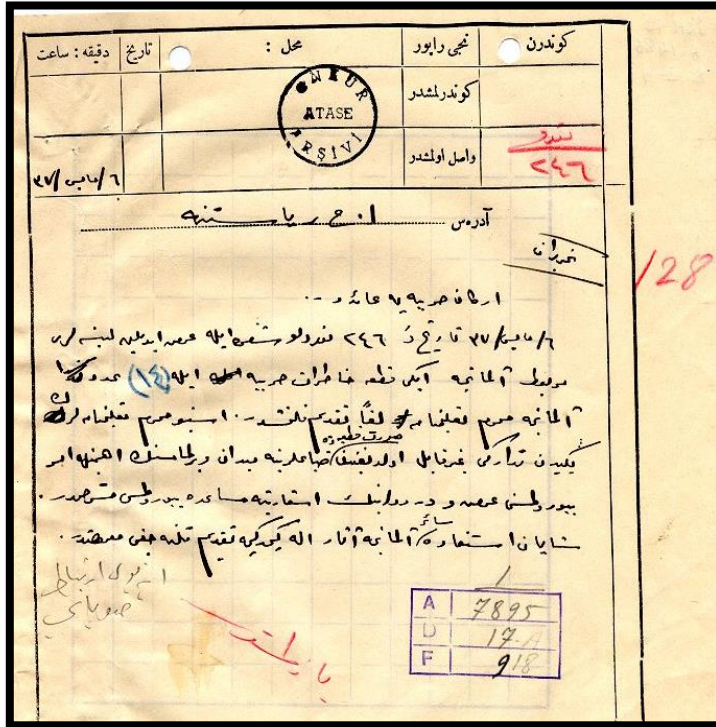
Kaynak: ATASE Arşivi İSH-6/A: K: 246, G 57, 14.11.34.



Kaynak: ATASE Arşivi İSH-9/B:K: 517, G: 156, 29.07.36.

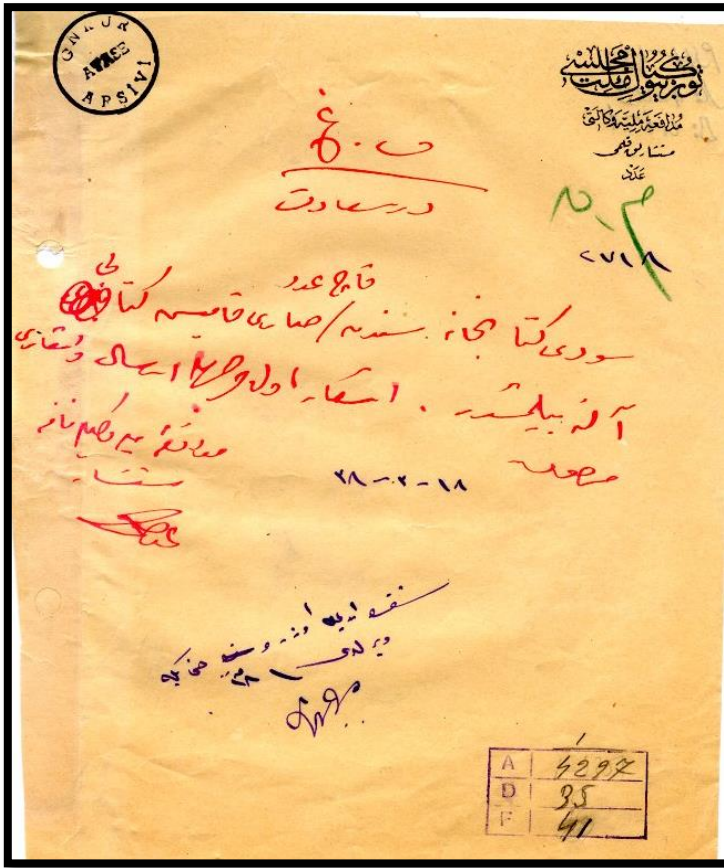


Kaynak: ATASE Arşivi İSH-9/B:K: 517, G: 156, 29.07.36.

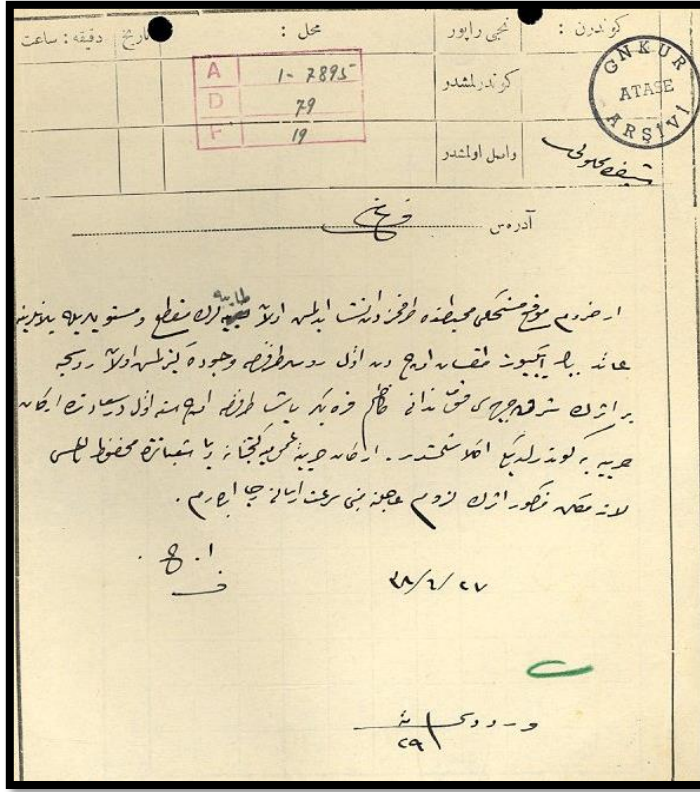




Kaynak: ATASE Arşivi İSH-19/A: K: 1486, G: 9, 06.05.37

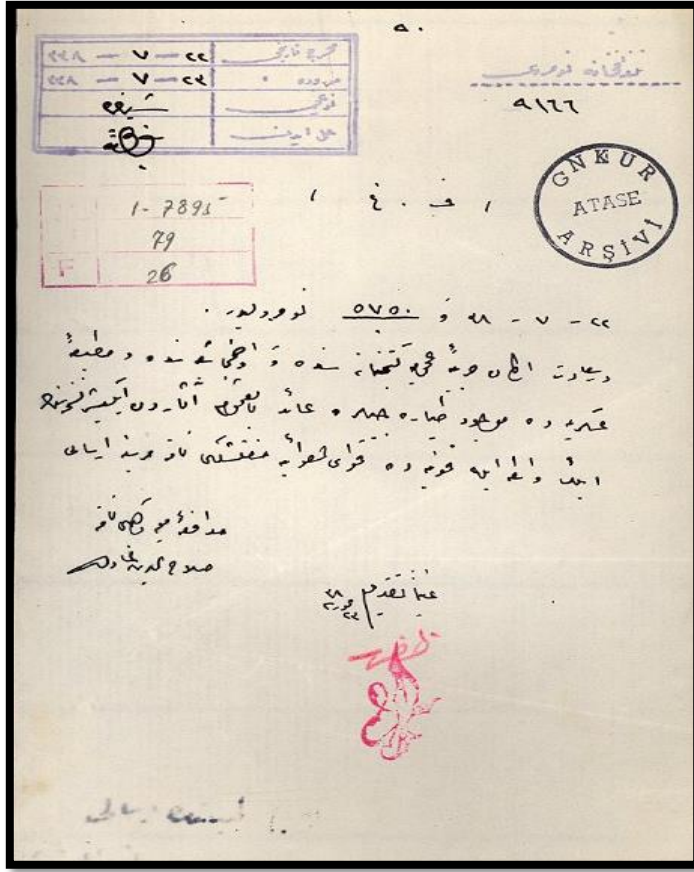


Kaynak: ATASE Arşivi İSH-19/B: K: 1549, G: 41, 18.03.38



Kaynak: ATASE Arşivi İSH-21/B: K: 1739, G: 20, 27.06.38





**Makale Adı /Article Name**

ENERJİ TÜKETİMİNİN VE  
KARBONDİOKSİT SALINIMININ  
EKONOMİK BÜYÜMEYE ETKİSİNİN  
İNCELENMESİ: PANEL VERİ ANALİZİ  
YAKLAŞIMI

THE ANALYSIS OF THE EFFECT OF  
ENERGY CONSUMPTION AND  
CARBON-DIOXIDE OSCILLATION ON  
ECONOMIC GROWTH: PANEL DATA  
ANALYSIS APPROACH

**Yazar**

Hakan EYGÜ (Katkı Payı: %60)

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, İ.İ.B.F, Ekonometri Bölümü, e-mail:  
hakaneygu@atauni.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-4104-2368

Arife KILINÇ (Katkı Payı: %40)

Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, İ.İ.B.F., Ekonometri Bölümü, e-mail:  
arifekinc38@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-6541-340X

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 15 Eylül 2021

Kabul Tarihi: 15 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Eygü, H.-Kılınç, A. (2021). Enerji Tüketiminin Ve Karbondioksit Salınımının  
Ekonomik Büyümeye Etkisinin İncelenmesi: Panel Veri Analizi Yaklaşımı. *Siirt*  
*Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.268-280.

DOI:10.53586/susbid.995759

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

## Öz

Dünya'daki üretim sürecinde yaşanan gelişmeler incelendiğinde, ekonomik büyümeyle birlikte ülkelerin enerjiye olan taleplerinde de bir artış söz konusudur. Enerjiye olan ihtiyacın büyük oranda fosil yakıtlardan karşılanıyor olması ise çevresel boyutta zararlara sebep olmaktadır. Bu çalışmanın amacı; 2000-2014 yıllarını kapsayan veriler ışığında Brezilya, Meksika, Hindistan, Türkiye ve Çin gibi ülkelerin enerji tüketimlerinin ve karbondioksit salınımlarının ekonomik büyümeye etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada kullanılan veriler, Dünya Bankası Kalkınma Göstergeleri veri tabanından elde edilmiştir. Logaritmik dönüşümü yapılan veriler yardımıyla panel veri analizi kullanılarak seride yatay kesit bağımlılığı tespit edilmiş ve ikinci kuşak birim kök testleri ile analize devam edilmiştir. Ayrıca, verilerin durağan olup olmadığı da test edilerek seriler durağan hale getirilmiştir. Daha sonraki aşamada, değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin olup olmadığını belirlemek için Westerlund (2007) panel eşbütünleşme testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ekonomik büyüme (GSYİH) ile kişi başına düşen CO<sub>2</sub> emisyonu ve kişi başına enerji tüketimi değişkenleri arasında eşbütünleşmenin olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasında eşbütünleşme olması nedeniyle uzun dönemli ilişki de incelenerek GSYİH ile kişi başı enerji tüketimi ve CO<sub>2</sub> emisyonu arasında uzun dönemli negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle kişi başı enerji tüketiminde meydana gelecek bir birimlik artış GSYİH'da -12.2969'luk bir azalışa sebep olur. Benzer şekilde karbon emisyonunda meydana gelecek bir birimlik artış da GSYİH'da -6.5652'lik bir azalış meydana getirmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ekonomik Büyüme, Enerji Tüketimi, Karbondioksit Emisyonları, Eşbütünleşme Testi, Panel Veri Analizi

## Abstract

When the developments in the production process in the world are examined, there is an increase in the demand of countries for energy with the economic growth. As for the fact that the need for energy is mostly met from fossil fuels causes environmental damage. The purpose of this study is to research the effect of energy consumption and carbon dioxide oscillation on economic growth in countries such as Brazil, Mexico, India, Turkey and China in the light of data covering the years 2000-2014. The data used in the study were obtained from the World Bank Development Indicators database. By using panel data analysis with the help of logarithmic transform data, the cross-section dependence in the series was determined and the analysis was continued with the second generation unit root tests. In addition, the series were made stationary by testing whether the data were stationary or not. In the next step, Westerlund (2007) panel cointegration test was applied to determine whether there is a cointegration relationship between the variables. As a result of the analysis, it was determined that there is cointegration between the variables of economic growth (GDP) and CO<sub>2</sub> emissions per capita and energy consumption per capita. Due to the cointegration between the variables, the long-term relationship was also examined, and it was concluded that there is a long-term negative relationship between GDP and per capita energy consumption and CO<sub>2</sub> emissions. In other words, one-unit increase that will take place in energy consumption per capita leads to a decrease of -12.2969 in GDP. Similarly, also a one-unit increase that will take place in carbon emissions leads to a decrease of -6,5652 in GDP.

**Keywords:** Economic Growth, Energy Consumption, Carbon Dioxide Emissions, Cointegration Test, Panel Data Analysis.

## Giriş

Dünya genelinde son yıllarda artan bir şekilde çevresel problemlerin ortaya çıkması ve gelecek nesillerin yaşam alanlarını tehdit altında bırakması nedeniyle küresel boyutta çevreye olan ilgi artmıştır (Çetintaş ve diğerleri, 2016). Çevre üzerindeki bozulmalar özellikle sanayi devriminden sonra daha görünür hale gelmiştir. Çünkü bu süreçte ekonomik, sosyal, çevresel, kültürel ve teknolojik alanlarda birçok gelişme yaşanmıştır (Ergün ve Atay Polat, 2015). Söz konusu gelişmeler, ülkelerin sanayileşme sürecini hızlandırarak bu sürece kolay adapte olan ve teknolojiyi yakından takip edebilen ülkelerde iktisadi büyüme ve kalkınmanın ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur (Altan, 2021). Ülkelerin büyüme ve kalkınma amacıyla üretimlerini artırması ise beraberinde enerji kullanımını artırmalarını zorunlu hale getirmiştir (Türkoğlu, 2021). Enerji, üretim sürecinde sürdürülebilirliğin sağlanması için gerekli olan en önemli üretim girdilerinden biri kabul edilmektedir. Bu nedenle ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınmalarının gerçekleştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir (Aydın, 2020). Hayatımızın her döneminde yer alan ve her geçen gün etkisini artıran enerji, bir ülkenin büyüme seviyesinde, sanayileşmesinde, yaşam standardının yükselmesinde ve sosyal gelişmişliğin sağlanmasında önemli bir faktördür (Koç Yurtkur ve Bahtiyar, 2017; Yüksel Yıldırım, 2019). Ancak ülkelerin ekonomik büyümelerini gerçekleştirmek için artan enerji ihtiyaçlarını, çevresel bozulmalara zemin oluşturan petrol, kömür, doğalgaz gibi fosil yakıtlar ile karşılamaları sera gazlarının yoğunluğunu artırmaktadır. Karbondioksit gazı ise toplam sera gazı emisyonları içerisinde en fazla paya sahip olan gazdır (Mercan ve Karakaya, 2013; Kesgingöz ve Karamelikli, 2015). Bu duruma dünyada ekonomik büyümenin hızla artış eğilimi göstermesi yol açmış ve buna bağlı olarak CO<sub>2</sub> emisyonunun etkisi artmıştır (Altıntaş, 2013). CO<sub>2</sub> emisyonlarının enerji tüketimi, gelir düzeyi, dış ticaret, nüfus ve finansal kalkınma gibi birçok faktöre bağlı olduğu varsayılmaktadır (Pala ve Barut, 2021). Bir taraftan enerji faktörünün büyük kısmının yenilenemeyen kaynaklardan elde ediliyor olması, diğer taraftan fosil kaynaklı yakıtların kullanılması nedeniyle ortaya çıkan karbondioksit (CO<sub>2</sub>) ve benzeri gazların çevresel açıdan meydana getirdiği olumsuzluklar iktisadi büyümeyi zorlaştırmaktadır (Karanfil, 2008). Ekonomik büyümeyi gerçekleştirmek için ilk başta ihmal edilen çevre sorunları ise daha sonraki süreçte küresel bir mesele haline gelmiştir. Özellikle içinde bulunduğumuz dönemde çevresel problemlerin etkisi artmaya başlayınca çevreye zarar vermeden ekonomik büyümenin devamlılığının sağlanabilmesi için küresel çapta geçerli çözüm arayışlarına girilmiştir.

Bu bağlamda çalışmamızda enerji tüketiminin ve karbondioksit salınımının ekonomik büyümeye etkisi analiz edilmeye çalışılmıştır. Bağımlı değişken olarak kişi başına GSYİH büyüme oranının alındığı çalışmada; CO<sub>2</sub> emisyonu ve enerji tüketimi bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. 2000-2014 yıllarına ait verilerin kullanıldığı çalışmada panel veri analizi yardımıyla elde edilen bulgular modellenerek sonuçlar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde; ekonomik büyüme, enerji tüketimi ve karbondioksit emisyonu arasındaki ilişki hakkında genel bir bilgi verilmiştir. İkinci bölümünde, daha önce bu konuda yapılan ampirik çalışmaların içerik ve sonuçlarına yer verilmiştir. Sonraki bölümde çalışmanın metodolojisine yer verilmiş olup seçilen ülkeler için oluşturulan ekonometrik model analiz edilmiştir. Sonuç bölümünde ise araştırma sonuçlarına ilişkin genel değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

### 1.Literatür Taraması

Öztürk ve Acaravcı (2010), Türkiye’de 1968-2005 dönemi için eşbütünleşmenin otoregresif dağıtılmış gecikme sınırları testi yaklaşımını kullanarak ekonomik büyüme, karbon emisyonları, enerji tüketimi ve istihdam oranı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymakta iken, Granger nedensellik testi, kişi başına karbon

emisyoununun ve kişi başına düşen enerji tüketiminin kişi başına reel GSYİH'ye neden olmadığını ortaya koymuştur.

Sharif Hossain (2011), 1971-2007 döneminde yeni sanayileşmiş ülkeler için CO<sub>2</sub> emisyonu, enerji tüketimi, ekonomik büyüme, ticari açıklık ve kentleşme arasındaki ilişkileri zaman serisi verilerini kullanarak araştırmıştır. Değişkenlerin eşbütünleşik oldukları, Granger nedensellik testlerinde ise uzun dönem nedensellik ilişkisine rastlanmadığı tespit edilmiştir. Ancak kısa vadede, ekonomik büyüme ve ticari açıklıktan CO<sub>2</sub> emisyonlarına, ekonomik büyümeden enerji tüketimine, ticari açıklıktan ve kentleşmeden ekonomik büyüme ve ticari açıklıktan kentleşmeye tek yönlü nedenselliğe rastlanmıştır.

Sanglimsuwan (2011) yaptığı çalışmayı, CO<sub>2</sub> emisyonu ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi, aralarında ters U ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda ters U şeklinde beklenen ilişkinin sadece kısa dönemde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan ülkeler açısından ÇKE hipotezinin uzun dönemde geçerli olmadığı belirtmiştir.

Farhani ve Rejeb (2012), 15 MENA ülkesi için enerji tüketimi, ekonomik büyüme (GSYİH) ve CO<sub>2</sub> emisyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada uzun dönemde GSYİH ve CO<sub>2</sub> emisyonu değişkenlerinden enerji tüketimi değişkenine tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Shahbaz ve diğerleri (2013), Romanya için ekonomik büyüme, enerji tüketimi ve CO<sub>2</sub> emisyonu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, ekonomik büyüme, enerji tüketimi ve enerji kirleticileri arasındaki uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, Romanya'da Çevresel Kuznets eğrisinin hem uzun hem de kısa dönemde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Zeb ve diğerleri (2014), seçilmiş SAARC ülkelerinde 1975-2010 dönemine ait verileri kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, enerji (yenilenebilir kaynaklardan elektrik üretimi), karbondioksit emisyonları, doğal kaynakların tükenmesi, GSYİH ve yoksulluk arasındaki kısa ve uzun dönemli nedensellik ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, GSYİH ve yoksulluğun enerji üretimi üzerinde pozitif etkisi söz konusu iken, CO<sub>2</sub> emisyonunun enerji üretimi üzerinde negatif bir etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde enerji üretimindeki artış, CO<sub>2</sub> emisyonunda azalışa neden olurken, doğal kaynakların tükenmesi ise seçilen SAARC ülkelerinde CO<sub>2</sub> emisyonunu artırmaktadır.

Cowan ve diğerleri (2014), 1990-2010 dönemi için BRICS ülkelerinde elektrik tüketimi, ekonomik büyüme ve CO<sub>2</sub> emisyonları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, Rusya için ekonomik büyüme ve CO<sub>2</sub> emisyonları arasında çift yönlü bir ilişki varlığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Güney Afrika için ekonomik büyümeden CO<sub>2</sub> emisyonlarına doğru tek yönlü ve Brezilya için CO<sub>2</sub> emisyonlarından ekonomik büyüme doğru tek yönlü nedensellik ilişkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Hindistan ve Çin'de ekonomik büyüme ve CO<sub>2</sub> emisyonları arasında Granger nedenselliğe dair bir kanıt bulunamamıştır.

Gövdere ve Can (2015) Türkiye'de 1970-2014 dönemine ait verileri kullanarak enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Saidi ve Hammami (2015), ekonomik büyümenin ve CO<sub>2</sub> emisyonlarının enerji tüketimi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada CO<sub>2</sub> emisyonunun ve ekonomik büyümenin enerji tüketimi üzerinde pozitif etkileri olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tatlı (2015), Türkiye'deki ekonomik büyüme ve toplam enerji tüketimi arasındaki ilişkiyi 1981-2013 dönemine ait verileri kullanarak analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, uzun dönemde toplam enerji tüketimi, gayrisafi sabit sermaye ve istihdamın ekonomik büyüme üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitifdir. Kısa dönemde ise, toplam enerji tüketimi ve gayrisafi sabit sermaye oluşumu ile ekonomik büyüme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki söz konusu iken burada istihdam ile ekonomik büyüme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Doğan ve Değer (2016), çalışmada Hindistan için enerji tüketimi, finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Granger nedensellik, Johansen eşbütünleşme ve uzun dönem analizlerini kullanarak incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, seriler arasında bir eşbütünleşme ilişkisi tespit edilmiştir. Aynı zamanda nedensellik analizi sonucunda ekonomik büyümeden enerji tüketimine doğru bir nedensellik ilişkisi mevcutken enerji tüketiminden ekonomik büyüme bir nedensellik ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Wolde ve diğerleri (2016), Etiyopya'da enerji tüketimi, CO<sub>2</sub> emisyonları ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Eşbütünleşme testi, değişkenler arasında bir eşbütünleşme denkleminin varlığını onaylarken, nedensellik testi sonucu, enerji tüketiminin Etiyopya'da ekonomik büyüme neden olduğunu göstermektedir.

Kahia ve diğerleri (2017), yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kullanımı ile ekonomik büyüme arasında bir ilişki olup olmadığını inceledikleri çalışmalarında değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca hem yenilenebilir enerji tüketimi hem de yenilenemeyen enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maryam ve diğerleri (2017) BRICS ülkelerinde CO<sub>2</sub> emisyonları, ekonomik büyüme (kişi başına GSYİH) ve enerji tüketimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında CO<sub>2</sub> emisyonlarının GSYİH ve enerji tüketimi ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Akbulut Bekar (2018), 1977-2014 dönemi için Türkiye'de kişi başına GSYİH ve CO<sub>2</sub> emisyonları arasındaki ilişkiyi Toda-Yamamoto ve Dolado-Lütkepohl VAR nedensellik yöntemlerini kullanarak araştırdıkları çalışmada, CO<sub>2</sub> emisyonlarından ekonomik büyüme doğru tek yönlü ve pozitif bir nedensellik ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alper (2018), çalışmasında Türkiye'de yenilenebilir enerji tüketimi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 1990-2017 dönemi için araştırmıştır. Analiz sonucunda değişkenlerin uzun dönemde eşbütünleşik olduğu tespit edilmiştir. Yapılan nedensellik test sonucunda ise ekonomik büyümeden yenilenebilir enerji tüketimine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Khan ve diğerleri (2019) 1990-2017 yılları arasındaki verileri kullanarak, 193 ülkeyi kapsayan çalışmalarında finansal gelişme, ekonomik büyüme, enerji tüketimi ve CO<sub>2</sub> emisyonunun birbirleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Analiz sonuçları, finansal gelişme, ekonomik büyüme, enerji tüketimi ve CO<sub>2</sub> emisyonlarının birbirlerini etkilendiği ortaya koymuştur. Aynı zamanda finansal gelişmeyi azaltan enerji tüketimi haricinde, diğer değişkenlerin yüksek kirlilik yayılımı olduğunu da bulmuşlardır.

Keyifli ve Recepoğlu (2020), E7 ülkeleri için 2000-2016 dönemi yıllık verilerini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada sağlık harcamaları ve CO<sub>2</sub> emisyonu-yenilenebilir enerji tüketimi-ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen bulgular, sağlık harcamaları ve CO<sub>2</sub> emisyonu- yenilenebilir enerji tüketimi ekonomik büyüme- arasındaki nedensellik ilişkisinin varlığını ortaya koymaktadır.

Nathaniel ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada, seçilmiş Afrika ülkeleri için 1990-2014 dönemi içerisinde CO<sub>2</sub> emisyonu ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Statik ve dinamik panel veri yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada enerji kullanımındaki artışların ekonomik büyüme üzerinde önemli ve pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca CO<sub>2</sub> emisyonlarının önemli bir eşzamanlı etkisinin olmadığı ancak ekonomik büyüme üzerinde bir dönemlik gecikmede önemli ve olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altan (2021), karbon emisyonları, enerji tüketimi, gelir ve dış ticaret arasındaki dinamik nedensel ilişkileri araştırmıştır. Bu araştırma için gelişmiş ülkeleri temsilen İsveç ve gelişmekte olan ülkeleri temsilen Pakistan ülkelerini seçmiştir. ARDL sınır testini kullandığı çalışmada, İsveç'teki CO<sub>2</sub> emisyonunun, uzun vadede ticari enerji kullanımı ve bir önceki dönemin CO<sub>2</sub> emisyonu ve bir önceki döneme ait ticari enerji kullanımıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Kısa vadede ise CO<sub>2</sub> emisyonunun sadece ticari enerji kullanımıyla ilişkili olduğunu elde etmiştir. Pakistan'da ise CO<sub>2</sub> emisyonunun, uzun vadede, ticari enerji kullanımı, GSYH ve bir önceki döneme ait CO<sub>2</sub> emisyonuyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kısa vadede ise CO<sub>2</sub> emisyonunun ticari enerji kullanımı ve GSYH ile ilişkili olduğu elde edilmiştir.

Adebayo ve Akinsola (2021) yaptıkları çalışmada, Tayland'da CO<sub>2</sub> emisyonu ile ekonomik büyüme ve enerji tüketimi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre, kısa ve uzun dönemde CO<sub>2</sub> emisyonu ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu tespit edilmiş olup aynı zamanda CO<sub>2</sub> emisyonu ile enerji tüketimi arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.Yöntem

### 2.1. Panel Veri Analizi

Ekonomik araştırmalar çeşitli veri türleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Söz konusu veri türleri sadece yapılarına uygun modeller kullanılarak analiz edilebilmektedir (Pazarlıoğlu ve Gürler, 2007; Özmen ve Öksüzkaya, 2016). Panel veri analizi en yaygın “zaman boyutuna sahip yatay kesit verilerin bir başka ifade ile panel veriler kullanılarak oluşturulan panel veri modelleri yardımıyla ekonomik ilişkilerin tahmin edilmesi yöntemi” şeklinde tanımlanmaktadır (Taysı, 2020; Güneş, 2019). Yani panel verinin iki boyutu söz konusudur. Bunlardan birisi zaman boyutu diğeri ise yatay kesit boyutudur (Hsiao, 2003). Panel veri analizi kullanılarak yapılan tahminler yatay kesit ve zaman serisi analizlerine göre daha çok bilgi yansıtmaktadır. Bu nedenle yöntemin kullanımı gün geçtikçe daha fazla yaygınlaşmaktadır (Elmas ve Polat, 2016).

Klasik regresyon modellerinde olduğu gibi, bu modellerde de bir bağımlı değişken ile bir veya birden çok bağımsız ya da açıklayıcı değişken olup model istatistiksel veya ekonomik model olduğundan hata terimi de modelde yer almaktadır. Modelde yer alan değişkenler hem birime hem de zamana göre değişimi göstermektedir. Bu nedenle her ikisi için de farklı indislerin modelde yer alması gerekecektir (Güriş, 2018; Taysı, 2020). N sayıda birim ve her bir birime ait T sayıda gözlemin yer aldığı bir doğrusal panel veri modeli şu şekilde gösterilebilir:

$$Y_{it} = \beta_{0it} + \sum_{k=1}^K \beta_{kit} X_{kit} + u_{it} \quad i=1, \dots, N; t=1, \dots, T$$

Burada i, birimleri; t ise zaman boyutunu ifade etmektedir.  $\beta_{0it}$ , sabit terimi;  $\beta_{kit}$ , Kx1 boyutlu katsayılar (parametreler) vektörünü;  $X_{kit}$ , k. açıklayıcı (bağımsız) değişkenin;  $Y_{it}$  ise açıklanan (bağımlı) değişkenin t zamanında i. birim için değerini göstermektedir (Kaya, 2015; Hsiao, 2003).

Panel verinin sadece yatay kesit ya da sadece zaman serisi ile karşılaştırıldığında çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Panel veriler kişileri, firmaları, ülkeleri vs. zaman içinde ele aldığından, bu birimlerde mutlaka heterojenlik söz konusudur.
- Panel veri yatay kesit gözlemlerin zaman serilerini birleştirerek, “daha çok bilgilendirici veriler, daha fazla değişkenlik, değişkenler arasında daha az doğrusal bağlantı, daha fazla serbestlik derecesi ve daha çok etkinlik” sağlamaktadır.
- Panel veri tekrarlayan yatay kesit gözlemler üzerinde çalışmasıyla, değişim dinamiklerinin incelenmesinde daha uygun olmaktadır.
- Zaman serilerinde ve yatay kesit verilerinde karşılaşılan etkileri fark etmede ve ölçmede panel veriler daha büyük imkânlar sağlamaktadır.
- Panel veriler daha karmaşık davranışlara sahip modelleri inceleme imkânı sağlamaktadır.
- Ölçek ekonomileri ve teknolojik değişim gibi olgular panel veri ile diğerlerine göre daha iyi incelenebilmektedir. (Gujarati, 2016; Feyzioğlu, 2013).

### 3. Bulgular

#### 3.1. Veri Seti ve Ekonometrik Model

Çalışmada Brezilya, Meksika, Türkiye, Hindistan ve Çin ülkelerinde, yeşil ekonominin sürdürülebilir kalkınma üzerinde etkisi olduğu düşünülen faktörler ele alınmıştır. Panel veri analizinin kullanıldığı çalışmada analizi gerçekleştirilen model aşağıdaki şekildedir:

$$KBG_{it} = \beta_0 + \beta_1 CO_{2it} + \beta_2 ENERJİ_{it} + u_{it}$$

**KBG:** Kişi Başına GSYİH Büyüme Oranı

**CO<sub>2</sub>:** Kişi Başına CO<sub>2</sub> Emisyonu

**ENERJİ:** Kişi Başına Enerji Tüketimi

2000-2014 dönemini kapsayan yıllık verilerin kullanıldığı çalışmada söz konusu veriler Dünya Bankası Kalkınma Göstergeleri (WDI) veri tabanından elde edilmiştir.

**Tablo 1.** Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	N	Ortalama	Standart Sapma	En küçük değer	En büyük değer
KBG	75	4,1281	4,0420	-7,1478	13,6358
CO <sub>2</sub>	75	3,2172	1,6433	0,8873	7,3205
ENERJİ	75	1258,8101	466,6973	416,0144	2236,7299

Tablo 1, değişkenlerin aldığı değerlerin kontrol edilmesi için kullanılmaktadır. Tablo 1’de ülkelere ilişkin her bir değişkenin ortalaması, standart sapması, en küçük ve en büyük değerleri verilmiştir.

Çalışmada homojenlik testi ve yatay kesit bağımlılığı sınaması ile analize devam edilmiş ve daha sonra birim kök testi süreci değerlendirilmiştir. Oluşturulan model için söz konusu değişkenler arasındaki ilişki eşbütünleşme analizi ile incelenerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Homojenlik testine ilişkin hipotezler aşağıdaki gibi gösterilmektedir:

**H<sub>0</sub>:** Eğim katsayısı homojendir ( $\beta_i = \beta$ )

**H<sub>1</sub>:** Eğim katsayısı homojen değildir ( $\beta_i \neq \beta$ )

Burada **H<sub>0</sub>** boş hipotez temsil etmektedir. Bu nedenle test prosedürü, test istatistiğinin olası değerlerini, **H<sub>0</sub>** için bir kabul bölgesi ve **H<sub>0</sub>** için bir reddetme bölgesi olmak üzere iki alt gruba ayırmaktadır.



**Tablo 2.** Swamy S Homojenlik Testi

$\chi^2$	s.d	p-değeri
76.77	16	0.000

Swamy S testinde  $H_0$  hipotezi reddedilmiş ve eğim katsayısının homojen olmadığı belirlenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, test, büyük ki-kare istatistikleriyle ( $\chi^2 = 76.77$ ) ve homojenlik için çok küçük bir p değeriyle ( $p < 0.05$ ) verilere genel olarak oldukça uyum sağladığı belirlenmiştir.

Panel veri analizinde kullanılacak verilerin durağanlığını sınamak için hangi kuşak birim kök testinin uygulanması gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla yatay kesit bağımlılık testleri uygulanmıştır. Test istatistik sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Yatay Kesit Bağımlılık Testi

Test	İstatistik	p-değer
LM	17,95	0.001
LM <sub>adj</sub>	2,569	0.001
CD <sub>LM</sub>	1,369	0.001

Yatay kesit testine ilişkin hipotezler aşağıdaki gibi gösterilmektedir:

$H_0$ : Yatay kesit bağımlılığı yoktur.

$H_1$ : Yatay kesit bağımlılığı vardır.

Tablo 3'de LM, LM<sub>adj</sub> ve CD<sub>LM</sub> test istatistik ve olasılık değerleri verilmiştir. Elde edilen olasılık değerlerine göre  $H_0$  hipotezinin reddedildiği ve seride yatay kesit bağımlılığının olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda test analizi için ikinci kuşak birim kök testleri kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Birim kök testi bir ön test olup, serinin durağan olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır. Birim kök testleri bir çalışmada kullanacağımız analiz tekniklerini (eşbütünleşme analizi mi, nedensellik yapılacaksa hangi nedenselliğin yapılacağı vs.) belirlemek için birim kök testleri yapıldıktan sonra karar verilir (Eygü ve Demir, 2021). Çalışmada Levin, Lin & Chu ve Pesaran birim kök testleri yapılmış ve Tablo 4'de birim kök testi sonuçları verilmiştir. Serinin Phillips&Perron birim kök testi ile durağan olup olmadığını gösteren hipotezler aşağıda verilmiştir. Panel testi yapmak için logaritmik olarak dönüştürülmüş veriler kullanılır.

$H_0$ : Seriler durağan değildir (Paneller birim kök içermez).

$H_1$ : Seriler durağandır (Paneller birim kök içerir).

**Tablo 4.** Panel Birim Kök Testi

Değişkenler	Phillips&Perron			
	Düzeyde		Birinci Farkta	
	Sabit	Sabit&Trend	Sabit	Sabit&Trend
LogGSYİH	-6.8999 (0.0000*)	-8.5112 (0.0000*)	-24.7001 (0.0001*)	-24.0107 (0.0001*)
logCO <sub>2</sub>	-1.7277 (0.4132)	-1.7628 (0.7127)	-7.8320 (0.0000*)	-7.8693 (0.0000*)
LogEnerji	-1.7710 (0.3919)	-1.7541 (0.7168)	-7.6777 (0.0000*)	-7.6154 (0.0000*)

PP testinde maksimum gecikme uzunluğu 3 olarak alınmış ve Schwarz Bilgi Kriterlerine (SIC) göre optimum gecikme sayısı belirlenmiştir. \*, \*\* ve \*\*\* sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeyinde istatistiksel anlamlılığı ifade etmektedir.

Test sonuçlarına göre bazı seriler düzey değerinde durağan iken bazıları ise birinci farkları alındığında birim kök içermedikleri yani serilerin durağan oldukları görülmektedir.

Düzeyde durağan olmayan seriler durağan hale getirildikten sonra homojenlik durumunu görmek için veri setine Westerlund (2007) panel eşbütünleşme testi uygulanmıştır. Tablo 5’de GSYİH ile kişi başına CO<sub>2</sub> emisyonu ve kişi başına enerji tüketimi arasında bir eşbütünleşme ilişkisi olup olmadığını belirlemek için eşbütünleşme test istatistikleri ve bunlara ait olasılık değerleri verilmiştir.

Eşbütünleşme testi için belirlenen hipotezler aşağıda verilmiştir.

$H_0$ : Değişkenler arasında eşbütünleşme yoktur.

$H_1$ : Değişkenler arasında eşbütünleşme vardır.

**Tablo 5.** Panel Eşbütünleşme Testi

	Değişkenler	İstatistikler	z-değer	p- değer
GSYİH	CO <sub>2</sub> emisyonu	G $\tau$ -5.676	-9.244	0.001
		G $\alpha$ -27.212	-5.148	0.001
		P $\tau$ -14.518	-11.408	0.001
		P $\alpha$ -39.696	-11.508	0.001
	Enerji tüketimi	G $\tau$ -5.979	-10.087	0.001
		G $\alpha$ -24.150	-4.119	0.001
		P $\tau$ -9.226	-5.243	0.001
		P $\alpha$ -30.003	-7.880	0.001

Testlerin her biri için ayrı ayrı verilen olasılık değerlerine ( $p < 0.05$ ) göre  $H_0$  hipotezleri reddedilmiş ve böylece, GSYİH ile kişi başına düşen CO<sub>2</sub> emisyonu, ve kişi başına enerji tüketimi değişkenleri arasında eşbütünleşmenin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, değişkenler arasında eşbütünleşme olması nedeniyle uzun dönemli ilişki incelenmiştir.

Eşbütünleşme testinden sonra uzun dönem eşbütünleşme katsayılarını tahmin etmek ve ilişkinin yönünü belirlemek için Eberhardt & Bond, (2009); Eberhardt & Teal, (2010) ortaya koyduğu Augmented Mean Group estimator (AMG) testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Arttırılmış Ortalama Grup (AMG) Testi

GSYİH	Katsayı	Std. Hata	z-değeri	p >  z	95% Güven Aralığı	
					Alt G.A	Üst G.A
CO <sub>2</sub>	-6.5652	10.3436	-0.63	0.526	-26.838	13.708
Enerji	-12.2969	2.1028	-5.85	0.000	-16.416	-8.176

Tablo 6 incelendiğinde, GSYİH ile kişi başı enerji tüketimi arasında uzun dönemli negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kişi başı enerji tüketiminde meydana gelecek bir birimlik artış

GSYİH'da -12.2969'luk bir azalış meydana getirmektedir. Ayrıca GSYİH ile CO<sub>2</sub> arasında uzun dönemli negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Karbon emisyonunda meydana gelecek bir birimlik artış GSYİH'da -6.5652'lik bir azalış meydana getirmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Sanayileşme süreci ile meydana gelen üretim artışı, iktisadi büyümeyi olumlu yönde etkilerken diğer taraftan ülkeler bu süreçte çevre sorunlarını göz ardı etmişlerdir. Ekonomik büyümenin en önemli faktörlerinden biri olan enerji kullanımının artması fosil yakıt kullanımını artırdığı için doğadaki karbondioksit emisyonu oranı oldukça yüksek seviyelere ulaşarak çevresel problemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Diğer bir ifadeyle ekonomik büyüme arttıkça enerji tüketimi artacak ve buna bağlı olarak karbon emisyonu artacaktır. Bu durumda çevresel bozulmalar artık dünya ülkelerinin dikkat etmesi ve bu yönde politikalar geliştirip çevre kalitesinin korunmasına yönelik önlemler almasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmada da Brezilya, Meksika, Hindistan, Türkiye ve Çin ülkelerine ait 2000-2014 yıllık verileri kullanılarak enerji tüketimi ve karbon salınımlarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasında eşbütünleşmenin olduğu ve GSYİH ile kişi başı enerji tüketimi ve CO<sub>2</sub> emisyonu arasında uzun dönemli negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgularımız literatürde birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir. Çınar (2011), OECD ülkeleri için kişi başına CO<sub>2</sub> emisyonları ve reel kişi başına GSYİH panel verileriyle yaptığı analizin sonucunda gelir ile CO<sub>2</sub> emisyonları arasında bir eşbütünleşme ilişkisinin olduğunu tespit etmiş ve istatistiki olarak anlamlı doğrusal uzun dönem katsayılarına ulaşmıştır. Narayan ve Popp (2012) yaptıkları çalışmada ülke düzeyinde, enerji tüketiminin uzun dönemde reel GSYİH üzerinde negatif bir nedenselliğinin olduğunu tespit etmişlerdir. Uzunöz ve Akçay (2012), Türkiye'nin birincil enerji tüketimi ile GSYİH arasındaki uzun dönem nedensellik ilişkisini analiz ettikleri çalışmada, ekonomik büyüme ile enerji tüketimi arasında bir eşbütünleşmenin olduğunu ve bu değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Hamit-Haggar (2012), Kanada sanayi sektöründe sera gazı emisyonları, enerji tüketimi ve ekonomik büyüme arasındaki uzun dönemli ve nedensel ilişkiyi araştırdığı çalışmasında uzun dönemde sera gazı emisyonları ile ekonomik büyüme üzerinde doğrusal olmayan bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Lee (2013) yaptığı çalışmasında G-20 ülkelerinde ekonomik büyümenin karbon emisyonları ile negatif ilişki içerisinde olduğunu belirlemiştir. Uçak ve Usupbeyli (2013), BRICS ülkeleri ve Türkiye için CO<sub>2</sub> emisyonları ile GSYİH ve yenilenebilir enerji üretimi arasındaki uzun dönemli ilişkiyi araştırdıkları çalışmada Brezilya, Rusya, Hindistan ve Türkiye için değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olduğunun sonucuna ulaşmışlardır. Öcal ve Aslan (2013) Türkiye'de yenilenebilir enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. ARDL yaklaşımından elde edilen ampirik testlerin sonuçları yenilenebilir enerji tüketiminin ekonomik büyümeyi negatif olarak etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bozkurt ve Akan (2014) Türkiye'de CO<sub>2</sub> emisyonları, GSYH ve enerji tüketimi ilişkisini inceledikleri çalışmada CO<sub>2</sub> emisyonları ekonomik büyümeyi negatif oranda etkilerken enerji tüketimini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ejubbekpokpo (2014), Nijerya'da karbon emisyonlarının ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında karbon emisyonlarının GSYİH üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Bozkurt ve Okumuş (2015) Türkiye'de CO<sub>2</sub> emisyonu, ekonomik büyüme, enerji tüketimi, ticari açıklık oranı ve nüfus yoğunluğu değişkenleri arasındaki uzun dönemli ilişkiyi inceledikleri çalışmada değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin var olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ergün ve Atay Polat (2015) OECD ülkelerinde CO<sub>2</sub> emisyonu, elektrik tüketimi ve ekonomik büyüme arasında ilişki olup olmadığını araştırdıkları çalışma sonucunda 30 OECD ülkesinde CO<sub>2</sub> emisyonu, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH) ve elektrik tüketimi arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğunu, CO<sub>2</sub> emisyonu ve ekonomik büyüme arasında doğrusal olmayan bir ilişkinin varlığını ifade eden Çevresel Kuznets Eğrisi (ÇKE) hipotezini destekleyen sonuçlara

ulaşmışlardır. Kanberoğlu ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye’de uzun dönemde karbondioksit emisyonu ile ekonomik büyüme arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Ito (2017) yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında uzun dönemde yenilenebilir enerji tüketimi ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilerken yenilenemeyen enerji tüketiminin ise negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Güneş (2019) CO<sub>2</sub> emisyonu, elektrik tüketimi ve ekonomik büyüme ilişkisini incelediği çalışmasında değişkenler arasında uzun dönemli eşbütünleşik bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Görür (2020) uzun dönemli eşbütünleşme testi sonucunda hidroelektrik ve yenilenebilir enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu aynı zamanda termik enerji tüketimi ile ekonomik büyüme arasında ise negatif bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir.

Ekonomi ve çevre arasında var olan ilişkinin giderek önem kazandığı günümüzde çevresel boyutun göz ardı edilmemesi, politika yapıcı ve uygulayıcıların doğal kaynakların korunmasına yönelik önlemleri daha fazla dikkate alması gerektiği yönünde çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Gelecek çalışmalar için daha güncel verilerle daha fazla gösterge dikkate alınarak ve ileri düzey ekonometrik analizler yapılarak araştırmanın kapsamının genişletilmesi önerilmektedir.

### **Kaynakça**

- Adebayo, T.S. ve Akinsola, G. D. (2021). Investigating the causal linkage among economic growth, energy consumption and CO<sub>2</sub> emissions in Thailand: An application of the wavelet coherence approach. *International Journal of Renewable Energy Development*, 10(1), 17-26.
- Alper, F.Ö.(2018). Yenilenebilir enerji ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: 1990-2017 Türkiye örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 223-242.
- Altan, İ. M. (2021). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde büyüme, enerji tüketimi ve finansal kalkınmanın çevreye etkisinin incelenmesi: İsveç ve Pakistan örneği. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(1), 18-31.
- Altıntaş, H. (2013). Türkiye’de birincil enerji tüketimi, karbondioksit emisyonu ve ekonomik büyüme ilişkisi: Eşbütünleşme ve nedensellik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1) , 263-294.
- Akbulut Bekar, S. (2018). The relationship between CO<sub>2</sub> emission and economic growth in Turkey: 1977-2011. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (Prof. Dr. Harun Terzi Özel Sayısı), 193-206.
- Aydın, M. (2020). Enerji tüketimi- ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye için frekans alanında nedensellik yaklaşımı. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , (56) , 83-96.
- Bozkurt, C. ve Akan, Y. (2014). Economic growth, CO<sub>2</sub> emissions and energy consumption: The Turkish case. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 4(3), 484-494.
- Bozkurt, C. ve Okumuş, İ. (2015). Türkiye’de ekonomik büyüme, enerji tüketimi, ticari serbestleşme ve nüfus yoğunluğunun CO<sub>2</sub> emisyonu üzerindeki etkileri: Yapısal kırılmalı eşbütünleşme analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32) , 23-35.

- Cowan, W.N., Chang, T., Inglesi-Lotza, R. ve Gupta, R. (2014). The nexus of electricity consumption, economic growth and CO<sub>2</sub> emissions in the BRICS countries. *Energy Policy*, 66, 359-368.
- Çetintaş, H., Bicil, İ.M. ve Türköz, K. (2016). Türkiye’de CO<sub>2</sub> salınımları enerji tüketimi ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 53(619), 57-67.
- Çınar, S. (2011). Gelir ve CO<sub>2</sub> emisyonu ilişkisi: Panel birim kök ve eşbütünleşme testi. *Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi*, 30(2), 71-83.
- Demir, Y. ve Görür, Ç. (2020). OECD ülkelerine ait çeşitli enerji tüketimleri ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin panel eşbütünleşme analizi ile incelenmesi. *Ekoist: Journal of Econometrics and Statistics*, (32), 15-33.
- Doğan, B. ve Değer, O. (2016). Enerji tüketimi, finansal gelişme ve ekonomik büyüme ilişkisi: Hindistan örnekleme. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 11(44), 326-338.
- Eberhardt, M., ve Bond, S. (2009). Cross-Section dependence in nonstationary panel models: A novel estimator. University Library of Munich, Germany, MPRA Paper.
- Eberhardt, M., ve Teal, F. (2010). Productivity analysis in global manufacturing production.
- Ejubekpokpo, S. A. (2014). Impact of carbon emissions on economic growth in Nigeria. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, 1(1), 15-25.
- Elmas, B. ve Polat, M. (2016). Ar-Ge yatırımlarının firma performansına etkisinin panel veri analizi ile araştırılması. 20. Finans Sempozyumu.
- Ergün, S. ve Atay Polat, M. (2015). OECD ülkelerinde CO<sub>2</sub> emisyonu, elektrik tüketimi ve büyüme ilişkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(45) , 115-141.
- Eygü, H. ve Demir, Y. (2021). Volatilite endeksi (VIX) ile ar-ge payı, sanayi üretimi ve işsizlik ilişkisi: Türkiye üzerine ampirik bir çalışma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 487-504.
- Farhani, S. ve Rejeb, J. B. (2012). Energy consumption, economic growth and CO<sub>2</sub> emissions: Evidence from panel data for MENA region international. *Journal of Energy Economics and Policy*, 2(2) , 71-81.
- Feyzioglu, O.(2013). Ekonometri matris cebiriyle ayrıntılı teori ve uygulamalar. İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- Gövdere, D. D. B. ve Can, D. M. (2015). Enerji tüketimi ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örnekleminde eşbütünleşme analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2) , 101-114.
- Gujarati, D. N. (2016). Örneklerle ekonometri (İkinci Edisyondan Çeviri). Doç. Dr. Nasip Bolatoğlu (Çev.). Tarcan Matbaası.
- Güneş, H. (2019). CO<sub>2</sub> emisyonu, elektrik tüketimi ve ekonomik büyüme ilişkisi: 34 OECD ülkesi için Toda-Yamamoto nedensellik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(38) , 55-68.
- Güneş, H. (2019). Ar-Ge harcamaları ile ekonomik büyüme ilişkisi: OECD ülkeleri için panel veri analizi. *Sakarya İktisat Dergisi*, 8(2) , 160-176.
- Gürüş, S. (2018). Uygulamalı panel veri ekonometrisi. Der Yayınları.

Hamit-Haggar, M.(2012). Greenhouse gas emissions, energy consumption and economic growth: A panel cointegration analysis from Canadian industrial sector perspective. *Energy Economics*, 34(1), 358-364.

Hsiao, C.(2003). *Analysis of panel data*. Cambridge University Press.

Ito, K. (2017). CO<sub>2</sub> emissions, renewable and non-renewable energy consumption, and economic growth: Evidence from panel data for developing countries. *International Economics*, 151, 1-6.

Kahia, M., Aïssa, M. S. B. ve Lanouar, C. (2017). Renewable and non-renewable energy use-economic growth nexus: The case of MENA net oil importing countries. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 71, 127-140.

Kanberoğlu, Z., Arvas, M.A. ve Türkmenoğlu, M. (2017). Ekonomik büyüme, enerji tüketimi, ticari açıklık ve karbondioksit emisyon etkileşimi: Türkiye örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 273-286.

Karanfil, F. (2008). Enerji-büyüme-çevre: Türkiye üçgeninin neresinde?. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 5(20) , 1-26.

Kaya, A. İ. (2015). *Ekonomik özgürlüklerin kalkınma göstergelerine etkisi: Panel veri analizi [Yüksek Lisans Tezi]*. Ankara Hacettepe Üniversitesi.

Keyifli, N. ve Receptoğlu, M. (2020). Sağlık harcamaları, CO<sub>2</sub> emisyonu, yenilenebilir enerji tüketimi ve ekonomik büyüme: Bootstrap panel nedensellik testinden kanıtlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20) , 285-305.

Kesgingöz, H. ve Karamelikli, H. (2015). Dış ticaret-enerji tüketimi ve ekonomik büyümenin CO<sub>2</sub> emisyonu üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 7-17.

Khan, S., Peng, Z. ve Li, Y. (2019). Energy consumption, environmental degradation, economic growth and financial development in globe: Dynamic simultaneous equations panel analysis. *Energy Reports*, 5, 1089-1102.

Koç Yurtkur, A. ve Bahtiyar, B. (2017). Enerji tüketimi, ekonomik büyüme, enflasyon ve ticari açıklık arasındaki ilişki: Kırılgan Beşli ekonomileri için bir analiz. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147-4478), 6(6), 21-41.

Lee, J. W. (2013). The contribution of foreign direct investment to clean energy use, carbon emissions and economic growth. *Energy Policy*, 55, 483-489.

Maryam, J., Mittal, A. ve Sharma, V. (2017). CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption and economic growth in BRICS: An empirical analysis. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 53-58.

Mercan, M. ve Karakaya, E. (2013). Sera gazı salımının azaltımında alternatif politikaların ekonomik maliyetlerinin incelenmesi: Türkiye için genel denge analizi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(42) , 123-159.

Narayan, P. K. ve Popp, S. (2012). The energy consumption-real GDP nexus revisited: Empirical evidence from 93 countries. *Economic Modelling*, 29(2), 303-308.

Nathaniel, S., Barua, S., Hussain, H. ve Adeleye, N. (2020). The determinants and interrelationship of carbon emissions and economic growth in African economies: Fresh

- insights from static and dynamic models. *Journal of Public Affairs an International Journal*, 21(1), 1-15.
- Öcal, O. ve Aslan, A. (2013). Renewable energy consumption–economic growth nexus in Turkey. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 28, 494-499.
- Özmen, M. ve Öksüzkaya, M. (2016). Seçilmiş AB ülkeleri için gelir-tüketim ilişkisi: Panel veri yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(1), 67-87.
- Öztürk, I., ve Acaravcı, A. (2010). CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption and economic growth in Turkey. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 14(9), 3220-3225.
- Pala, F. ve Barut, A. (2021). Finansal gelişme, ekonomik büyüme ve enerji tüketiminin çevresel kalite üzerindeki etkisi: E-7 ülkeleri örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 347-366.
- Pazarlıoğlu, M.V. ve Gürler, Ö. K. (2007). Telekomünikasyon yatırımları ve ekonomik büyüme: Panel veri yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(508), 35-43.
- Saidi, K. ve Hammami, S. (2015). The impact of CO<sub>2</sub> emissions and economic growth on energy consumption in 58 countries. *Energy Reports*, 1, 62-70.
- Sanglimsuwan, K. (2011). Carbon dioxide emissions and economic growth: An econometric analysis. *International Research Journal of Finance and Economics*, 67, 97-102.
- Sharif Hossain, Md. (2011). Panel estimation for CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption, economic growth, trade openness and urbanization of newly industrialized countries. *Energy Policy*, 39(11), 6991-6999.
- Shahbaz, M., Mutascu, M., ve Azim, P. (2013). Environmental kuznets curve in Romania and the role of energy consumption. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 18, 165-173.
- Tatlı, H. (2015). Çok değişkenli bir üretim modeli ile toplam enerji tüketimi ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(4), 135-157.
- Taysı, K. (2020). Aktif karlılığa etki eden faktörlerin panel veri analizi yöntemiyle belirlenmesi. *Journal Of Original Studies*, 1(1), 15-30.
- Türkoğlu, Ü. Ç. (2021). Çin’de CO<sub>2</sub> emisyonu, ekonomik büyüme ve enerji tüketimi arasındaki nedensellik ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Çankaya Üniversitesi.
- Uçak, S. ve Usupbeyli, A. (2013). Sürdürülebilir kalkınmada karbondioksit emisyonları büyüme ilişkisi: BRICS ülkeleri ve Türkiye. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2), 492-504.
- Uzunöz, M. ve Akçay, Y. (2012). Türkiye’de büyüme ve enerji tüketimi arasındaki nedensellik ilişkisi: 1970-2010. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Wolde, E. T., Mulugeta, W. ve Hussen, M. M. (2016). Energy consumption, carbon dioxide emissions and economic growth in Ethiopia. *Global Journal of Management and Business Research (B), Economics and Commerce*, 16(2), 1-10.
- Worldbank, “Development Indicators”, Internet Address: <http://databank.worldbank.org/data/views/variableSelection/selectvariables.aspx?source=worlddevelopment-indicators>, Date of Access: 01.09.2021.

Yüksel Yıldırım, C. (2019). Türkiye’de enerji tüketimi ve ekonomik büyüme: Granger nedensellik yaklaşımı. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(9) , 119-145.

Zeb, R., Salar, L., Awan, U., Zaman, K., ve Shahbaz, M. (2014). Causal links between renewable energy, environmental degradation and economic growth in selected SAARC countries: Progress towards green economy. *Renewable Energy*, 71, 123-132.



**Makale Adı /Article Name**

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN  
VE ORTAOKUL İDARECİLERİNİN  
EĞİTİM BİLİŞİM AĞI(EBA)' NI  
KULLANMA AMACI VE EBA  
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ: BİTLİS İLİ  
ÖRNEĞİ

THE PURPOSE OF USING THE  
EDUCATIONAL INFORMATION  
NETWORK (EBA) AND THE OPINIONS  
OF SCIENCE TEACHERS AND  
SECONDARY SCHOOL  
ADMINISTRATORS ON EBA: THE  
EXAMPLE OF BITLIS PROVINCE

**Yazar**

Kelimetullah GEÇER (Katkı Payı: %50)

Öğr. Gör., Bitlis Eren Üniversitesi Tatvan Meslek Yüksekokulu,

k\_gacar@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7019-286X

Raşit ZENGİN(Katkı Payı: %50)

Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rzengin@firat.edu.tr, ORCID: 0000-  
0002-1624-6406

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 15 Haziran 2021

Kabul Tarihi: 18 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Geçer, K.-Zengin, R. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ve Ortaokul İdarecilerinin Eğitim Bilişim Ağı(Eba)' Nı Kullanma Amacı Ve Eba Hakkındaki Görüşleri: Bitlis İli Örneği, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (2), s.281-301. DOI: 10.53586/susbid.952648

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

## Öz

Teknolojik gelişmeler eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılmasına yönelik çalışmaları da beraberinde getirmektedir. Bu durum pandemi nedeniyle de daha da hız kazanmaktadır. Dolayısıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne Eğitim Bilişim Ağı(EBA) platformu geliştirilmiştir. EBA, pandemi öncesi derslerde yardımcı kaynak, pandemi döneminde ise idareci, öğretmen ve öğrencileri sanal bir ortamda buluşturan eğitimin önemli bir parçası olarak kullanılmıştır. EBA'nın öğrenciler tarafından verimli kullanılmasında öğretmenler önemli bir role sahiptirler. Pandemi döneminde EBA ve öğretmenlerin, öğrencilerin sanal bir ortamda okul ortamı oluşturularak arkadaşları ile bir araya gelmelerinde, iletişime geçmelerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmenlerinin EBA görüşlerinin, kullanım amaçlarının neler olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırmada, idarecilerin ve fen bilimleri öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin görüşlerinin ve kullanım amaçlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bitlis ve ilçelerinde akıllı tahtanın bulunduğu ortaokuldan 63 idareci ve 120 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler daha önce kullanılan, "Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı' nı Kullanım Amacı ve EBA Hakkındaki Görüşleri Anketi" ile toplanmıştır. SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Betimleyici bulgular olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler belirlenmiştir. Analizlerde  $p < 0,05$  olması anlamlı kabul edilmektedir. Bulgularda, idareciler için "EBA Görüş" alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Ayrıca öğretmenler de dâhil diğer değişkenlerde ise, anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ). İdareci ve öğretmenlerin "EBA Görüş" ve "EBA Kullanım Amacı" alt boyut ortalamalarına göre olumlu görüş belirttikleri, ancak EBA'nın bazı eksikliklerinin (altyapı eksikliği, ders ve sınav soru içerikleri, içeriğe erişim sorunu, rehberlik, vb.) olduğu, öğretmenlerin EBA'yı daha çok yardımcı kaynak olarak, canlı dersleri işlemede kullandıkları görülmüştür. Sonuç olarak somut önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim bilişim ağı(EBA), Teknoloji, Fen bilimleri eğitimi, Fen bilimleri öğretmeni, Ortaokul idarecileri.

## Abstract

Technological developments also bring about the use of technology in educational environments. This situation is also gaining momentum due to the pandemic. Therefore, the Education Information Network (EBA) platform was developed by the General Directorate of Innovation and Educational Technologies. EBA has been used as an auxiliary resource in pre-pandemic lessons and as an important part of education that brings together administrators, teachers and students in a virtual environment during the pandemic period. Teachers have an important role in the efficient use of EBA by students. During the pandemic period, it is seen that EBA and teachers have an important place for students to come together and communicate with their friends by creating a school environment in a virtual environment. Therefore, it is important to determine the EBA views of science teachers and their intended use. In the research, it was aimed to determine the opinions of administrators and science teachers about EBA and its usage purposes. The study was carried out with 63 administrators and 120 science teachers from the secondary school where smart boards are available in Bitlis and its districts in the 2019-2020 academic year. Scanning model was used in the study. The data were collected with the previously used "Teachers' Purpose of Use of Education Information Network and their Views on EBA Questionnaire". Data were analyzed using SPSS 25.0 statistical program. Number, percentage, mean, standard deviation, minimum and maximum values were determined as descriptive findings. A  $p < 0.05$  is considered significant in the analyses. In the findings, there was a significant difference according to gender in the "EBA Opinion" sub-dimension for administrators ( $p < 0.05$ ). In addition, there was no significant difference in other variables, including teachers ( $p > 0.05$ ). Administrators and teachers expressed positive opinions according to the sub-dimension averages of "EBA Opinion" and "EBA Usage Purpose", but EBA had some deficiencies (lack of infrastructure, course and exam question contents, problem of accessing content, guidance, etc.). It has been seen that they use . as an auxiliary resource, in the processing of live lessons. As a result, concrete suggestions were made.

**Keywords:** Education information network (EBA), Technology, Science education, Science teacher, Secondary school administrators.

## Giriş

Hızla gelişen teknoloji ile birlikte, eğitim ortamlarında da gelişen teknolojiye paralel ilerlemeler görülmektedir. Ülkeler eğitimde verimliliği artırmayı, erişimi kolaylaştırmayı, fırsat eşitliğini ve kalıcılığı sağlamayı hedeflediğinden teknolojiden ve teknolojik gelişmelerden yararlanma yoluna gitmektedirler. Teknolojide ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen bu küresel çaplı değişimler, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken birçok alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de büyük çapta değişimler meydana getirmiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). Yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla kişiler her türlü bilgiye ulaşabilmekte, bu teknolojileri kullanabilme fırsatını yakalayabilmekteler, böyle bir toplum bilgi toplumu olarak nitelendirilir (Selvi, 2012). Bu tür toplumlarda bilginin bir hayat biçimi, düşünme ve yaşam tarzı olduğu görülür (Fındıkçı, 1998). Yıllardır ülkemizde de teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimdeki yenilikler, bilgi toplumuna geçilmesiyle görülmektedir. Kişilerin kendi doğal yaşamlarında ve sosyal çevrelerine uyumda gösterdiği çabalarda eğitim ve teknoloji kavramları başvurduğu önemli araçlar olarak görülmüştür (Alkan, 1998).

Çakıroğlu, Akkan ve Güven'e (2012) göre eğitimdeki önemli yeniliklerden biri de teknolojinin eğitim ortamlarına entegre edilmesidir. İnsanoğlu, bilgiyi kolay elde edebilme, elde ettiği bilgiyi kullanabilme becerilerinin öne çıkmasıyla bilgiye ulaşmanın farklı yöntemlerini arama çabasını bilgi toplumu olarak adlandırılan 21. yüzyıl eğitim sistemlerinde bulmaya çalışmıştır. (Esirgen, 1997; Akt: Numanoglu, 1999). Dolayısıyla eğitim ve eğitimde teknoloji kullanımı, bilgideki hızlı artışa paralel olarak, kişilerin bu bilgileri elde etmek için kullandıkları yöntemlerin değer kazandığı 21. yüzyıl eğitim sistemlerinde birbirini tamamlamıştır (Simon, 1983; McCannon & Crews, 2000; Komis ve diğ., 2007). Süreç boyunca gösterilen bu çabada eğitimde teknolojinin kullanılmasının, teknolojinin eğitime entegre edilmesine, eğitim ile birlikte kullanılmasına hız kazandırmıştır.

Britten ve Cassidy (2005); eğitimde teknoloji entegrasyonunda teknolojinin eğitime sonradan katılan bir şey olmadığını belirtmiştir. Örneğin; bir Fen Bilimleri öğretmenin öğrencilerine, teknoloji kullanmadan Mitoz Bölünmeyi anlatması ve dersin son on dakikasında öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla Mitoz Bölünmeyi anlatan bir video göstermesi teknoloji entegrasyonu değildir. Bu örnekte teknoloji eğitime sonradan katılmıştır. Oysa teknoloji entegrasyonunda, teknoloji merkezdedir ve sınıf aktiviteleri onun etrafında döner. Örneğin; Fen Bilimleri öğretmeni öğrencilerinden internette Mitoz Bölünme hakkında bilgiler, resimler ve videolar bulmasını ve bunları PowerPoint' te birleştirip bir sunum yapmalarını isteyebilir. Bu örnekte teknoloji, eğitime sonradan katılmış bir şey değildir. Aksine eğitime tam olarak entegre edilmiştir. Sınıf aktiviteleri teknoloji kullanılarak yapılmıştır. Teknoloji olmadan bu şekilde eğitim yapmak mümkün değildir (Perkmen ve Tezci, 2011). Dolayısıyla neredeyse eğitim sisteminin tüm unsurları ile (yönetici, öğretmen, okul, teknik donanımlar, öğrenci, veli vb.) öğrenme ortamlarına teknolojinin entegrasyonunun ilişkili olduğu zor bir süreçten sözedilebilir (Çakıroğlu, 2013). Okullarda teknolojinin eğitime entegrasyonundaki bu zor süreçte okul idarelerimize ve öğretmenlerimize önemli sorumluluklar düşmektedir. Yeni dönem olarak gördüğümüz bu eğitim çağında kullanılan yeni teknolojilerin artık kara tahta, kitap, defter, harita vb. eğitim araçlarının yerini aldığını görmekteyiz. Böyle bir dönemde bu sürecin yönetilmesi, denetlenmesi, öğretmenlere uygun ortamların hazırlanması, öğretmenleri destekleyici rolün üstlenilmesi teknoloji entegrasyonuna imkân taniyacaktır (Alabay, 2015).

Eğitimde teknoloji entegrasyonunda bilinmesi gereken önemli iki kavram da "Teknoloji" ve "Eğitim" kavramlarıdır. Yapılan çalışmalarda bu kavramlar şöyle tanımlanmıştır: Alkan' a göre (1998) teknoloji; makineler, işlemler, yöntemler, süreçler, sistemler, yönetim ve kontrol mekanizmaları gibi pek çok unsuru içeren ve bu unsurların birlikteliğiyle oluşan ürün ve bilim, bilimin uygulamaları arasında bir

köprü görevi üstlenen disiplin olarak görülmektedir. Eğitim ortamında kullanıldığı düşünüldüğünde, Kaya (2005) öğretmenlerin sistemli olarak geliştirdikleri eğitim materyalleri ile hedef kitleye kolayca ulaşmalarını ve temel becerileri etkin bir şekilde kazanmalarında teknolojiyi, yardımcı bir araç olarak görmektedir. Yapılan tanımlamalar, teknoloji uygulayıcıları ile teknolojik araştırmalar ve kavramsal açıklamalar arasında teknolojinin bir köprü görevi üstlendiğini göstermektedir (Yalın, 2002). Dolayısıyla teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması sonucunda ortaya çıkan bir üçüncü kavramın da “Eğitim Teknolojisi” kavramı olduğu görülür.

Bu kavram, eğitimde yapılan yeniliklerle birlikte insanlarda bilgi edinme gereksinimi sonucunda, eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkinin sürekli gelişerek ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla insandaki öğrenme dürtüsünü tüm yönleriyle kapsayan sorunların sistemli bir şekilde irdelendiği, bunlara uygun çözümler geliştirebilmek üzere bağlantılı tüm nedenleri işe koşup uygun tasarımlar geliştirebilen, uygulayabilen, değerlendirebilen ve yönetebilen kompleks bir süreç “Eğitim Teknolojisi” olarak tanımlanmaktadır (Yalın, 2014). Geçmişte eğitim teknolojisi denildiği zaman; teknolojik cihazların eğitim ortamlarında kullanılması durumu ön plana çıkmaktaydı. Ancak gelişen eğitim felsefeleri ve çağın şartları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim teknolojisi denildiğinde artık akla sadece eğitimde kullanılan teknolojik araç gereçler gelmemektedir. İçerisinde yaşamakta olduğumuz bilgi çağında nasıl bireylerin sahip olması gereken özellikler değişiklik gösterdiyse, eğitim teknolojisinin eğitim alanındaki konumu da bu değişimden etkilenmiştir. Artık eğitim teknolojisi denilince; bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar, akıllı tahta, internet gibi araçların bireyler tarafından eğitimin birçok aşamasında eğitim felsefeleri de işin içine katılarak bireylerin kaliteli ve verimli bir eğitim alabilmeleri için kullanılması durumu akla gelmektedir. Bu değişim sadece eğitimi alan öğrenciler yönünde değil, eğitim sürecinin başatlarından olan aile, öğrenci, öğretmen ve çevreyi de etkileyecek şekilde değişmiştir (Güneş, 2019).

Eğitim teknolojisinin dünyada ve ülkemizde yayılmasıyla, bireylerin bilgiye ve süreç teknolojisi ile entegre edilmiş eğitim materyallerine geleneksel eğitim materyallerinden daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu durum, çevrimiçi eğitim ve paylaşımın ortaya çıkmasına ve yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu nedenle ülkemizde eğitimde teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmasıyla, online birçok eğitim ve paylaşım siteleri, bu amaçla geliştirilen elektronik içerikler tasarlanmış ve uygulamaya geçirilmiştir.

2006-2010 yılları arasında Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan Bilgi Toplumu Stratejisi’nde, bu toplumun eğitim sistemimizde kullanımına yönelik, “Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinin temel araçlarından birinin olması ve öğrencilerin, öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanmasının sağlanması” hedeflenmiştir. Ayrıca bu stratejide, kendi görev alanına yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı’ndan, bilgi toplumuna dönüşümün sağlanması için aşağıdaki hedeflerin gerçekleştirilmesi istenmiştir (MEB, 2012).

1. Ortamların uygun hale getirilmesi ve e-içeriğin güncellenmesiyle, yaşam boyu bir öğrenme yaklaşımı ve e-öğrenme yolu ile bireylerin kendilerini geliştirmelerinin sağlanması,
2. Temel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım yetkinliklerine ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin sahip olabilmesi,
3. E-eğitim hizmetlerinden etkili internet kullanımına yönelik her üç kişiden birisinin faydalanabilmesi,
4. Herkes için bilişim teknolojilerini öğrenme ve kullanmaya yönelik fırsat eşitliği sağlanması,
5. İnternet kullanıcılarının yaygınlaştırılması,

6. İnternet ortamının toplum ve toplumdaki herkes için güvenilir bir ortama dönüştürülmesi.

Kalitenin eğitimde artırılması, fırsat eşitliğinin ve sürekliliğin sağlanması amacıyla eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılması ve bunun geliştirilme yoluna gidilmesi planını Milli Eğitim Bakanlığı da, Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan Bilgi Toplumu Stratejisi’ndeki (2006-2010) hedefleri doğrultusunda gerçekleştirmektedir. Ülkemizde bu yönde bilim ve teknolojinin şekillenebileceği bir geleceğe hazırlanabilmek ve öncülüğünü yapabilmek için bir takım çalışmalara gidildiği, öğrenme ortamlarındaki faaliyetlere yönelik bilginin zihinde yapılanmasına imkân tanıyan; araştırma ve sorgulamaya dayalı gerçekleştirilen değişikliklerin Fen Bilimleri Dersi öğretim programlarına yansıtıldığı, bu programın vizyonunun; “tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” şeklinde tanımlandığı görülmüştür (MEB, 2017).

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Öğretim Programına bakıldığında öğrenme ortamlarında bilişim teknolojilerinin kullanımının öğretmen ve öğrencilere birtakım yararlar sağladığı ve bu amaca yönelik teknolojileri kullanmanın öğretime renk kattığı belirtilmektedir (MEB, 2013).

Fen eğitimi bilim eğitiminin başlangıcı olarak görülürse, eğitim ortamlarında okutulan Fen Bilimleri dersi bilim eğitimi olarak düşünülebilir. Teknoloji ve bilimin ayrılmaz ikili olduğu düşünüldüğünde Fen Bilimleri dersi için teknolojinin gerekli olduğu görülmektedir. Fen eğitiminin etkili kullanılması teknolojik gelişmelere de katkı sunabilir (Korkmaz, 2004).

Hayatla iç içe olan ender ders örneklerinden birinin de Fen bilimleri dersi olduğu söylenebilir. Fen Bilimleri dersinde, bu dersin ve konularının yaşama uygulanabilirliği yönüyle klasik yöntemlerin kullanılması dersin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilir. Soyut olan kavramların somutlaştırılması, gündelik yaşamdan örneklerle ve özellikle uygulamalı olarak öğretilmesi önem taşımaktadır. Dolayısıyla okulların temel görevlerinden birinin toplum için yararlı, düşünebilen ve üretebilen bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Minaslı, 2009).

Eğitimdeki gelişmelerin takip edilmesi ve yönlendirilmesinde internet ve eğitim yazılımlarının etkili olduğu görülmektedir. Gündelik hayatta teknolojiye dair meydana gelen gelişmelerin, gelişen ülkelerde eğitim ortamlarına da yansıdığı, bu yönüyle eğitim öğretiminin yapısını da değiştirdiği görülmüştür (Halis, 2002). Dolayısıyla güncellenmiş bir öğrenme ortamından ve yönteminden; öğretmen ve öğrencileri internetle buluşturan yeni bir eğitim platformundan söz etmek mümkün olmaktadır (Gürsoy, 2007).

Teknolojinin günümüz çağında sürekli değişim ve gelişim halinde olması bazı eğitim kurumlarının teknolojideki gelişmelere ayak uydurmasına, teknolojiyi eğitim ortamlarında etkili kullanmasına ve eğitimi daha verimli kılmak için birçok farklı çalışmayı, projeyi ve eğitim platformlarını geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bir proje kapsamında geliştirilen bu platformlardan biri de, çok yönlü faaliyet gösterdiği düşünülen Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’dır. Basit bir internet sitesi gibi algılansa da birçok farklı işlevlerinin de olduğu söylenebilir. Bunlardan bir tanesinin dönem başlarında öğretmenlere yönelik “hizmet içi eğitim semineri” şeklinde tüm Türkiye’de eşzamanlı olarak EBA dijital tabanının sunulmuş olmasıdır. Eğitim bilişim ağı, “Sosyal Eğitim Platformu” olarak kendisini tanımlamaktadır (EBA, 2017). Diğer eğitim platformlarından farklı olarak paylaşım yapabilen bir internet sitesi olma özelliğiyle kendisini ayırmaktadır ve MEB’in ilk defa bu denli geniş çaplı bir platform oluşturduğu görülmektedir.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan, çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı), eğitimin geleceğe açılan kapısı sloganıyla geliştirilip uygulamaya konulmuş ve yaşamın neredeyse her alanında bilgi teknolojileri araçlarını kullanarak etkin materyal kullanılmasını destekleyip, eğitimde teknoloji kullanılmasını amaçlayan bir uygulamadır. Paydaşlarına yönelik avantajları şöyle sıralanmaktadır (EBA, 2015);

1. Zengin, farklı ve eğitici içerikler sunmaktadır,
2. Eğitimde kullanılmasını sağlayarak, bilgi ve iletişim teknolojisi kültürünü yaygınlaştırmak,
3. İçeriğe yönelik ilgili ihtiyaçlarınıza cevap verebilmek,
4. Bilgi alış verişini sosyal ağ ile yapmak,
5. Derslere katkısı gittikçe büyüyen ve zenginleşen arşiviyle sağlayabilmek,
6. Bilgi öğrenirken bunu yeniden yapılandırabilmeyi, bilgiden bilgi üretebilmeyi öğrenmek,
7. Sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme gibi farklı öğrenme durumunda olan öğrencileri de kapsayabilmesi,
8. Tüm öğretmenlerin ortak bir paydada buluşturularak eğitime birlikte yön verebilmelerini sağlayabilmek,
9. Teknolojinin bir amaç olması dışında daha çok bir araç olarak kullanılması amacıyla tasarlanmış sosyal bir eğitim platformudur.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), firmaların içerik geliştirme çalışmalarını paylaşabildiği bunun yanında öğretmen ve öğrencilerin ürettikleri içerikleri sunabilme imkânı buldukları kaynak havuzu görevini üstlenmektedir. EBA paydaşlarına bakıldığında EBA' nın kullanıcı kitlesini daha çok öğretmen ve öğrenciler oluşturur. Veliler ise, çocuklarına sunulan eğitimin niteliğini EBA' dan takip edip görebilmektedirler. Bu yönleriyle veliler eğitimde iyileşmelere ve eğitimin kalitesine katkı sunabilmektedirler. Ayrıca, temelde öğretmenin eğitimin merkezinde olmadığı, aksine öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim anlayışını hedefleyen ezbercilikten uzak, doğru ve kaliteli kaynakları kullanan, betimleyen ve öğrendiği bilgiden yenilerini üretebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Eğitim bilişim ağı öğretmenler ve öğrencilerce üretilen içeriklerin sunulduğu, aynı düzeyden öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabildikleri, yaptıkları çalışmalarını görebildikleri ve ortak çalışabildikleri, bunun yanında velilerin ve idarecilerin de iştirak ettikleri bir internet ağıdır. Bu ağdan herkes erişip yararlanabilmekte ve ücretsiz olarak katılabilmektedir (EBA, 2017). 11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde ortaya çıkan pandemi salgınından(Covid-19) dolayı EBA ara yüzü tamamen güncellenmiştir. Bu ara yüz farklı bölümlere ayrılmıştır. EBA' ya giriş yapıldıktan sonra birbirleri ile bağlantılı 18 ayrı bölümün olduğu görülmektedir. Bu yönüyle eğitim teknolojilerinin eğitim ortamlarında aktif olarak kullanılmasına fırsat veren EBA platformunun ortaokullardaki fen bilimleri öğretmenleri ve okul idarecileri tarafından ne kadar bilindiği ve EBA hakkında neler düşündüklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Teknolojideki gelişmeleri ve bu gelişmelerin eğitim ortamlarındaki etkilerini görebilmek için eğitim ortamlarının teknolojik materyallerle donatılması gerektirmektedir. Dolayısıyla Fen derslerinin konu ve kavramlarının öğrenenlere verimli, etkili olarak öğretilmesi için de sınıfların yardımcı öğretim materyalleri bakımından zenginleştirilmesine gereksinim duyulmaktadır (Kırıcı, Artun ve Bakırcı, 2018). Başta fen bilimleri dersi olmak üzere diğer tüm dersler için de önemli bir teknolojik materyal olarak EBA gösterilebilir. EBA, pandemi öncesi çok tercih edilmeyen ancak pandemi ile birlikte kullanımı artan önemli eğitim platformlarından biri haline gelmiştir. Bu nedenle EBA' nın tanınması ve etkili kullanılması için eğitim ve öğretim ortamlarının en önemli paydaşlarından olan idareci ve öğretmenlerin belirli standartlar(Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları) çerçevesinde teknolojiye, teknolojik ürünlerin kullanımına yönelik sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu şekilde öğrenme ortamlarında kullanılan yardımcı öğretim materyallerinden

verim alınabileceği, derse karşı ilginin ve merakın artacağı, vb. düşünülebilir.

Bu çalışmanın; Fen Bilimleri öğretmenlerinin belirlenen değişkenlere göre Eğitim Bilişim Ağını kullanma amacı ve EBA'ya yönelik düşüncelerinin belirlenmesi ile, bilgi ve iletişim teknolojileri, eğitim bilişim ağına dair daha fazla bilgi almak isteyen öğretmenlerin belirlenmesi, buna yönelik destek hizmetlerinin öncelikle bu kesime tanınması ve bu konuda yetersiz olduğunu düşünen Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA'yı etkili kullanabilmeleri için önerilerde bulunulacağından önem taşımaktadır (Kalemkuş, 2016). Ayrıca okul idarecilerine “Branş” değişkeni de eklenerek her iki gurup için belirlenen özellikler açısından eğitim bilişim ağını kullanma amacı ve eğitim bilişim ağına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. İdareciler, pandemi döneminde öğretmenlerle EBA konusunda sürekli bir iletişim halinde olmaları, problemleri birlikte görmeyi ve çözüm bulmaya çalışmaları, alt yapı eksikliği yaşayan diğer okullar ile çözüm önerilerini paylaşmaları, EBA ile ilgili öğretmenlerini yönlendirme açısından önem taşımaktadır. Ek olarak EBA'ya dair eksiklikleri olan konularda ayrıntılı bilgi almak isteyen idarecilerin belirlenebilmesi ile hizmet içi eğitim kurslarının ilkin bu idarecilere tanınması ve EBA hakkında bilgi eksikliği yaşayan idarecilerin Eğitim Bilişim Ağı alt yapısının kurulumunda ve kullanılmasında etkili olmaları nedeniyle bir takım öneriler sunulacağından önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim ortamlarında eğitim teknolojilerinin kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Teknolojinin doğru kullanımıyla öğrencinin öğrenmeye yönelik derse ilgi göstermesine, derse karşı dikkat düzeyinde olumlu yönde etki sağlanabilir. Eğitim kurumlarında öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada teknolojiyen yararlanmanın etkili bir yol olduğu söylenebilir. Motor becerilerinin kazandırılmasında ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerektirmesi bakımından eğitim programlarına baktığımızda, teknolojinin özellikle uygulama gerektiren derslerden biri olan fen bilimleri derslerinin işleyişinde ve öğrenilmesinde konuların daha anlaşılır ve kalıcı hale gelmesini, gündelik hayatla iç içe olmasını sağlayan bir kavram olduğu söylenebilir.

Teknolojinin uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenenlerden beklenen temel özelliklerden biri de teknolojiyi daha aktif ve daha etkin kullanabilmeleridir. Dolayısıyla okul idarecilerinin; bilgi işlem teknolojilerinin kullanımı için gerekli donanımları ve ortamları sağlamada etkin rol alması, öğretmenlerin; öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesinde, teknolojiye doğru açıdan bakmasını sağlamada anahtar rol oynayan kişiler olması nedeniyle, EBA platformunun etkinliğinin araştırılacağı çalışmalarda yer almaları gerekmektedir. EBA hakkındaki; idarecilerin ve öğretmenlerin düşüncelerinin tespit edilmesi ile eğitimde teknoloji kullanımı, kullanılan materyallerin tercih sebepleri, platformdaki eksiklikler, uygulamadaki problemler hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Bu açıdan araştırma; ortaokul Fen Bilgisi öğretmenlerinin ve ortaokul idarecilerinin eğitim bilişim ağı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Araştırma amacına yönelik aşağıda belirlenen sorulara çözüm bulmaya çalışılacaktır:

1. Ortaokul idarecilerinin EBA hakkındaki görüşleri nasıldır? İdarecilerin EBA kullanma amaçları nelerdir?
2. Ortaokul idarecilerinin;
  - Görüşleri cinsiyete, buldukları yerde internetin olup olmaması durumuna, görev yıllarına, öğrenim durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
  - Kullanım amaçları cinsiyete, buldukları yerde internetin olup olmaması durumuna, görev yıllarına, öğrenim durumlarına ve branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Fen bilimleri öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşleri nasıldır? EBA' yı kullanım amaçları nelerdir?

4. Fen Bilimleri öğretmenlerinin;

- Görüşleri cinsiyete, buldukları yerde internetin olup olmaması durumuna, görev yıllarına, öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Kullanım amaçları cinsiyete, buldukları yerde internetin olup olmaması durumuna, görev yıllarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

### **Materyal ve Metot**

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada nicel verilerin toplanması için tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelinde genellikle kullanılan yöntemlerden biri de survey (anket) tekniğidir. Bu nedenle veri toplama aracı; "İdarecilerin ve Öğretmenlerin EBA' yı Kullanma Amaçları ve EBA' ya yönelik düşüncelerinin belirleme Anketi" olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçekler kullanılarak örneklemdaki idarecilerden ve fen bilimleri öğretmenlerinden nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizi için, oluşturulan grupları karşılaştırmayı da kapsayan tarama modeli uygun görülmüştür. "Bu model, geçmişte ya da hala mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle açılmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Araştırma konusu olan olay, kişi ya da nesne, kendi koşullarında ve değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılmaktadır. Düşünceleri, olayları ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası söz konusu değildir" (Karasar, 2005).

#### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırma evreni olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Bitlis İl merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokullar oluşturmuştur. Örneklem seçiminde ise; süre, maddiyat ve işgücü bakımından mevcut olanaklardan dolayı ulaşımı kolay uygun olan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca evreni temsil edecek şekilde, araştırma örneklemini Bitlis' te akıllı tahtanın bulunduğu, EBA platformunu kullanan ortaokullardaki idareciler ve Fen Bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. 11 Mart 2019 tarihinde ülkemizde görülmeye başlayan salgından dolayı tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim kurumlarında kısıtlamaya gidilmiş, bu durum nedeniyle yapılan ön araştırma sonuçlarına göre EBA kullanımı belirlenen yaklaşık 63 ortaokula, 63 idareciye, 120 Fen Bilimleri öğretmenine ulaşılmıştır. Bunun için Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada nicel verilerin toplanması için tercih edilen tarama modelinde genellikle kullanılan yöntemlerden biri de survey (anket) tekniğidir. Bu nedenle veri toplama aracı; "İdarecilerin ve Öğretmenlerin EBA' yı Kullanma Amaçları ve EBA' ya yönelik düşüncelerinin belirleme Anketi" olarak belirlenmiştir. İdarecilerin ve fen bilimleri öğretmenlerinin görüş anketinin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri tercih edilmiştir. CA "0" ile "1" aralığında değer almaktadır. CA değerinin 0,60 ile 0,80 aralığında yer alması güvenilirliğin iyi; 0,80 ile 1,00 aralığında yer alması ise güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015).

Yapılan çalışma için kullanılan anketin "kişisel bilgiler" kısmında öğretmenler için 4 sorudan oluşan, idareciler için ise 5 sorudan oluşan demografik özellikler, yapılan çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Kişisel bilgiler kısmındaki sorular, öğretmenler için cinsiyet, öğrenim durumu, bulunduğu yerde internetin olup olmadığı, mesleki kıdemlerinden; idareciler için ise öğretmenlerin demografik özelliklerine sadece branş seçeneğinin de ilave edilmesiyle oluşturulmuştur.



İdarecilerin/Öğretmenlerin EBA hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla Kalemkuş (2016)' un geliştirdiği Eğitim Bilişim Ağı' nı (EBA) kullanım amacı ve EBA hakkındaki görüşleri belirlemek üzere toplam 27 maddeden oluşan, 5 seçenekli, Likert tipi bir anket kullanılmıştır. Öğretmenler için kullanılan anket idareciler için de tamamen aynı şekilde kullanılmıştır. Ancak demografik bilgiler kısmına idareciler için “Branşınız” maddesi ilave edilmiştir. Anketin (7, 8, 9, 13, 18) numaralı maddeleri öğretmenlerin EBA' yı kullanma amacını; (1, 2, 3, 4, 5, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) numaralı maddeleri ise, öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşlerini belirtmektedir. Ayrıca anketin (7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18) numaralı maddeleri idarecilerin EBA' yı kullanma amacını; (1, 2, 3, 4, 5, 19, 20, 21, 25) numaralı maddeleri de idarecilerin EBA hakkındaki görüşlerini belirtmektedir. Ölçek kullanımıyla ilgili gerekli yazışmalar yapılarak izin alınmıştır. Ankete ait ifadeler, araştırmaya katılanlarca, ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5) derecelendirmelerinden biri seçilerek değerlendirilmektedir. Ankete ait sadece 6 numaralı madde ters kodlanmıştır. Anket Faktör 1 (Görüş) ve Faktör 2 (Kullanma Amacı) boyutu olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Kalemkuş (2016), anketin güvenilirlik katsayısını (Cronbach’s Alpha)  $\alpha=.948$  olarak bulmuştur. Ancak yapılan araştırmada idareciler için kullanılan anketin güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha)  $\alpha=.925$  olarak, öğretmenler için kullanılan anketin güvenilirlik katsayısı da (Cronbach’s Alpha)  $\alpha=.921$  olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Covid-19 salgını nedeniyle Bitlis İl merkezi dahil 5 ilçedeki Fen bilimleri öğretmenleri, okul idarecileri ile pandemi döneminde yüz yüze görüşmeler yapılarak anketlerin uygulanması tamamlanmıştır. Verilerin puanlarının analizi için betimsel ve çıkarımsal analiz tekniklerinin her ikisi de kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan EBA ölçeğine ait güvenilirlik Cronbach alfa (CA) iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiştir. CA iç tutarlılık katsayısının en az 0,700 olması istenmektedir (Alpar, 2006, s. 302; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012, s. 126; Erdoğan, Nahcivan ve Esin, 2014, s. 221). Araştırmada verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı Shapiro Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen farklılık analizlerinde karşılaştırma yapılacak grupların her birisinin normalliği incelenmiştir. Ayrıca yapılacak testin belirlenmesinde karşılaştırma yapılacak gruplardaki kişi sayısı da dikkate alınmış ve sayının 30’un altında olduğu durumlarda parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında verilerin parametrik özellik gösterdiği durumlarda T testi, verilerin parametrik özellik göstermediği durumlarda Mann Whitney U testi tercih edilmiştir. İki den fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında verilerin parametrik özellik göstermemesinden dolayı Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı bulgular sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler ile verilmiştir. Analizlerde  $p<0,05$  değeri istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür.

### Bulgular

#### İdarecilerin Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan idarecilerin bireysel özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: İdarecilerin Bireysel Özellikleri

Tanımlayıcı Özellikler	n	%	
Merkez-İlçe	Mutki	5	7,9
	Hizan	9	14,3
	Güroymak	15	23,8
	Tatvan	17	27,0

Kelimatullah Geçer-Raşit Zengin/ *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ve Ortaokul İdarecilerinin Eğitim Bilişim Ağı(Eba)’nu Kullanma Amacı Ve Eba Hakkındaki Görüşleri: Bitlis İli Örneği*

	Bitlis Merkez	17	27,0
<b>Okul Adı</b>	1	5	7,9
	2	5	7,9
	3	5	7,9
	4	5	7,9
	5	5	7,9
	6	4	6,3
	7	4	6,3
	8	4	6,3
	9	4	6,3
	10	3	4,8
	11	3	4,8
	12	3	4,8
	13	3	4,8
	14	3	4,8
	15	3	4,8
	16	2	3,2
	17	2	3,2
<b>Branş</b>	Türkçe	11	17,5
	Matematik	5	7,9
	İngilizce (Y.D.1)	8	12,7
	Sosyal Bil.	19	30,2
	Fen Bil.	4	6,3
	Din Kültürü	7	11,1
	Resim (Görsel Sanatlar)	1	1,6
	Müzik	2	3,2
	Bilişim Teknolojileri	2	3,2
	Diğer	4	6,3
	<b>Cinsiyet</b>	Erkek	54
Kadın		9	14,3
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	56	88,9
	Yüksek Lisans	7	11,1
<b>İnternet Bağlantısı</b>	Evet	54	85,7
	Hayır	9	14,3
<b>Hizmet Yılı</b>	1	1	1,6
	2	2	3,2
	3	6	9,5
	4	6	9,5
	5	5	7,9
	6	5	7,9
	7	5	7,9
	8	6	9,5
	9 Yıl ve Üzeri	27	42,9

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan idarecilerden 17 (%27) kişi Tatvan ilçesinde, 17(%27) kişi de Bitlis Merkezde görev yapmakta ve 5’er (%7,9) kişi 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı okulda çalışmaktadır. 19 (%30,2) kişinin branşı sosyal bilimler olup 54 (%85,7) kişi erkek, 56 (%88,9) kişi lisans mezunu, 54 (%85,7) kişinin evinde internet bağlantısı bulunmakta ve 27 (%42,9) kişinin hizmet yılı 9 yıl ve üzerindedir.

### Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmada öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri

Tanımlayıcı Özellikler	n	%	
Merkez-İlçe	Mutki	9	7,5
	Hizan	17	14,2
	Güroymak	24	20,0
	Tatvan	43	35,8
	Bitlis Merkez	27	22,5
Okul Adı	1	10	8,3
	2	8	6,7
	3	9	7,5
	4	9	7,5
	5	7	5,8
	6	11	9,2
	7	9	7,5
	8	6	5,0
	9	9	7,5
	10	5	4,2
	11	5	4,2
	12	5	4,2
	13	5	4,2
	14	12	10,0
	15	5	4,2
	16	3	2,5
	17	2	1,7
Cinsiyet	Erkek	47	39,2
	Kadın	73	60,8
Öğrenim Durumu	Lisans	114	95,0
	Yüksek Lisans	6	5,0
İnternet Bağlantısı	Evet	110	91,7
	Hayır	10	8,3
Hizmet Yılı	1	20	16,7
	2	14	11,7
	3	23	19,2
	4	13	10,8
	5	14	11,7
	6	7	5,8
	7	5	4,2
	8	9	7,5
	9 Yıl ve Üzeri	15	12,5

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlar öğretmenlerden 43 (%35,8) kişi Tatvan ilçesinde, 12 (%10) kişi 14 numaralı okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 73 (%60,8) kişi kadın, 114 (%95) kişi lisans mezunu, 110 (%91,7) kişinin evinde internet bağlantısı bulunmakta ve 23 (%19,2) kişi 3 yıldır çalışmaktadır.

### Anket İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 3: İdareci EBA Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

İfadeler	Ort.	SS
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ders öğretmeni için yeni ders araç gerecidir	3,89	1,12
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile dersler daha verimli geçmektedir	3,73	1,29
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) öğrencilerin derslere yönelik tutumunu artırmaktadır	3,59	1,10
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sayesinde öğrencilerin derse odaklanması kolaylaşmaktadır	3,44	1,20
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' daki öğrenme nesnelere/materyalleri öğrenmeyi desteklemektedir	3,87	1,13
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nda aradığım içeriğe ulaşmak zaman kaybına sebep olmaktadır	2,48	1,07
İçerik ile ilgili ihtiyaçlarımı Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nda yer alan görsel, işitsel ve yazılı kaynaklardan sağlıyorum	3,46	0,93
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' daki video, animasyon ve diğer görsel materyalleri derslerde kullanırım	3,70	1,08
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' daki simülasyon (benzetim) uygulamalarını dersimde kullanırım.	3,52	1,10
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' da yer alan soruları dersimin ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanırım	3,40	0,99
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nda güncel olaylar hakkındaki haberleri takip ederim	3,21	1,08
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nda oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum	3,13	1,07
Derslerimdeki deney uygulamalarımı Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' da yer alan deneylerden faydalanırım	3,06	1,18
Öğrencilerimi, araştırmalarında faydalanmaları için Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' ya yönlendiririm.	3,98	0,99
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) da diğer zümre öğretmenleri ile bilgi paylaşımında bulunurum	3,52	1,02
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) dan bulduğum ders materyallerini kendi dersime göre değiştirip güncelleyebilirim	3,49	1,04
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' daki içerik geliştirme araçlarını (etüdyo, ideal stüdyo, eba sunum) kullanarak ders içerikleri geliştirebilirim	3,40	0,99
Öğrencilerime Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nı kullanmaları konusunda rehberlik ederim	3,98	0,92
Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri telafi etmede yardımcı olmaktadır	3,57	0,85
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bir öğretmen olarak motivasyonumu artırmaktadır	3,54	0,98
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal ve işitsel öğrenme) sahip öğrencilere hitap etmektedir	4,08	0,90
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım ara yüzünü sade ve kullanılabilir buluyorum	3,87	0,98
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nda paylaşılan içerikleri öğrenci seviyelerine uygun buluyorum	3,90	0,96
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nın ders müfredatına uygun olduğunu düşünüyorum	3,90	0,89
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)' nın öğrencilerin YGS-LYS gibi sınav başarılarını olumlu etkilediğini düşünüyorum	3,67	1,07
Okulumuzdaki Fatih projesi teknik alt yapısını (internet vb.) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) nı kullanmak için yeterli buluyorum	3,57	1,42

Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan konu içeriklerini dersim için yeterli görüyorum.	3,14	1,07
---	------	------

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip 3 ifadenin “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal ve işitsel öğrenme) sahip öğrencilere hitap etmektedir” (Ort:4,08±0,90) “Öğrencilerime Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nı kullanmaları konusunda rehberlik ederim” (Ort:3,98±0,92) ve “Öğrencilerimi, araştırmalarında faydalanmaları için Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ ya yönlendiririm” (Ort:3,98±0,99); en düşük ortalamaya sahip 3 ifadenin ise “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda aradığım içeriğe ulaşmak zaman kaybına sebep olmaktadır” (Ort:2,48±1,07), “Derslerimdeki deney uygulamalarımnda Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ da yer alan deneylerden faydalanırım” (Ort:3,06±1,18) ve “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum” (Ort:3,13±1,07) olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmen EBA Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

İfadeler	Ort.	SS
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ders öğretmeni için yeni ders araç gerecidir	4,01	0,89
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile dersler daha verimli geçmektedir	3,81	0,94
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) öğrencilerin derslere yönelik tutumunu artırmaktadır	3,75	1,01
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sayesinde öğrencilerin derse odaklanması kolaylaşmaktadır	3,69	1,03
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ daki öğrenme nesneleri/materyalleri öğrenmeyi desteklemektedir	4,08	0,84
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda aradığım içeriğe ulaşmak zaman kaybına sebep olmaktadır	2,68	1,04
İçerik ile ilgili ihtiyaçlarımı Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda yer alan görsel, işitsel ve yazılı kaynaklardan sağlıyorum	3,53	0,80
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ daki video, animasyon ve diğer görsel materyalleri derslerde kullanırım	3,93	0,84
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ daki simülasyon (benzetim) uygulamalarını dersimde kullanırım	3,89	0,85
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ da yer alan soruları dersimin ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanırım	3,28	0,87
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda güncel olaylar hakkındaki haberleri takip ederim	3,32	0,90
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum	2,92	1,01
Derslerimdeki deney uygulamalarımnda Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ da yer alan deneylerden faydalanırım	3,87	0,88
Öğrencilerimi, araştırmalarında faydalanmaları için Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ ya yönlendiririm	3,73	0,97
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) da diğer zümre öğretmenleri ile bilgi paylaşımında bulunurum	3,03	0,97
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) dan bulduğum ders materyallerini kendi dersime göre değiştirip güncelleyebilirim	3,24	0,90
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ daki içerik geliştirme araçlarını (etüdyo, ideal stüdyo, eba sunum) kullanarak ders içerikleri geliştirebilirim	3,16	1,00
Öğrencilerime Eğilim Bilişim Ağı (EBA)’ nı kullanmaları konusunda rehberlik ederim	3,87	0,89
Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğretimde karşılaşılabilecek güçlükleri telafi etmede yardımcı olmaktadır	3,84	0,90
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bir öğretmen olarak motivasyonumu artırmaktadır	3,68	0,99

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal ve işitsel öğrenme) sahip öğrencilere hitap etmektedir	4,05	0,87
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım ara yüzünü sade ve kullanılabılır buluyorum	3,77	0,84
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ ında paylaşılan içerikleri öğrenci seviyelerine uygun buluyorum	4,12	0,72
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nın ders müfredatına uygun olduğunu düşünüyorum	4,13	0,79
Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nın öğrencilerin YGS-LYS gibi sınav başarılarını olumlu etkilediğini düşünüyorum	3,65	0,97
Okulumdaki Fatih projesi teknik alt yapısını (internet vb.) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) nı kullanmak için yeterli buluyorum	3,43	1,22
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yer alan konu içeriklerini dersim için yeterli görüyorum.	3,43	0,90

Tablo 4 değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip 3 ifadenin “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nın ders müfredatına uygun olduğunu düşünüyorum” (Ort:4,13±0,79), “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ ında paylaşılan içerikleri öğrenci seviyelerine uygun buluyorum” (Ort:4,12±0,72) ve “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ daki öğrenme nesnelere/materyalleri öğrenmeyi desteklemektedir” (Ort:4,08±0,84); en düşük ortalamaya sahip 3 ifadenin ise “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda aradığım içeriğe ulaşmak zaman kaybına sebep olmaktadır” (Ort:2,68±1,04), “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’ nda oluşturduğum içerikleri ve diğer kaynakları paylaşıyorum” (Ort:2,92±1,01) ve “Eğitim Bilişim Ağı (EBA) da diğer zümre öğretmenleri ile bilgi paylaşımında bulunurum” (Ort:3,03±0,97) olduğu görülmektedir.

#### Geçerlilik ve Güvenilirlik Analiz Bulguları

İdareci EBA ölçeğinin tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 5’ de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda görüş alt boyutuna ait ortalamanın 3,71±0,81 olduğu, kullanma amacı alt boyutuna ait ortalamanın 3,52±0,75 olduğu ve idareci EBA ölçeğine ait ortalamanın 3,61±0,69 olduğu ve CA değerlerine göre ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 5: İdareci EBA Ölçeğine İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Min	Max	Cronbach Alpha
Görüş	3,71	0,81	1,00	5,00	0,898
Kullanma Amacı	3,52	0,75	1,00	5,00	0,915
EBA Toplam	3,61	0,69	1,00	5,00	0,925

Öğretmen EBA ölçeğinin tanımlayıcı ve güvenilirlik analiz bulguları Tablo 6’ da verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda görüş alt boyutuna ait ortalamanın 3,88±0,63 olduğu, kullanma amacı alt boyutuna ait ortalamanın 3,81±0,68 olduğu ve öğretmen EBA ölçeğine ait ortalamanın 3,84±0,58 olduğu ve CA değerlerine göre ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 6: Öğretmen EBA Ölçeğine İlişkin Bulgular

Değişken	Ort.	SS	Min	Max	Cronbach Alpha
Görüş	3,88	0,63	2,50	5,00	0,907
Kullanma Amacı	3,81	0,68	2,20	5,00	0,855
EBA Toplam	3,84	0,58	2,35	5,00	0,921

### İdarecilerin Bireysel Özelliklerine İlişkin Fark Analizi Bulguları

Tablo 7: İdarecilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	Z	p
Görüş	Erkek	54	3,61	0,82	-2,410	0,016
	Kadın	9	4,25	0,38		
Kullanma Amacı	Erkek	54	3,48	0,77	-0,856	0,392
	Kadın	9	3,70	0,63		
EBA Toplam	Erkek	54	3,55	0,71	-1,935	0,053
	Kadın	9	3,98	0,39		

Araştırmaya katılan idarecilerin cinsiyetlerine göre yapılan çalışmanın ölçeğinde bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin analiz bulguları Tablo 7’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” alt boyutunda katılımcıların cinsiyetine göre istatistik olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Analiz bulgularına bakıldığında “Görüş” alt boyutunda “kız” grubuna ait ortalamanın (Ort:4,25±0,38) “erkek” grubuna ait ortalamadan (Ort:3,61±0,82) daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Tablo 8: İdarecilerin Evde İnternet Bağlantılarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	İnternet Bağlantısı	N	Ort	SS	Z	p
Görüş	Evet	54	3,74	0,73	-0,030	0,976
	Hayır	9	3,53	1,20		
Kullanma Amacı	Evet	54	3,52	0,69	-0,079	0,937
	Hayır	9	3,46	1,11		
EBA Toplam	Evet	54	3,63	0,60	-0,069	0,945
	Hayır	9	3,49	1,14		

Araştırmaya katılan idarecilerin evde internet bağlantılarının olup olmamasına göre yapılan çalışmanın ölçeğinde bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney U testine ait analiz bulguları Tablo 8’ de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların evde internet bağlantılarının olup olmamasına göre istatistik olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Tablo 9: İdarecilerin Hizmet Yılına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Hizmet Yılı	N	Ort	SS	X <sup>2</sup>	p
Görüş	1	1	4,11	.	6,796	0,559
	2	2	4,05	0,70		
	3	6	3,79	0,85		
	4	6	3,77	0,67		
	5	5	2,77	1,17		
	6	5	3,26	0,91		
	7	5	3,64	0,37		
	8	6	3,98	0,59		
	9 Yıl ve Üzeri	27	3,84	0,79		
Kullanma Amacı	1	1	2,63	.	11,238	0,189
	2	2	2,59	0,70		
	3	6	2,94	0,73		
	4	6	3,62	0,60		
	5	5	3,03	1,17		
	6	5	3,72	0,54		
	7	5	3,70	0,84		
	8	6	3,71	0,45		
	9 Yıl ve Üzeri	27	3,70	0,69		
EBA Toplam	1	1	3,37	.	6,031	0,644
	2	2	3,32	0,70		
	3	6	3,37	0,76		
	4	6	3,69	0,62		
	5	5	2,90	1,11		
	6	5	3,49	0,71		
	7	5	3,67	0,57		
	8	6	3,84	0,44		
	9 Yıl ve Üzeri	27	3,77	0,64		

Araştırmaya katılan idarecilerin hizmet yılına göre araştırma ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 9’ da belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların hizmet yılına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).



Tablo 10: İdarecilerin Branşlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Görüş	Türkçe	11	3,65	0,94	8,416	0,493
	Matematik	5	3,55	0,52		
	İngilizce (Y.D.1)	8	3,70	0,78		
	Sosyal Bil.	19	3,83	0,81		
	Fen Bil.	4	4,13	0,54		
	Din Kültürü	7	3,63	0,68		
	Resim (Görsel Sanatlar)	1	4,33	.		
	Müzik	2	4,11	0,00		
	Bilişim Teknolojileri	2	1,88	1,25		
	Diğer	4	3,72	0,43		
Kullanma Amacı	Türkçe	11	3,68	0,72	13,384	0,146
	Matematik	5	3,3	0,48		
	İngilizce (Y.D.1)	8	3,41	0,84		
	Sosyal Bil.	19	3,78	0,71		
	Fen Bil.	4	3,70	0,67		
	Din Kültürü	7	3,68	0,30		
	Resim (Görsel Sanatlar)	1	3,18	.		
	Müzik	2	3,18	0,77		
	Bilişim Teknolojileri	2	1,77	1,09		
	Diğer	4	2,86	0,59		
EBA Toplam	Türkçe	11	3,67	0,81	9,244	0,415
	Matematik	5	3,45	0,47		
	İngilizce (Y.D.1)	8	3,56	0,73		
	Sosyal Bil.	19	3,81	0,59		
	Fen Bil.	4	3,92	0,50		
	Din Kültürü	7	3,66	0,42		
	Resim (Görsel Sanatlar)	1	3,75	.		
	Müzik	2	3,64	0,38		
	Bilişim Teknolojileri	2	1,83	1,17		
	Diğer	4	3,29	0,47		

Araştırmaya katılan idarecilerin branşına göre araştırma ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 10’ da belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların branşına göre istatistik olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p > 0,05$ ).

Tablo 11: İdarecilerin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	<b>Öğrenim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>SS</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Görüş	Lisans	56	3,73	0,83	-0,833	0,405
	Yüksek Lisans	7	3,52	0,61		
Kullanma Amacı	Lisans	56	3,52	0,77	-0,077	0,939
	Yüksek Lisans	7	3,44	0,66		
EBA Toplam	Lisans	56	3,63	0,70	-0,547	0,585
	Yüksek Lisans	7	3,48	0,59		

Araştırmaya katılan idarecilerin öğrenim durumlarına göre araştırma ölçeklerinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin analiz bulguları Tablo 11’de

belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların öğrenim durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

### Öğretmenlerin Bireysel Özelliklerine İlişkin Fark Analizi Bulguları

Tablo 12: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Görüş	Erkek	47	3,77	0,63	-1,511	0,134
	Kadın	73	3,95	0,63		
Kullanma Amacı	Erkek	47	3,67	0,75	-1,752	0,082
	Kadın	73	3,90	0,62		
EBA Toplam	Erkek	47	3,72	0,62	-1,834	0,069
	Kadın	73	3,92	0,55		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre araştırma ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testine ilişkin analiz bulguları Tablo 12’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 13: Öğretmenlerin Evde İnternet Bağlantılarına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	İnternet Bağlantısı	N	Ort	SS	Z	p
Görüş	Evet	110	3,86	0,65	-0,689	0,491
	Hayır	10	4,02	0,44		
Kullanma Amacı	Evet	110	3,84	0,67	-1,785	0,074
	Hayır	10	3,48	0,70		
EBA Toplam	Evet	110	3,85	0,59	-0,855	0,393
	Hayır	10	3,75	0,55		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin evde internet bağlantılarının olup olmamasına göre araştırma ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin analiz bulguları Tablo 13’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların evde internet bağlantılarının olup olmamasına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 14: Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Hizmet Yılı	N	Ort	SS	X <sup>2</sup>	P
Görüş	1	20	3,87	0,73	4,772	0,782
	2	14	3,89	0,72		
	3	23	3,96	0,66		
	4	13	3,68	0,61		
	5	14	3,76	0,53		
	6	7	4,01	0,51		
	7	5	4,16	0,62		
	8	9	3,65	0,50		
	9 Yıl ve Üzeri	15	3,98	0,66		
Kullanma Amacı	1	20	3,88	0,55	2,296	0,971

	2	14	3,80	0,84		
	3	23	3,87	0,63		
	4	13	3,76	0,76		
	5	14	3,83	0,75		
	6	7	3,88	0,67		
	7	5	3,96	0,60		
	8	9	3,60	0,78		
	9 Yıl ve Üzeri	15	3,70	0,69		
	1	20	3,87	0,58		
	2	14	3,84	0,72		
	3	23	3,92	0,53		
	4	13	3,72	0,63		
EBA Toplam	5	14	3,80	0,61	3,670	0,886
	6	7	3,94	0,52		
	7	5	4,06	0,46		
	8	9	3,63	0,59		
	9 Yıl ve Üzeri	15	3,84	0,63		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılına göre araştırma ölçeğinde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 14’ de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların hizmet yılına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Analiz Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	Ort	SS	Z	p
Görüş	Lisans	114	3,88	0,62	-0,657	0,511
	Yüksek Lisans	6	3,79	0,84		
Kullanma Amacı	Lisans	114	3,81	0,67	-0,097	0,923
	Yüksek Lisans	6	3,80	0,81		
EBA Toplam	Lisans	114	3,85	0,58	-0,488	0,626
	Yüksek Lisans	6	3,79	0,80		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına yönelik yapılan çalışma ölçeklerinde bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Mann Whitney U testine yönelik analiz bulguları Tablo 15’ te sunulmuştur. Bu bulgulara göre “Görüş” ve “Kullanma Amacı” alt boyutları ve “EBA Toplam” ölçeğinde katılımcıların öğrenim durumuna göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Tablo 3 incelendiğinde, idarecilerin EBA görüş ve kullanım alt boyutlarına göre elde edilen yüksek ortalamalar nedeniyle olumlu düşündükleri görülmüştür. Ancak içerik ve içeriğe ulaşma yönüyle EBA’nın yetersiz olduğu, zaman kaybına sebep olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç Alaybay (2015)’ in yaptığı çalışmasında “EBA ders içeriklerinin ihtiyacı karşılamadığı” sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca idarecilerin ders yüklerinin az olması ve çoğunun derse çok girmemesi nedeniyle “Derslerimde deney uygulamalarında EBA’ da yer alan uygulamalardan faydalanırım” maddesine ait ortalama değerin (Ort: 3,06+-1,18) ve “EBA’ da oluşturduğum içerikleri, diğer kaynakları paylaşırım” maddesine ait ortalama değerin (Ort: 3,13+-1,07) düşük çıktığı görülmüştür. İdarecilerin özellikle pandemi döneminde EBA ile ilgili yaşanan problemlerin bertaraf edilmesi nedeniyle daha çok öğretmen ve öğrencilerin sağlıklı bir şekilde EBA’ yı kullanabilmelerinde, alt yapı problemlerini çözmede rehberlik ettikleri söylenebilir.

Tablo 4’e bakıldığında, Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA’ yı derslerinde etkin bir şekilde kullandığını, etkin bir ders aracı olduğunu, ders müfredatına uygun olduğunu, öğrenci düzeyini koruduğunu ve ders materyallerinin yeterli olduğu elde edilen ortalamalarda görülmektedir. Ancak ilgili literatürde bu bulguların aksi belirtilmiştir; Arslan (2016), araştırmasında öğretmenlerin EBA’ yı etkin olarak kullanmadığını vurgulamıştır. Buna karşılık pandemi döneminde EBA’ nın derslerde kullanım oranının arttığı görülür. Bu artışa yönelik ipucu, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un öğretmenlere gönderdiği mesajdan anlaşılmaktadır. Bu mesajda salgın döneminde, öğretmenlerin bir ekip halinde online eğitimle, eğitimi her koşulda birlikte omuzlayıp götürdüğü ifade edilmiştir (Mebpersonel, 2020) şeklindedir.

Yine Tablo 4’ te ortalamalara bakıldığında Fen Bilimleri öğretmenlerinin EBA’ yı görüş ve kullanım amacı alt boyutlarına göre düzenli olarak kullandıkları görülmektedir. Bunun aksine Tutar (2015) çalışmasında, öğretmenlerin EBA’ yı sıklıkla kullanmadıklarını belirtmiştir. Ancak, tablolarda da görüldüğü gibi özellikle de fen öğretmenlerinin salgın döneminde Eğitim Bilişim Ağını düzenli olarak kullandıkları görüş ve kullanım amaçları ile elde edilen ortalama puanlar ile örtüşmektedir. Bu düzenli kullanımın sonucu olarak; salgın nedeniyle alınabilen tedbirler kapsamında, uzaktan eğitim özelinde 23 Mart-30 Nisan 2020 tarihleri arasında EBA’ nın 1,2 milyar kez tıklandığı açıklanmıştır (MEB, 2020b). Öğretmenlerin içerik ile ilgili çok paylaşımda bulunmadıkları, mevcut içeriği yeterli gördükleri, zümre öğretmenleri ile bilgi paylaşımında bulunmadıkları ve ders içeriklerine ulaşmada zaman kaybı, problemler yaşadıklarını düşük ortalamalar ile ifade etmişlerdir. Bu durum literatürde şöyle desteklenmiştir: Kartal (2017) çalışmasında öğretmenlerin içeriği yeterli bulmayıp kullanmasına rağmen içerik paylaşmadığı sonucunu desteklemektedir. Çiftçi ve Aydın (2020), “EBA e-içerik kısmına materyal ekleme hususunda öğretmenlerin kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Saklan ve Ünal (2019), yaptığı çalışmada “materyallere öğretmenlerin kendi içeriklerini ekleme yönünden katkılarını yeterli bulmamaktadır.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin EBA da yer alan içerikleri dersi içi yeterli bulmakta, ancak Saklan(2017) Fen Bilimleri dersi içeriğinin yetersiz olduğunu ve güncellenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılar da; Sürbahanlı (2018) çalışmasında 5.sınıf Fen bilimleri dersinde EBA’ da içerik, kazanım ve etkinliklerin yeterli olduğu sonucuna ulaşması yapılan araştırmayla örtüşmektedir.

İdarecilerin bireysel özelliklerine ait fark analizleri bulgularına bakıldığında, sadece “cinsiyet” değişkeninde “Görüş” alt boyutunda “kız” grubunun ortalaması “erkek” grubunu ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Bu durum EBA görüş boyutuna göre cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Diğer değişkenlere bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum fen bilimleri öğretmenlerinde de gözlemlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri için oluşturulan bireysel özelliklerin “EBA Görüş” ve “EBA kullanım amacı” boyutuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatür incelendiğinde bu değişkenlerin Fen Bilimleri öğretmenlerinde ve idarecilerde EBA kullanımına yönelik görüşleri çok etkilemediği söylenebilir.

İdarecilerin ders vermektense ziyade daha çok yönetim işlerini organize ettikleri, EBA ya yönelik öğretmen ve öğrenciler arasında rehberlik yaptıkları, alt yapı problemlerini çözmeye çalıştıkları süreci kontrol ettikleri görülmektedir. Bundan dolayı EBA görüş ve kullanım amacı boyutları arasında öğretmenlerle aralarındaki farklılığın sebepleri olarak bu nedenler gösterilebilir.

## Öneriler

Yapılan araştırmada; EBA görüş ve kullanım amacı hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin, okul idarecilerinin görüşleri alınıp analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- EBA' yı kullanan; Fen Bilimleri öğretmenleri ve okul idarecilerinin görüşlerine yer verilerek verimli ve daha güncel bir platform geliştirilebilir.
- İdarecilerin ve öğretmenlerin EBA' yı daha aktif kullanabilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetleri artırılabilir.
- Uzaktan eğitimin kullanıldığı pandemi döneminde EBA uzaktan eğitim kanalları güncellenip, iyileştirilebilir. Paydaşları için daha aktif kullanımı için alternatifler oluşturulabilir.
- Pandemi öncesi ve sonrası EBA kullanımına yönelik paydaşların görüşlerine her alanda yer verilerek daha etkin kullanımı için güncellemeler yapılabilir. Kullanımı kolaylaştırılabilir.
- Fen Bilimleri dersi başta olmak üzere içerikler paydaşların da düşünceleri alınarak geliştirilip güncellenebilir.
- Okul idarecilerinin EBA platformunu kullanmaya yönelik yaşanan problemlerin bertaraf edilmesinde düşüncelerine yer verilmelidir.
- EBA kullanımına yönelik Fen Bilimleri öğretmenleri ve okul idarecilerine yönelik hizmet için eğitim faaliyetleri artırılmalıdır. Özellikle de EBA tanıtım, EBA' da içerik oluşturma ve içerik geliştirme yönünden eğitimler artırılmalıdır.

#### **Kaynakça**

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Educational and Science*, 32, 143-145. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/824/177>
- Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA kullanımına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi* (8. Basım). Ankara: Anı Yayınları. <https://aniyayincilik.com.tr/kitaplar/egitim-teknolojisi/>
- Alpar, R. (2006). Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik (3. ed.): Nobel Yayın Dağıtım. [https://www.nobelyayin.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-gelistirme\\_2396.html](https://www.nobelyayin.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-gelistirme_2396.html)
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı (7. ed.). Sakarya: Sakarya Yayıncılık. <https://doi.org/10.21031/epod.28154>
- Arslan, Z. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Britten, J. S., & Cassady, J. C. (2005). The technology assessment instrument: understanding planned use of technology by classroom teachers. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 22(3-4), 49-61. [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J025v22n03\\_05](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J025v22n03_05)
- Düzgün, B. (2000). Fizik Konularının Kavratılmasında Görsel Öğretim Materyallerinin Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1516/18651>

- EBA, (2016). <http://www.eba.gov.tr/hakkında/tam> adresinden 08.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- EBA. (2018a). Eğitim Bilişim Ağı Hakkında. <http://www.eba.gov.tr/hakkımızda> adresinden 25.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Erdoğan, S., Nahcivan, N. ve Esin, M. N. (2014). Hemşirelikte araştırma: süreç, uygulama ve kritik: Nobel Tıp Kitabevi. <https://nobeltip.com/product/146/hemsirelikte-arastirma-surec-uygulama-ve-kritik>
- Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon bilgi toplumu dünyası; bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*. 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını, 83-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/800923>
- Güneş, M. G. (2019). Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Standartları İle İlgili Öz yeterliliklerin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Halis, İ. (2002). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayıncılık. [https://www.nobelyayin.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-gelistirme\\_2396.html](https://www.nobelyayin.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-gelistirme_2396.html)
- Kalemkuş, F. (2016). Ortaöğretimdeki Öğretmen Ve Öğrencilerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'Ya İlişkin Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 15. Basım Nobel Yayın Dağıtım, Ankara: 77. [https://www.nobelyayin.com/bilimsel-arastirma-yontemi-kavramlar-ilkeler-teknikler\\_1755.html](https://www.nobelyayin.com/bilimsel-arastirma-yontemi-kavramlar-ilkeler-teknikler_1755.html)
- Karademirci, A.H. (2010). Öğretim teknolojileri: tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden bakmak. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi. [https://ab.org.tr/ab10/kitap/karademirci\\_AB10.pdf](https://ab.org.tr/ab10/kitap/karademirci_AB10.pdf)
- Kartal, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Hakkındaki Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kırıcı, M. G., Artun, H. ve Bakırcı, H. (2018). Eğitim bilişim ağı destekli eğitimin kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme kavramlarının öğrenilmesine etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 23-38.
- Kozak, M. (2015). Bilimsel Araştırma: Tasarım, Yazım ve Yayım Teknikleri (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık. <https://www.detayyayin.com.tr/urun/bilimsel-arastirma-tasarim-yazim-ve-yayim-teknikleri>
- McCannon, M., ve Crews, T. B. (2000). Assessing the technology needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-121. <https://www.learntechlib.org/primary/p/8030/>
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/pdf>
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 15.09.2018 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_Öğretmenlik\\_Mesleği\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Öğretmenlik_Mesleği_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2020). 17.07.2020 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html> adresinden alındı.

OECD. (2014). Bir bakışta eğitim. 03 Mart 2019 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/Turkey-EAG2014-Country-Note.pdf> 04.03.2016 adresinden erişildi.

Perkmen S. ve Tezci, E. (2011). Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 95-107.

Saklan, H. (2017). Bazı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Hakkındaki Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Saklan, H., ve Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED). 12(1), 493-526. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437847>

Selvi, Ö. (2012) .Bilgi toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler, Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 3, 191-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/e-gifder/issue/7472/98398>

Simon, Y. R. (1983). Pursuit of Happiness and Lust for Power in Technological Society. In Philosophy and Technology ed. by Mitcham, C. and Mackey, R. New York. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itej/issue/34472/382850>

Tutar, M. (2015). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Sitesine Yönelik Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/31225/327858>

Wagner, T. (2008). The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools don't teach the New Survival Skills Our Children Need—and What We can do about it. New York: Basic book. <https://cmc.marmot.org/Record/.b28170179>

Yalın, H. İ. (2014). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, (27. Basım). Ankara: Nobel. [https://www.nobelyayin.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-gelistirme\\_2398.html](https://www.nobelyayin.com/ogretim-teknolojileri-ve-materyal-gelistirme_2398.html)

**Makale Adı /Article Name**

KOLLUĞUN SİVİL GÖZETİMİ VE  
KOLLUĞUN SİVİL GÖZETİMİNİN  
MALATYA-YEŞİLYURT İLÇESİ  
UYGULAMASI<sup>1</sup>

THE CIVILIAN OVERSIGHT AND  
PRACTISES OF CIVILIAN OVERSIGHT  
ON LAW ENFORCEMENT IN MALATYA-  
YEŞİLYURT DISTRICT

**Yazar**

Nesim BABAHAÑOĞLU

Dr., Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ABD,  
nesimbabahanoglu@yahoo.com orcid:0000-0003-2604-7213.

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 29 Haziran 2021

Kabul Tarihi: 15 Ekim 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Babahanoğlu, N. (2021). Kolluğun Sivil Gözetimi Ve Kolluğun Sivil Gözetiminin  
Malatya-Yeşilyurt İlçesi Uygulaması, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*  
*Dergisi*, 9 (2), s.302-317. DOI: 10.53586/susbid.988386

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

<sup>1</sup> Bu Çalışmada İçişleri Bakanlığınca uygulanan “İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi” kapsamında yapılan çalışmalardan faydalanılmıştır. Projenin III aşaması “İç Güvenlik Sektörünün Güçlendirilmesi” olarak 2020 yılı itibarıyla yeniden uygulanmaktadır.



## Öz

Sivil gözetim kavramının ABD ve gelişmiş Batı ülkelerinde 40 yılı aşkın geçmişi olmasına rağmen Türkiye için karşılaştırmalı olarak yeni bir kavramdır. Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) üyelik süreci ile Avrupa normları ve kurumlarına uyum ve yerine getirmesi için şart koşulan kriterler nedeniyle, özellikle temel hak ve özgürlükler alanında kanuni ve kurumsal düzenlemeler ile önemli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu alanlardan biri de kolluk ve kolluğun sivil denetimidir. Türkiye'de yapılan kolluk kuvvetlerinin ve denetim şeklinin hesap verebilir, şeffaf ve tatmin edici olması için kolluğun sadece yönetime değil halka, kamuoyuna hesap verebilen sivil bir denetim sistemi olmalıdır. Bu çalışmada; sivil gözetimin önemi ve gerekliliği açıklanmıştır. Çalışmada, kısaca kavramal çerçevenin yanında 2008 yılından bu yana uygulanan İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi Projesi çerçevesinde yapılan faaliyetler ve hedeflenenler açıklanmıştır. Ayrıca çalışmada Malatya-Yeşilyurt İlçesindeki proje kapsamında yapılan uygulamalara yer verilmiştir. Kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum örgütleri, kadın dernekleri, esnaf, eğitim kurumları, esnaf örgütleri, muhtarlar, ilde kurulu suç önleme ve engelleme ile görevli kamu ve özel kurumlar da sürece dahil edilerek yapılan faaliyetlere yer verilmiştir. Güvenlik kuvvetleri ile il ve ilçe aktörleri dahil edilerek proje boyunca yapılan bazı uygulamalara çalışmada değinilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda proje uygulaması öncesi ve sonrasının karşılaştırılması suretiyle elde edilen sonuçlara da yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yerel, Kolluk, Gözetim, Sivil Gözetim, Malatya-Yeşilyurt İlçesi.

## Abstract

'Civilian oversight' term has long standing approximately 40 years in developed Western countries and The US. On the other hand, it is relatively new concept for Turkey. Turkey has made significant changes in the legislative and institutional arrangements relating to basic rights and freedoms, within the framework of the political criteria that must be fulfilled in accession process of The European Union (EU). These include innovations in the supervision of the internal armed forces. Hence, for the efficient and productive law enforcement it must be all the controls are carried out in Turkey so transparent, accountable and satisfactory. Because of that, Turkey needs for a civilian denomination that accounts for the public, not the administration and authority. In this study is focused on the importance of civilian oversight and The 'Improvement/Enpowerment of Civilian Oversight of Internal Security Sector Project'. In this study, the activities of the partners' works and project such as NGO's and public institutions in the Province of Malatya and Yesilyurt District related to the projects and results of their works is also countained. In the meantime, it is unveiled by this works been done within the project in Malatya and one of the pilot districts Yesilyurt District with the theories explanation of civil oversight term, its results.

**Keywords:** Local, Law Enforcement, Oversight, Civilian Oversight, Malatya-Yesilyurt District.

## Giriş

İnsan hak ve özgürlüklerine doğrudan etkisi olacak sektörlerden en önemlilerinden biri güvenlik sektörüdür. Bu nedenle polis ve jandarma olarak kamu düzeni ve esenliği konusunda ülkemizde görevli polis ve jandarmanın sivil gözetimi ile denetimi önemlilik arz etmektedir. Gelişmiş ülkelerde kolluk kuvvetlerinin sivil gözetimi slsında uzunca yol alınmıştır. Ancak ülkemizde bu konu son yıllarda gündeme gelmiştir. Bu kapsamda 2008 yılı itibariyle İçişleri Bakanlığı bünyesinde İller İdaresi Genel Müdürlüğüne hazırlanan, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) desteği ile AB'nin finansmanı ile yürütülen İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi hayata geçirilmiş ve 2020 yılı itibariyle üçüncü aşaması ile devam etmektedir.

Kamu idaresi için gelişen Yeni Kamu Yönetimi Modeli (New Public Management) ile İyi Yönetim Uygulamalarının gerekleri olarak vatandaşların yönetime katılarak karar süreçlerinde kendi temsilcilerinin katılımı vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu proje, vatandaşların kendi güvenlikleri ile ilgili yerel ihtiyaçlar saptanırken ve yerel güvenlik planları hazırlanırken söz sahibi olmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının teknik desteğiyle İçişleri Bakanlığının yürüttüğü projenin I. aşaması 2008-2010, II. aşaması 2012-2014 ve III. aşaması 2019- tarihleri arasında üç aşama halinde uygulanmıştır. Üçüncü aşaması ise uygulamadadır.

Proje, Avrupa Konseyi ve AB mevzuatı, kolluk kuvvetlerinin sivil gözetimi ile alakalı standartları ve kriterleri ortaya koymak ile AB ülkeleri ile Türkiye ile karşılaştırmak amacındadır. Projedeki analiz sürecinden sonra, diğer ülkelerin sivil gözetimle ilgili yaptıkları uygulamalar arasından Türkiye için faydalı olabilecek hususları öne almayı hedeflemektedir (Yavuzdoğan ve Şimşek Akın, 2015 s.206). Bu amaçla projede yer alan ve pilot olarak seçilen ilgili illerin valileri, ilçe kaymakamları ve bakanlık yöneticileri ile güvenlik sektörü temsilcilerinden oluşan heyetlerle AB üyesi ülkelere inceleme ziyaretleri yapılmıştır.

Burada asıl olan, güvenlik güçlerine baskı yapmak suretiyle onları denetleme anlamı çıkarılmamalıdır. Burada önemli olan kolluğun idaresinden çok suçların önlenmesi aşamasında önleme hedefini esas alma ve güvenlik kuvvetleriyle işbirliği yaparak onlara yardımcı olma hedeflenmiştir. Meydana getirilecek yereldeki önleme komisyonlarıyla yerelin önceliklerine odaklanacak şekilde yerel güvenlik planlarını, katılım sağlama ve yerellik ilkeleri çerçevesinde oluşturulması hedeflenmektedir. Bu amaçla projede, İstanbul (Eyüp, Fatih, Kadıköy, Üsküdar, Beşiktaş), İzmir (Buca, Çeşme), Trabzon (Vakfıkebir), Gaziantep (Şahinbey, Şehitkamil), Hatay (İskenderun) ve Malatya (Yeşilyurt, Hekimhan)'dan oluşan il ve ilçelerde çalışmalar ve çalıştaylar yapılmıştır. Buralardaki ilgili STK'lar, kadınlar, gençler ve kamu kurumlarındaki görevliler ile görüşülüp çalışmalara devam edilmiştir.

Bu çalışmada; sivil gözetim, kolluk ve kolluğun sivil gözetimi kavramlarının teorik olarak araştırılması, proje uygulaması, proje detayları ve taslak yönetmelikle düzenleme yapılan esasların açıklanmasının yanında projenin pilot ilçelerinden olan Yeşilyurt'ta icra edilen faaliyetler kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

### 1. Kolluk Kavramı

Devlet şeklinde organize olmuş tüm topluluklarda kamu düzeninin ve esenliğinin sağlanması devlet kurumunun baştan gelen vazifesidir. Bunun dışındaki kamu işleri bunlardan daha sonra geldiğinden, devletin bu sorumluluğu, genelin savunma ihtiyacıyla beraber, devletin kuruluşu kadar geriye gider. Kamu düzenini sağlayan kurum, kolluk olarak adlandırılır (Kıratlı, 1973, s.27).

Bir tanıma göre ise kolluk; her toplumun ortak hayatı sürdürebilmek için belli bir düzene ve disipline ihtiyaç duyması nedeniyle, gerek ilkel gerekse de gelişmiş bütün toplumlarda yönetimin öncelikli ve ana vazifesi kamu düzenini muhafaza etmek ve böylece şahısların ve kitlelerin güvenlik ve esenlik içinde hayatlarını sürdürmelerine imkan sağlamaktır. Buna göre yönetimin kamu düzenini muhafaza etmek ve huzuru sağlamak için yaptığı bütün faaliyetlere kolluk faaliyeti denmektedir (Günday, 2013, s.289).

Diğer yandan siyasal toplumlarda otoritenin kadim ve kabul edilmiş temel vazifesi, ortak hayatın ihtiyaç duyduğu disiplin ve düzenin oluşturulması ve yürütülmesi olan kolluk faaliyetidir. Kamu idaresi, kolluk kuvveti ile insanların toplumdaki tutum ve hareketlerini gözleyip denetlemek suretiyle kamunun düzenini sağlayandır (Gündoğan, 2011, s.45). Bu şekilde kolluk bir yandan kamu düzenini sağlarken, diğer yandan koruma vazifesini yerine getirir. Kolluk, kamu düzeni bozulduğunda da önceki duruma geri getiren idari faaliyetler olarak tanımlanırken, öte taraftan da bu gibi faaliyetleri yerine getiren görevliler anlamında da kullanılmaktadır (Gözübüyük ve Tan, 2011, s.646). Genel hatlarıyla kolluk, kamu düzeninin korunması, sürdürülmesi ve bozulduğunda eski haline getirilmesi vazifesini yerine getirmektedir.

Kolluğun faaliyeti; adli kolluk ve idari kolluk faaliyeti olarak ikiye ayrılmaktadır. İdari kolluk, kamu düzenini muhafazası için, kamu düzeninin korunması ve devam etmesi amacıyla gerekli önlemlerin alınması olarak tezahür eden kolluk faaliyetidir. Bu sebeple bu kolluk faaliyeti önleyici bir özellik taşır. Dolayısıyla bu kolluk çeşidine önleyici kolluk veya suç öncesi kolluk da denmektedir. İdari kolluk kamu düzenini korurken, kamunun faydası ile bireysel haklar ve hürriyetler arasında da bir denge gözetir. Kolluk yetkisi sadece, kamu güvenliği, genelin esenliği ve sağlığı amaçlı ile kullanılabilir (Zabunoğlu, 2016, s.467). Kamu düzenini oluşturan 'genel güvenlik, 'genel dirlik', 'genel sağlık' ve 'genel ahlak' olan dört kavram vardır. Bunların tehlikeyle karşılaşması durumunda idari kolluk devreye girmektedir. Adli kolluğun görevi ise kamu düzeni zarar gördükten sonra ortaya çıkar ve bastırıcı özelliكتedir. Dolayısıyla bu kolluk çeşidi 'suç kolluğu' terimi ile adlandırılır. Bir suç işlendikten sonra, suç nevinin tespiti, suç ile suç kanıtlarının toplanarak yargı görevlilerine ulaştırılmasına yönelik bir faaliyet olarak icra edilir (Yıldırım vd., 2013, s.537). Adli ve idari kolluk faaliyetlerini ifa eden kolluk kuvvetleri 'genel kolluk' olarak da adlandırılmaktadır.

## 2. Sivil Gözetim Kavramı Ve Dünyadaki Yansımaları

Sivil Gözetim (Civilian Oversight) kavramı, gelişmiş batılı ülkelerde kırk yılı aşkın geçmişine rağmen Türkiye'de yeni olduğu kabul edilir. Kolluğun sivil gözetimi kavramı son zamanlarda akademik olarak irdelenmeye başlanmıştır. 'Sivil gözetim' terimi yerine zaman zaman 'demokratik denetim' veya 'sivil denetim' gibi terimler de kullanılmaktadır. Fakat uluslararası literatürde bu terim 'civilian oversight' terimi adıyla kullanılmaktadır. Sivil sözcüğü Türkiye adli kolluk bakımından 'polis ve asker' olmayanlar olarak algılanmalıdır. Bu nedenle sivil gözetimle görevli olanların üniforması olmayanlar şeklinde bilinmesi gerekmektedir (Koyuncu, 2010, s.114). Yine de sivil gözetimin geliştirilmesi ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen proje amaçlı etkinliklerde, sivil kelimesinin polis asker olmayanlar, meclis, hükümet, yargı, hükümete dışı kurumlar (ombudsman gibi), bazı durumlarda kamuca oluşturulmuş sınırlanmış yetkiler kullanan halk kurulları (ceza evi izleme kurulu gibi) şeklinde anlaşılması gerekmektedir. *Oversight* kelimesi Türkçe'ye nezaret, gözetim, murakabe, gözden geçirme şeklinde çevrilmiştir (Koyuncu, 2010, s.114).

Uluslararası seviyede ortak bir tanıma sahip olmamakla beraber 'sivil gözetim' kavramı kısaca şöyle tanımlanabilmektedir: 'Kolluk güçleri ve etkinlikleri ile kolluğun dayanağı olan politikalarının sıralı bir şekilde ve sürekli olarak sivil yetkililer tarafından izlenmesidir'. Sivil terimi 'polis ve asker olmayan' anlamını içerir. Adı geçen 'sivil otoriteler' terimi; meclisi, hükümeti, yargıyı, farklı ülkelerde 'hükümetten bağımsız oluşumları (insan hakları savunucuları, ombudsman, bağımsız kolluk şikayet

örgütleri, vb.) ve bazen de sınırlı seviyede nezarethanelerde teftiş etme yetkisi olan kamu idaresince tanınmış olan halk gruplarını içine alır (Vali-Kaymakamın başkanlık ettiği il-ilçe insan hakları kurulları gibi). Bu tanıma göre sivil gözetim sadece bireysel seviyede yani kolluk personelinin aşırı güç kullanarak yanlış yapması veya hukuk dışına çıkması ile gerçekleşen insan hakları ihlallerini değil, kurumsal seviyede politikaların da takibini esas almaktadır (www.sivilgozetim.org.tr).

Kolluk birimlerine, başka kamu görevlilerinden farklı olarak kişi hak ve hürriyetlerine dokunma niteliği içeren bazı yetkiler (kimlik sorma, durdurma, arama, iletişimin denetlenmesi, vb.) tanınmıştır. Tanınmış yetkilerini kullanan görevliler ve kurumların politikalarının belirlenmesi süreçlerinin ve personellerinin bireysel işlem ve hak ve hürriyetlerinin korunması ile insani demokratik hak ve özgürlüklerinin ilerletilmesi için bunlara müdahalede bulunma yetkisi olan kolluk kuvvetlerinin sivil yetkililerce kontrol ve denetimleri özel önem arz eder (Koyuncu, 2010, s.113).

Avrupa'da ülkelerin asayiş hizmetlerini yürüten kolluk birimleri sivil ve siyasilerin kontrolü ve gözetimi altındadır. Bu da ilgili ülkelerde hayata geçirilmiş ve etkin bir denetim uygulanmaktadır. Hatta Belçika jandarmasını kaldırarak kolluk sistemini sadeleştirmiştir. Belçika, 2001 yılına kadar devam eden kolluğun üçlü yapısı (jandarma, yerel polis ve adli polis) 2001 yılı reformlarıyla bu yapıyı tekli polis yapısına dönüştürmüştür. Ayrıca federal seviyede görev yapmak için federal polis teşkilatı kurulmuştur. Belçika'nın polisinde yaptığı değişikliğin amacı kolluk etkinliklerini yerine getiren birimlerin tek çatıda birleştirilmesi ve tek kuvvet olarak kamuya hizmet sunan tek birim haline dönüştürülmesidir. Belçika'da ülke asayiş hizmeti, federal ve yerel seviyede organize olmuş içişleri bakanlığı bünyesinde sivil bir idare haline getirilmiştir. Türkiye'de de jandarma teşkilatı doğrudan İçişleri Bakanlığı'na bağlamak suretiyle asayiş hizmetleri tek elde toplamaya çalışılmıştır. Nitekim birçok ülkede bu konuda düzenlemeler ve gelişmeler mevcuttur. Kolluk görevlisi ile ilgili şikayet ve sorunların bağımsız bir şekilde denetlendiği bağımsız kolluk şikayet mercileri farklı şekillerde oluşturulmuştur. Komisyon ya da kurul şeklindeki örgütlenme; İngiltere, Galler, Norveç, İrlanda, Belçika gibi bazı gelişmiş ülkelerde vardır. İngiltere'de Polis Şikayetleri Bağımsız Komisyonu (IPCC- The Independent Police Complaints Commission) bu amaçla kurulmuştur. Komisyonun görevi, güvenlik personeli hakkında yapılacak şikayet ve kötü muamele iddialarını bağımsız, adil ve açık bir tarzda araştırıp karara bağlamaktır. İspanya'da Hakların Savunucusu Kurumu, Fransa'da Etik ve İç Güvenlik Kuvvetleri Ulusal Komitesi ve İtalya'da Kişisel Veri Koruma Kurumu mevcuttur. İrlanda'da ise sivil ve bağımsız gözetim yetkisine sahip Polis Ombudsmanı vardır. Polis Ombudsmanı kolluk birimleri ile alakalı şikayet ve hukuk ihlalleri ile ilgili etkin bir şikayet kurumu olarak çalışır (Fırat ve Erdem, 2014, s.122).

Amerika'da polisin yanlış muamelelerine görevini kötüye kullanıp savsaklaması giderek artınca ilk olarak 1990 yılında Berkeley'de başlayıp yayılan gönüllü bir girişim ağı olan *Cop Watch* (Polis İzleme) oluşturulmuştur. Ülkenin çoğu şehrinde bağımsız organizasyon şeklinde çalışan *Cop Watch* polisin hesap verebilirliği ve kötü muamele davranışlarının bitmesi için çalışmaktadır. Mahallelerde organize olan *CopWatch* gruplarına, güvenlik kuvvetlerinin vazife yaparken onları gözlemleyerek kötü muamele yapmasını engellemeyi amaçlamaktadır. Problemleri bir durum gördüklerinde ya da haber aldıklarında, olay yerine gidip dikkatle izleyip olanları not alma veya video kamerayla çekim yapma şeklinde çalışırlar. Bir diğer yöntemleri ise hak ihlalini gerçekleştiren personelin görev yaptığı veya ihlalin meydana geldiği polis merkezi civarında iki kişilik protesto faaliyeti yapma şeklinde organize olmaktır (Dalkıran, 2009, s.83).

Kolluğun sivil gözetimi konusunda 20.Yüzyılın başlarından başlayarak farklı uygulamalar ortaya çıkmış, temel hak ve özgürlüklerin kamu otoritelerince ihlalinin önüne geçilme amacıyla çalışmalara başlanmıştır. Birçok ülkede, farklı hukuki statü ve adlarda sivil kurumlar oluşmuş ve bu kurumlar bir çeşit sivil denetim ya da gözetim mekanizması olarak temel hak ve hürriyetlerin kolluk tarafından ihlalinin önüne geçmeye gayret etmişlerdir. Sivil denetim veya gözetim, kendi içinde 'yatay sivil

denetim/gözetim' ve 'dikey sivil denetim/gözetim' şeklinde iki gruba ayrılır. Daha çok hiyerarşik olarak görülebilecek parlamento denetimi, adli ve idari yargıdan oluşan adli denetim, içişleri bakanlığı denetimi, teftiş kurulları, iç denetim sistemleri, vali ve kaymakamların denetimleri dikey sivil denetimin kapsamındadır. Diğer yandan Avrupa'da ve Türkiye'de de var olan ombudsman, kişisel verilerin koruma kurumları, işkenceyi önleme komisyonları, güvenlik etiği komisyonları, güvenlik güçlerince idare edilen gözaltı merkezlerinin denetçisi ve bağımsız kolluk şikayet komisyonu gibi kurumların denetimi ise yatay bağımsız sivil denetim otoritelerini oluşturur (Fırat ve Erdem, 2014, s.123). Türkiye'de mevcut olan dikey sivil denetimin yanında son yıllarda oluşturulan yatay sivil denetim kurumları da mevcuttur. Ancak bu denetimlerin etkinliği ve kolluk kuvvetleri ile ilgili körtü muamele iddialarının azaltılması konusundaki çabaları tartışmalıdır.

### 2.1. Türkiye'de Kolluk Denetim ve Gözetimi

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de kolluk kuvvetlerinin denetimi ve gözetiminde üç devlet erkinin rolü de mevcuttur: Yasama, yürütme ve yargı denetimleri. Türkiye'de var olan duruma bakıldığında güvenlik kuvvetlerinin sivil gözetimi; Meclis, Sayıştay, İçişleri Bakanlığı, yargı ile yerel düzeyde ise valilik ve kaymakamlıkların denetim ve uygulamalarıyla şekil almaktadır. Ayrıca, jandarma, sahil güvenlik ve polis ile bağlantılı yasal düzenlemeler ve kanunların gerektirdiği mekanizmalar da Türkiye'de güvenlik kuvvetlerinin gözetimi sisteminin diğer parçalarını meydana getirmektedir (Kuyaksil, 2012: 446). Bununla ilgili olarak, kolluk kuvvetlerinin faaliyetleri, fiil ve işlemleriyle bağlantılı olarak kaymakamlar valiye, vali içişleri bakanına, ayrıca İçişleri Bakanı Cumhurbaşkanına, hükümet ise TBMM'ne hesap vermektedir. Adli soruşturmaya dahil vazifeleri nedeniyle de adli kolluk olarak cumhuriyet savcılarının talimatı altındadır ve onlara karşı da sorumludurlar. Bunun yanında kolluk sektörünün bütün fiil ve işlemleri idari yargı denetimine tabidir. Kolluk kuruluşlarının faaliyetlerinin siyasi denetimi ise; Kabinayı ve İçişleri Bakanını denetlemek suretiyle TBMM tarafından gerçekleştirilmektedir (Çilesiz, 2010, s.32). İdari olarak kolluk birimleri olan emniyet, jandarma ve sahil güvenlik İçişleri Bakanlığı'na bağlıdır. Bunun yansıması olarak da yerelde valilik ve kaymakamlıkların idari yönetimi altında hareket ederler. Adli olarak ise buldukları yer cumhuriyet başsavcılıklarına tabidirler.

Devlet örgütlenmesi sisteminde yasama, yargı ve yürütme erklerinin kendine has iç denetim usullerinin yanında kamu yönetiminin denetim vazifesi ombudsmanlık, bağımsız idari kurumların yanında, STK'lar, araştırma enstitüleri, üniversiteler, sendikalar ve benzeri toplumun örgütlenmiş yapıları güvenlik kuvvetlerinin gözetiminde önemli rol oynarlar (Salman, 2009).

Parlamento denetimi; meclis araştırması, meclis soruşturması, genel görüşme ve gensoru gibi denetleme araçları ile denetler. Genel olarak güvenlik kuvvetlerinin özelde ise kolluğun faaliyetlerini kapsayacak şekilde hükümetin üzerindeki parlamento denetimi ile ilgili, Türkiye'de temel bir tartışma olmakta ve hükümet kurma çoğunluğuna sahip iktidar partisinin aynı şekilde parlamento çoğunluğuna da sahip olduğundan hareketle, parlamenter sistemin uygulama şekliyle siyasi denetim aygıtlarının etkili uygulanamaması sonucu doğurduğu vurgulanmaktadır (Karaosmanoğlu, 2010, s.140). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ile de bunun devam ettiği söylenebilir.

Anayasanın 74. maddesi gereği vatandaşların kendileri ya da kamu ile alakalı istek ve şikayetlerle ilgili, görevli organlara ve TBMM'ne yazılı başvuru hakkı tanınmıştır. Böylece dilekçeyle kişinin kendisine ait veya kamuya ait bir yararı koruyup kollaması amaçlanmaktadır. Bu amaçla TBMM'de dilekçe komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon vasıtasıyla vatandaşlar kolluk personelleri ile alakalı sorunları bildirme imkanı elde ederek bir denetim mekanizması imkanına kavuşmaktadırlar (Zabunoğlu, 2016, s.466). Bütün bu denetim mekanizmalarının yanında kolluk personelinin önleme faaliyetleri yaparken ya da yerel güvenlik planları yapılırken yereldeki aktörlerin katılımı ile sivil yöneticilerin kolluk

üzerindeki etkin denetimi de çok önemlidir. Bu kapsamda İçişleri Bakanlığı tarafından bir takım çalışmalar yapılmaktadır.

### 3. İç Güvenlik Birimleri İçin Türkiye'deki Çalışmalar Ve Uygulanan Projeler<sup>2</sup>

İçişleri Bakanlığınca hazırlanan BM UNDP'nin teknik ve AB'nin mali desteğiyle yürütülen 'İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi/Güçlendirilmesi Projesi; Türkiye'deki asayiş hizmetlerini AB'nin kriter ve standartlarına yakınlaştırma, temel hakların vatandaşlar tarafından daha yaygın kullanılması imkanı sağlama, şeffaflık ve sivil toplumu katılımını, insanı odak yapan kamu güvenliği düşüncesini esas almasını ve İçişleri Bakanlığı ile mülki idare amirlerinin (vali ve kaymakamların) kolluk güçleri üzerindeki denetim ve gözetim yetkilerinin etkin hale getirmeyi amaçlamıştır. Güvenlik kuvvetlerine tevdi edilen müdahale yetkileri nedeniyle, bu yetkilerle donatılan kolluk biriminin ve görevlinin, hem uygulayacakları görev politikalarının hazırlanması aşamasını, hem de kişisel işlem ve fiilleri sürecinde denetlenmesi önem arz etmektedir. Kişi hak ve hürriyetlerinin muhafazası ve demokratik haklarının geliştirilmesi amacıyla bu alanlara müdahale yetkisi olan güvenlik kuvvetlerinin sivil birimlerce denetlenmesi önemli bir durum olarak öne çıkmaktadır (www.sivilgozetim.org.tr).

Kolluk güçlerinin sivil otoritelerce denetimi ile ilgili gerekçe olarak; dünya ülkelerinde yaklaşık yarım asır evvel zor kullanma yetkisini haiz kolluğun yine kolluğun içinden seçilen ya da devlet otoritesi altında bulunan kurumlarca kontrolünün yetersiz olduğu ve kamuoyunun gözünde bu durumun güvensizliğe sebep olduğunun fark edilmesiyle, denetim mekanizmasının devlet kontrolü ve etkisi altında olmayan objektif sivil otoritelerce denetlenmesi olarak gösterilmiştir. Güvenlik kuvvetleriyle alakalı şikayetlerin bağımsız olarak araştırılıp soruşturulduğu bağımsız bir güvenlik kuvvetleri şikayet mekanizması komisyonu ya da kurulu İngiltere, Galler, Norveç, İrlanda, Belçika, İtalya, İspanya, Fransa gibi birçok ülkede mevcuttur. Bu konudaki gereklilik fikri Türkiye'de son zamanlarda ortaya çıkmıştır. Avrupa Birliğine uyum sürecinde gündem olmuş ve proje haline getirilmiştir. AİHM'in verdiği kararlar, TÜSİAD'ın raporları, 2008 yılı Başbakanlık İşkence ve Kötü Muamele ile Etkin Mücadele Raporu, Avrupa Polis Etiği Sözleşmesi, Avrupa Konseyi, Uluslararası Af Örgütü İnceleme Raporları ve Avrupa Birliğinin Türkiye'deki güvenlik güçleriyle alakalı şikayetleri soruşturacak bağımsız ve etkin bir mekanizmanın oluşturulması gerekliliği hususuna işaret ettiği vurgulanmıştır (Yavuzdoğan ve Şimşek Akin, 2015, s.2003) .

#### 3.1. Projenin Temel Amaçları

İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesine ait üç temel amaç belirtilmiştir (Akıncı, 2013):

Güvenlik güçleri ve sivil toplum kuruluşları arasında sivil gözetim terimi üzerinde genel bir anlayış birliği oluşturmak, AB ülkeleri örnek uygulamaları ve proje sonuçları kapsamında Türkiye'de etkin bir sivil gözetim için yasal çerçeve meydana getirmek ve kolluk kuvvetlerinin etkin bir şekilde denetlenebilmesi için İçişleri Bakanlığının kurumsal kapasitesini arttırmaktır.

Ayrıca bu çalışmada daha çok işlenen Projenin 2.Aşamasının amaçları da şöyle sıralanmıştır:

Demokratikleşme sürecinde güvenlik konularında kurumlar arası koordinasyonun iyileştirilmesi, sivil toplum katılımının artırılması ve yerel güvenlik sorunlarına önleyici çözümlerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Üç aşama halinde uygulanan ve devam eden projenin birinci aşaması, Aralık 2008'den Mayıs 2010'a kadar, ikinci aşaması 2012-2014 yılları arasında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) teknik

<sup>2</sup>Projenin III aşaması "İç Güvenlik Sektörünün Güçlendirilmesi" olarak 2020 yılı itibarıyla uygulanmaktadır.

desteği ile Avrupa Komisyonunun mali kaynaklarıyla İçişleri Bakanlığınca uygulanmış, üçüncü aşaması ise uygulanmaktadır.

Proje üç bileşenden oluşmaktadır: Yasal çerçeve, kapasite geliştirme ve sivil toplum ve medya. Projelerin bileşenleri ile ilgili detaylı faaliyetler ülke genelinde ve özellikle de pilot illerde yapılmış ve yapılmaktadır. Bu amaçla asayiş ve güvenlikle ilgili mevzuat taranarak AB müktesebatına uygun hale getirilmektedir. Ayrıca AB ülkeleri ile Türkiye'nin Valilik/Kaymakamlık sistemleri karşılaştırılarak incelenecektir. Ayrıca illerin suç haritaları çıkarılacak, vatandaş odaklı iç güvenlik birimlerinin ihtiyaçları tespit edilecek ve bu konuda anketler uygulanarak vatandaş sürece dahil edilecektir. Ayrıca pilot ilçelerde kurulan Yerel Önleme Komisyonlarında yerel aktörlere temsil hakkı verilmesi de amaçlanmıştır. Ayrıca güvenlik birimleri ve mülki amirler başta olmak üzere konuyla ilgili birimlere eğitimler verilmiş, verilmeye devam edilmektedir. Bunun yanında parlamenterler, medya temsilcileri ve STK'larla değişik toplantılar tertip edilmiş ve konu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Proje kapsamında planlanan faaliyetler aşağıdaki üç bileşenin başlığı altında yapılmaktadır. Yasal Çerçeve: İçişleri Bakanlığı valiler ve kaymakamların (mülki idare amirlerinin), güvenlik birimleri üzerindeki mevcut denetim ve gözetim yetkilerini eksiksiz kullanabilmeleri amacıyla yasal bir çerçeve geliştirilmek için çalışmalar yapmak. Kapasite Geliştirme: AB standartları çerçevesinde başta İçişleri Bakanlığı ile güvenlik sektörünün kurumsal kapasitelerinin geliştirilmesi ve bununla ilgili yapılması gereken eğitim faaliyetlerini içermektedir. Sivil Toplum ve Medya: Bu bileşen ise güvenlik birimleri üzerinde bağımsız ve daha etkili gözetim yetkisi bulunan çeşitli mekanizmaların oluşturulması ve sivil toplumla işiştare mekanizmalarını kuvvetlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması (Roche, 2013). Üç bileşenden oluşan proje kapsamında pilot il ve ilçeler ile bakanlık merkez teşkilatında çalışmalar icra edilmiştir.

### **3.2. Yerel Güvenlik Komisyonları ve Yerel Güvenlik Planları**

Proje, yerelde asayiş problemlerini tartışmak, suç işlenmeden engelleyici çözüm önerileri hazırlamak için Kaymakamlıklar/Valilikler ile sivil toplum arasındaki işbirliği ve kamu-özel kurumları arasında koordinasyonu güçlendirecek ve bu paydaşların katkılarını sağlayacak bir yapı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu da Yerel Güvenlik Komisyonu şeklinde hayata geçirilmiştir. Meydana getirilecek ilgili komisyonda devlet kurumları ile beraber sivil toplum kurumları ve kamu kurumu niteliğindeki diğer kuruluşlar da yerel güvenlik işlerinde söz sahibi olmaları hedeflenmiştir. Ayrıca iç güvenlik birimleri olan polis ve jandarmanın da halkın güvenlikle ilgili taleplerini daha rasyonel bir şekilde ve 'yerellik' ilkesi doğrultusunda dikkate almaları bu komisyonlar marifetiyle sağlanacaktır. Hazırlanacak önleme planları bu komisyonlarda kolluk ve halkın katılımı ile ortak hazırlanmış olacaktır (www.sivilgozetim.org.tr)

Türkiye'de bu proje kapsamında yapılan kamuoyu yoklamaları ve araştırmalarında güvenlik birimlerine duyulan güven yüksek çıkmıştır. Bu anketlerden biri olan Polis Akademisi'nin yaptığı beklenti anketlerinde vatandaşın polis ve jandarma kuvvetlerine güven yüzdesi yüksek olmakla beraber hem bu güvenin artırılması hemde halkın güvenlik ihtiyacının iyileştirerek huzurunun daha da üst seviyelere çıkartılması bu projenin hedefleri arasındadır. Diğer yandan yapılacak 'Yerel Önleme Planları' da halkın temsilcilerinin katılımıyla yapılacağından güvenlik birimlerini daha şeffaf ve hesap verebilir kurumlar yapacaktır (Hough, 2013). Proje ile hem güvenlik birimlerinin hem de halkın ortak çalışılması suretiyle çok boyutlu toplumsal bir fayda hedeflenmiştir.

#### **3.2.1. Yerel Güvenlik Komisyonları ile Yerel Güvenlik Planlarının Amaçları**

Yerel güvenlik planları yerel sorunları ve öncelikleri öne çıkaran, önleyici eylemlere odaklanan ve ortaklık esaslı olan bir yaklaşımın ürünü olarak mutabakata varılarak yapılan planlar olacaktır. Genel olarak; yeni bir yaklaşımı benimseyen proje ile, kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun güçlendirilmesinin yanısıra kolluğun gözetimi, iyi yönetimi ve paydaş katılımının sağlanarak vatandaş

odaklı bir iç güvenlik yönetimi anlayışına katkıda bulunma amaçlanmıştır. Böylece proje ile (Titiz, 2013):

- 1- Bütün iller ile uygun büyüklükteki ilçelerde kurulacak olan ‘Yerel Halk Güvenliği ve Suç Önleme Kurulları’nın kuruluş, görev ve işleyiş prensiplerini oluşturmak;
- 2- Kamu idareleri ve kolluk güçlerince dikkate alınacak mahalli güvenlik önceliklerin belirlenmesinde halkın katkısını almak ve halk ile yerel güvenlik problemlerini görüşme imkânlarına ortam hazırlamak ve arttırmak;
- 3- Devlet organları ile kolluk güçlerinin önleyici çalışmalarını koordine etmek;
- 4- Gündelik yerel asayişli sağlama amaçlı bir ortaklık meydana getirmek;
- 5- Kolluk güçlerinin yanında, oluşan bu birliktelik, yerel olarak seçilmiş önderleri ve sivil toplum birimlerinin paydaşları da aktif hale getirme;
- 6- Yatay (bilgi alışverişi, koordinasyon), dikey (kontrol) ve gözetim olmak üzere sivil gözetim fonksiyonunun gelişimini sağlamak;
- 7- Memnuniyet ve güven meydana getirmek. Ayrıca planlama yapılırken, vatandaş ihtiyaç ve beklentilerine odaklı olma, toplum ve yerel seviyede otoriteler arasındaki ilişkileri kurumsallaştırma, suç ve düzensizliklerin önlenmesini, ortaklık ve planlama yoluyla artırma hedeflenmiştir

### **3.2.2. Yerel Güvenlik Planının Hazırlanması**

Yerel Güvenlik Meselelerinin Belirlenmesi: Öncelikle planlar yapılırken ilgili il/ilçe mülki sınırların içindeki asayişle alakalı konular belirlenir saptanır. Saptamaya göre diğer aşamalara geçilir (Akıncı, 2013):

- 1- Güvenlik Önceliklerinin Tespiti: Vatandaşları en fazla etkileyen asayiş problemleri nelerdir? Sorusu ile başlanır. Güvenlik konuları belirlendikten sonra o yerdeki halkın fazla muzdarip olduğu asayişle alakalı öncelikler belirlenir. Bu belirlemeden sonra yapılacak eylem planlarının oluşturulması aşamasına geçilir.
- 2- Yıllık Eylem Planının Oluşturulması: Saptanan güvenlik öncelikleri için yapılacak eylemler ve eylem planları istişare edilir ve bu eylemler ve planları üzerinde konsensüs oluşturulur. Bu önlemlerden sonra katılımcı paydaşların yapacağı eylem taahhütleri aşamasına geçilir.
- 3- Paydaşların Yapabilecekleri Taahhütlerin (Katkıların) Alınması Aşaması: Paydaş da olan yerel birimler ve kamu kurumlarından alınacak önleyici tedbirlerle ilgili taahhütlerinin alınması aşamasıdır.

### **3.2.3. Yerel Güvenlik Komisyonlarının Kurulma Nedenleri**

Yasal düzenleme ile Vali/Kaymakamların yetkilerini işlevsel hale getirmek, AB Üyesi ülkelerden başarılı uygulamaları örnek alıp Türkiye’ye adapte etmek ve Türkiye’deki uygulamaları geliştirmek ve sistematikleştirmek olarak açıklanmıştır. Fransa’da nüfusu 10.000 ya da daha fazla olan tüm yerleşim birimlerinde yerel güvenlik komisyonları mevcuttur (Roche, 2013).

### **3.2.4. Yerel Güvenlik Komisyonlarının Faydaları**

Projeye göre bu komisyonlar; mevzuatın valilere verdiği yönlendirme yetkisinin etkinliğini artırır, suç oluşmadan önce önlemeyi sağlar, reaktif (tepkisel) değil proaktif yaklaşımı benimser, kolluk kuvvetleri



dışındaki paydaşların da sorumluluk almalarını temin eder, paydaşlar arasındaki koordinasyonu kurumsallaştırır. Bu yapı, kurumlar arası koordinasyonu esas alan bir yaklaşımı benimser. Etkin kaynak dağılımı sağlar, kaynakları en etkili şekilde dağıtabilmek için, komisyonlar mevcut bilgiyi iyi analiz etmeli ve önceliklerini belirlemelidir. Böylece; kolluk kuvvetlerine olan güven artar, kolluk hizmetlerinden ve diğer kamu hizmetlerinden duyulan memnuniyeti artırır ve sivil toplumdan düzenli aralıklarla katkı alınmasını temin eder (Roche, 2013).

### **3.2.5. Yerel Güvenlik Komisyonlarının İşleyişi**

Proje öngörüsü ve planlamasına göre yerel güvenlik komisyonları; yerel asayiş problemleri ve güvenlik ihtiyaçların analizinin yapılması, işbirliği ve önleyici tedbir alınabilecek yerel asayiş önceliklerinin belirlenmesi, projelerin yapılması ve yerel asayiş planlarının hazırlanması ile uygulamaya hazır hale getirilmesi şeklinde işler. Valilik/Kaymakamlık liderliğinde kamu, sivil toplum, akademiden gelenler ilgili kurum çalışanlarından oluşan üye profili, operasyonel sekreteryaşının katkısı ve düzenli toplantılar ile yerel güvenlik analizleri yapılacaktır. Kurum işbirlikleri ve katkılarıyla önleyici ve ölçülebilir projeler geliştirilecektir. Yerel güvenlik planları hazırlanacak ve kamoyu ile paylaşılacaktır. Komisyon, asayişle ilgili analizler ve asayiş planını düzenli bir şekilde gözden geçirecek ve gerekirse revize edecektir (Pamuk, 2013). Mülki idare amiri başkanlığındaki il ve ilçe kurullarının katılımcı yapısı yerel demokrasi açısından önemlidir.

İlde Vali ve ilçede Kaymakamın başkanlığında kurulan yerel güvenlik komisyonunda yereldeki halkın bütün kesimlerinin katılımı amaçlanmıştır. Komisyonunda kamu temsilcileri, kolluk kuvvetlerinin temsilcileri, sivil toplum örgütlerinin temsilcileri ile özel sektör çalışanlarının bir araya gelmesi şeklinde bir yapı düşünülmüştür. Komisyonun toplantı zamanı 'ayda bir toplantı' şeklinde planlama düşünülmektedir. Komisyonunda ele alınacak konular sadece yerelde ilgili il veya ilçeyi ilgilendirecek güvenlik konularıyla sınırlandırılmıştır. Toplantılara vali yardımcısı (valinin görevlendirdiği) ya da kaymakam başkanlık eder. Ayrıca toplantı gündemleri de başkanlar tarafından hazırlanır. Komisyonun en önemli görevi yerel güvenlik planlarının hazırlanması olarak ortaya çıkmaktadır (Akıncı, 2013).

### **3.2.6. Ulusal Suç Önleme Bürosu**

İller İdaresi Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulacak büro, Genel Müdür Yardımcısı başkanlığında Emniyet, Jandarma Genel Komutanlığı, Sahil Güvenlik Komutanlığı temsilcileri ile Adalet, Milli Eğitim, Sağlık Bakanlıkları, Muhtarlar Federasyonu temsilcisi ve Belediyeler Birliği temsilcilerinden ve uzmanlardan oluşacaktır. Ulusal Suç Önleme Bürosu, en iyi uygulama örneklerinin gösterilmesini ve fikir alışverişi ile diğer illerde uygulanmasını hedefleyen ulusal bir platform olma özelliği taşıyacaktır. Büroya ait özel bir web sitesi kurulacak ve İçişleri Bakanlığı Ulusal Suç Önleme Bürosu Avrupa Suç Önleme Ağının (EUCPN) Türkiye temsilcisi olacaktır. Ayrıca Uluslararası Suç Önleme Merkezine (ICPC-Montreal) ve diğer birimlere katılacak, ulusal düzeyde düzensizlik ve suç önlenmesi konusunda yapılan gelişmeler hakkında hazırlayacağı raporla da her üç yılda bir kamuoyunu bilgilendirme görevi yapacaktır. Büro, vatandaşlarla istişare, suç ve düzensizlikleri önleme alanında en iyi örneklerin karşılıklı değişimi için her üç yılda bir ulusal ya da uluslararası konferans organize edecektir (Roche, 2013). Bu büro ulusal çapta kolluk yetkilileri ile beraber diğer halk temsilcilerinin yer aldığı bir platform özelliği taşıyacaktır.

### **3.2.7. İl Suç Önleme ve Halk Güvenliği Kurulu**

Bu kapsamda her ilde bir suç önleme ve halk güvenliği kurulu kurulması hedeflenmiş ve fonksiyonları belirlenmiştir (Akıncı, 2013):

İlçe kurulu kurulması için uygun ilçelere karar vermek ve bu ilçeleri resmi olarak bilgilendirmek, ilçe kurullarında farklı kesimlerden sivil toplum kuruluşlarının temsilini sağlamak, ilçe kurullarına

değerlendirmeleri için ulusal öncelikleri hatırlatmak, halkın kolluk kuvvetlerinden aldıkları hizmetlerden duydukları memnuniyet ve kolluk kuvvetlerine duyulan güveni tespit etmek üzere ilçede kamuoyu araştırmaları yapmak üzere fon sağlamak ile genel bir değerlendirme yapılması ve temel kıstaslar oluşturulması için kamuoyu araştırmalarının ana bulgularını il düzeyinde özetlemektir.

Bunun yanında İlçe Güvenlik ve Suç Önleme Planlarının hukukiliğini onaylamak ve eşitlik hakkının korunmasını sağlamak ile gerektiğinde ilçeler arasında etkili bir koordinasyon sağlamak ve iyi uygulamaların ve etkili önleme faaliyetlerinin ilçeler arasında bilgi alışverişi sağlamak için yıllık toplantılar düzenlemek, ildeki ilçe güvenlik planlarının mali ihtiyaçlarını değerlendirmek ve kaynak tahsisi için İller İdaresi Genel Müdürlüğü Ulusal Önleme Bürosu'na mali destek için başvurmak ve ildeki önleyici faaliyetler ve sonuçları hakkında İçişleri Bakanlığı'nı ve özellikle kurulduğunda İller İdaresi Genel Müdürlüğü Ulusal Önleme Bürosu'nu yıllık olarak rapor sunmak olarak sıralanmıştır.

İldeki bu kurulun yürütme kurulu, vali yardımcısı başkanlığında, büyükşehir/il belediye başkanı, il emniyet müdürü, il jandarma komutanı veya atadıkları temsilcilerden oluşacağı öngörülmüştür.

### **3.2.8. İlçe Suç Önleme ve Halk Güvenliği Kurulu**

Projenin öngördüğü planlamaya göre ayda bir toplantı yapabilecek olan ilçe kurulunun gündemi kaymakam tarafından belirlenecektir. Ayrıca kaymakam başkanlığında yerel önleme planının hazırlanması aşamasında ise en az 5 toplantının yapılması öngörülmüştür. Toplantı kararlarının salt çoğunluğun katılması suretiyle karar yeter sayısının yine salt çoğunlukla alınması öngörülmekte ise de uzlaşma önem arz etmektedir. Ayrıca huzur hakkı öngörülmeyen toplantılara mazeretsiz üç kez katılmayanlar üyelikten çıkarılacaktır. Kurul üyelerinin seçimi ise kaymakam tarafından yapılacaktır. İlçe halk güvenliği ve suç önleme kurullarının görevleri ise (Roche, 2013): Valiler aracılığıyla bakanlık tarafından veya emniyet ve kurul üyelerinin kendilerinin dikkatlerine sundukları temel güvenlik konuları ile kamuoyu araştırmaları, halk toplantıları, istişare toplantıları veya kendilerinin uygun gördüğü başka araçlarla tespit edilen ilçede yaşayanların güvenlik ihtiyaçlarını değerlendirmek, güvenlik konuları ve ihtiyaçların listesinden ortaklık yaklaşımı ve önleme taktikleri ile geliştirilebilecek olanlarını tespit etmek, her bir hedef için önleyici ve caydırıcı faaliyetleri tespit etmek, üyelerin katılımını sağlamak ve ortakların mali taahhütlerini de içeren faaliyetlerin desteklenmesi için üstlendikleri yükümlülüklerin yerine getirilmesini sağlamak, ilçe güvenlik ve suç önleme planını onaylanmak üzere il önleme ve güvenlik kuruluna sunmak, ilçe güvenlik ve suç önleme planını resmi olarak onaylamak, imzalamak ve kamuoyuna duyurmak ve il komisyonunca değerlendirilmek üzere yıllık ilerleme raporlarını sunmak, olarak sıralanmıştır.

### **3.3. Örnek Bir Uygulama: Yeşilyurt İlçesi'nde İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Kapsamında Yapılan Çalışmalar<sup>3</sup>**

82 Mahalleden oluşan Yeşilyurt İlçesi, proje başlangıcında 40.000 nüfusa sahip iken, 6360 sayılı Büyükşehir Kanunu sonrası önce 284.000(2014) ve daha sonra 319.618(2019)'e çıkmıştır. Malatya'da kurulu üç OSB de ilçe sınırlarındadır. Ayrıca 'eski sanayi sitesi' ile 'küçük sanayi sitesi' de bu ilçede yer almaktadır. Yıllık ortalama 13.000 civarında nüfus artışı ile yapılaşmaya ve gelişmeye müsait bir yerleşim bölgesi olarak öne çıkmaktadır. Fiziki yapılaşmanın yoğun olduğu ve Malatya'nın batı kısmı olması nedeniyle gelişmeye müsait bir bölgedir. Gerek Malatya ilçelerinden gerekse de çevre illerinden

<sup>3</sup>Proje kapsamında yapılan çalışmalar, aktivite ve önlemler ile faaliyetler, ilgili kurumların raporlarına dayanmaktadır. Proje kapsamında kayıtlı olan verilere ait rakamlar ve anlatılan aktiviteler bu bilgilere dayanılarak çalışmada kullanılmıştır. İlgili bilgi ve belgeler projede görevli kurum ve kuruluşlar ile Yeşilyurt Kaymakamlığına yayımlanan iki adet kitap-faaliyet raporlarından yararlanılmıştır.

Malatya'ya olan göçün ekseriyeti bu ilçeye olmaktadır. Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı verilerine göre vakıf kaynaklarından faydalanan nüfusun genel nüfusa oranı %28'dir. Büyükşehir Belediyesi Kanunu kapsamında altı belde belediyesi kapatılarak mahalle statüsüne dönüştürülmüştür. Bu nedenle kolluk birimlerinin ilgili beldelerdeki dereceleri düşürülmüş, böylece kadroları azltılarak merkezi birimler güçlendirilmiştir. Polisin sorumluluk alanı atılmış, ancak personel, araç-gereç ve imkanlar aynı ölçüde artmamıştır. Bu nedenle suç önleme ve asayiş hizmetlerinin etkin bir şekilde ifa edilmesi önemli hale gelmiştir.

Pilot olarak seçilen Yeşilyurt İlçesinde, proje kapsamında yukarıda belirtilen hedef ve öngörüler doğrultusunda birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Bu amaçla yukarıda detayları verilen sivil gözetim kurumunun sadece güvenlik kuvvetlerinin denetimi ile sınırlı olmadığı, güvenlik planları yapılırken sivil toplum örgütleri ile kamu kurumlarının sürece dahil edilmesi gerektiği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ayrıca kamu kurumları ile STK'ların güvenlik öncelikleri ile, bu önceliklere yönelik alınacak tedbirler için yaptıkları faaliyetler ile taahhütleri kayıt altına alınarak yıl boyu bu faaliyetler ve topluma dolayısıyla asayiş olayları üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir. Pilot il ve ilçeler ile Yeşilyurt'ta uygulanan ve daha sonra bütün Türkiyede uygulanması düşünülen bu yapının benzer çalışma ve hazırlıklara ışık tutması için kısaca çalışmalar ve uygulamalara yer vermenin yararlı olacağı düşüncesindeyiz. Bu nedenle topluma katkı sunacak ve önleyici etkisi nedeniyle, kamu idarelerinin çalışma ve faaliyetleri ile yerel halkın, STK'ların istek, arzu ve taahhütleri de bu çalışmada yer almıştır.

İlçe güvenlik komisyonu, ilçedeki yerel güvenlik meseleleri ile güvenlik ihtiyaçlarının analizini yapmak, yerel güvenlik sorunları ve güvenlik ihtiyaçları listesinden kurumsal işbirliği ve önleyici yöntemler ile ele alınabilecek tedbirleri tespit etmek, 'yerel güvenlik planının' hedeflerini ve içeriğini tanımlamak, önleyici ve caydırıcı eylemler geliştirmek, toplum katmanlarının katılımını sağlamak ve paydaşların mali taahhütlerini de içeren yükümlülüklerin yerine getirilmesini izlemek, yerel güvenlik planını uygulamaya geçirmek, yerel güvenlik planında yer alan eylem planlarını izlemek ve gözden geçirmek ve yerel güvenlik planını yıllık olarak revize etmek gibi görevleri icra etmiştir. Bu proje kapsamında ilçede ve Malatya'da yedi adet toplantı, güvenlik analizi aşamasında 38 defa birebir görüşme, altı adet alt komisyon toplantısı, dört odak grup toplantısı ve bir adet il çapında yerel güvenlik sorunları istişare toplantısı düzenlenmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013).

Ayrıca Mayıs 2013 tarihinde proje danışmanları ile sorumlu teknik uzmanlar tarafından projeye ilgili Malatya ilindeki tüm ilgili kurum, kuruluş, STK'lara bilgilendirme toplantısı yapıldı. Kurumların suç önleme faaliyetlerine ilişkin yapacakları çalışmaların içeriği ve hazırlanması konusunda bilgilendirmeler yapıldı. Temmuz 2013 tarihinde İstanbul'da 'Eğiticilerin Eğitimi Semineri verilerek 'vatandaşın mağduriyet algısı', 'güven ve memnuyetinin ölçülmesi amaçlı kamuoyu araştırmaları' konularında farkındalık eğitimleri yapıldı. Daha sonra uzmanlarla Yeşilyurt İlçesi yerel güvenlik komisyonuna katılacak üyeler bilgilendirilerek toplumun kolluk kuvvetlerine olan güvenleri ile ilçenin asayiş gerekleri konusunda uygulanacak araştırma anketiyle ilgili bilgilendirmeler yapıldı. Yapılan diğer bir organizasyon ile, Yeşilyurt İlçesi'nin ilgili kamu idareleri, belediyeler, muhtarlar ve STK'larla toplantılar yapılarak, kolluk kuvvetlerinin görevini yerine getirirken toplum beklentilerinin neler olduğu, güvenlik önceliklerinin neler olduğu/olacağı istişare edildi. Bunun yanında oluşacak 'yerel önleme komisyonun' yararları ve suç oluşmadan önce önleme, suça karışmayı caydırıcı konular görüşülerek değerlendirilmeler yapıldı. Nihayet pilot il/ilçe yerel güvenlik komisyonu başkan ve üyeleri, bakanlık temsilcileri ile emniyet ve jandarma temsilcilerinin katılımı ile, 21-26 Eylül 2013 İtalya'ya proje kapsamında çalışma ziyareti düzenlenmiş ve ilgili ülke uygulamaları yerinde görülmüştür. Daha sonra Malatya geneline yönelik üniversite, ticaret odası, baro, STK'larla geniş bir katılımı; Malatya'nın güvenlik problemleri ve çözümleriyle ilgili çalıştay icra edilmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013).

Aynı yıl Ekim ayında, sonraki yılın asayiş planlarına yönelik önerilerini almak üzere Yeşilyurt kadınları ile toplantılar icra edildi. Yeşilyurt İlçesinde yapılan istişare ile Girişimci Kadınlar Derneği, Kuran kursları öğreticileri, Halk Eğitim Merkezi usta öğreticileri ve mahallelerden katılım sağlayan kadınlara, “kadınlar kendini nasıl güvende hisseder?” Konu başlıklı istişare toplantıları icra edildi. Toplantılarda güvenlik güçlerine ihtiyaç duymadan yaşam kalitemizi arttırmak suretiye kendimizi güvende hissetmek için nelerin yapılabileceği istişare edildi. Toplantılarda aşağıdaki ana problemler ile önerilen ortak çözümler tespit edilmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013):

- 1) Çocukları okula göndermede yaşadıkları sorunları çözülmesi
- 2) Başı boş köpeklere çare bulunması
- 3) Kafe/ spor alanı/ sosyal tesis olmaması nedeniyle oluşan mağduriyetlerin giderilmesi
- 4) Kadınların kamuya açık alanlar ile açık spor alanlarını kullanmaktan çekinmeleri sorunu (Kayınvalide, eş baskısı vb.nedenlerle) ve bu konuda çalışma yapılması gerektiği
- 5) Toplumsal baskı (küçük yerlerin büyük sorunları) sorunu ve bu konuyla ilgili toplumsal aydınlatma çalışmalarının gerekliliği
- 6) Okul çevrelerindeki uyuşturucu, sigara ve bağımlılık yapan maddeler satan çocuklar ve onların olumsuz etkilerinin giderilmesi
- 7) Bayanların bir araya gelebileceği sosyal paylaşım yapacakları kadın spor ve kültür merkezinin olmaması ve açılmasının zarureti.
- 8) Eğitim mekan ve şartlarının iyileştirilmesi ve bütün toplum bileşenlerinin eğitime eğilmesinin şart olduğu
- 9) Kolluk kuvvetlerinin görünürlüğünün arttırılarak denetimlerin arttırılması ve caydırıcılığın sağlanması
- 10) MOBESE, Kent güvenlik sisteminin arttırılması.
- 11) Bütün bu çalışmalara destek olmak üzere Müftülüğün imamlar eliyle dini bilinçlendirme faaliyetlerinin daha etkin yapılması suretiyle maneviyatın arttırılmasına çalışılması,
- 12) Çarşı ve mahallelere ‘Bekçilik’ sisteminin getirilmesi: 2013 yılında yapılan ilçe toplantılarında ağırlıklı olarak istenen bu sistem İçişleri Bakanlığınca da benimsenmiş ve bu günlerde bekçi sayıları onbinleri bulmuştur.

Kasım 2013’te ilgili paydaşların da olduğu Ankara’da geniş katımlı bir istişare ve eğitim semineri yapıldı. Seminerde uzmanlar ve akademisyenlerin katılımı ve katkılarının alınması sağlanmıştır. Aralık 2013’te ise Malatya İlinde ilgili kamu idareleri ve ilçe güvenlik komisyonu üyeleri ile istişare toplantıları icra edilmek suretiyle ortaya çıkan asayiş problemleri ve bu problemler için kurum kuruluş ve STK’ların hazırlayacakları proje taahhütleri alınmıştır. İlçenin ortaya çıkan asayiş problemleri ve kolluk kuvvetlerini ilgilendiren kısımlarla ilgili anketler yapılmıştır. Bunun sonucunda 7 yerel güvenlik hedefi başlığı altında, 18 aksiyon planı ve 46 aktivite belirlenmiş olup, bu hedefler ve aksiyon planları doğrultusunda çalışmalara başlanmıştır (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013).

### **3.3.1. Yeşilyurt’un Güvenlik Meseleleri Konusundaki Görüşleri ve Önerileri**

İlçe sınırları içerisinde oluşan konsensüse bakıldığında ilçede, gerek halkın gerekse de emniyet ve jandarma birimlerinin istatistiklerine göre aşağıdaki güvenlik sorunları konusunda tedbirler alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Böylece öne çıkan güvenlik sorunları ile önerilen çözümler kısaca aşağıdaki gibidir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013):

Evden hırsızlık: Vatandaş bilgilendirmeli, kendi önlemini almalı, mobese eksikliği giderilmeli, mahallelerde bekçilik sistemi yada apartmanlarda sertifikalı özel güvenliğin olması, binaların önüne kamera takılması, sahte kamera, levhalar, 'dikkat köpek var' yazısı ile hırsızlar tarafından caydırıcı algılanacağından etkili olmaktadır.

Gençlerde madde bağımlılığı: Madde bağımlılığı olan çocuğa okullarda sorumluluk verilerek çocuğun özgüveni sağlanmalı ve rehber öğretmenleri tarafından yakın takip edilmelidir. Bu çocuklar aylık düzenli sportif faaliyetler ve sosyal aktivitelere yönlendirilmelidir. Böylece çocuk bir suç işleyeceği zaman bir toplumsal baskı oluşturulabilir.

İnternet kafeler: Kaymakamlıkça oluşturulan bir komisyonca, ayrıca güvenlik güçleri tarafından düzenli denetimlerin etkin yapılması ve uygunsuz sitelere girilmenin engellenmesi amacıyla zaman zaman gençlerin aydınlatılması sağlanmalıdır.

Okullarda disiplinsizlik: Öğretmen ve velilerin bilinçlendirilmesi sağlanmalı. Okul-polisi uygulaması yapılmalıdır.

Ahlaklı bireyler yetiştirmesi için okul, aile, toplum ele ele çalışmasının yetersizliği: Öğretmenlerin okullarda geleceğin bireyleri olarak yetiştirilen öğrencilerin etik değerlere karşı duyarlı yetiştirmeleri sağlamalıdır.

Madde ve alkole bağlı olarak şiddet kavga ve aile içi şiddet: İşlenen suçlar için caydırıcılık tedbirleri ön plana çıkarılmalı. Mahalle kültürü gibi etkenler kullanılarak aile ve toplumun baskısıyla suç işleme azaltılmalı. Gençlerin alkolden, madde bağımlılığından uzak tutmak için spor alanları, sosyal tesisler kurulmalı. Bunun için de merkezi devletin ilçe örgütleri iyi güçlendirilmelidir.

Kadın-çocuk-gençlik merkezlerinin yetersizliği: Boş vakitlerin değerlendirilmesi için spor tesisleri, sosyal alanlar kurulmalı.

Sportif faaliyetlere ağırlık verilmemesi ve eğitici araç-gereç için kaynak yetersizliği: Okullarda çocukların internet ihtiyacının karşılamak için bilgisayar, kağıt, kartuş verilmeli ve desteklenmeli.

Konferans, seminerlerle özellikle anneler bilinçlendirilmesinin yetersizliği: Önleme amaçlı genel güvenlik konusunda seminer ve paneller düzenlenerek bilinç seviyesi yükseltilmelidir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013).

### **3.3.2. Yeşilyurt İlçesi'nde Yürütülen Suç Önleyici Nitelikteki Projeler**

Projenin yereli esas alan uygulaması doğrultusunda Yeşilyurt İlçesi için; güvenlik sorunlarının tespiti, güvenlik önceliklerinin belirlenmesi, sorunlara uygulanacak önleyici tedbirlerin tespit edilmesi ve son olarak yerel paydaşlardan güvenlik sorunlarına yönelik yapılacak faaliyetlerin taahhüt edilmesi şeklinde bir planlama yapılmıştır. Ayrıca yerel güvenlik ve huzurun sağlanmasına yönelik kamu kurum ve kuruluşları ile STK'ların yaptığı proje ve taahhüt edilen/icra edilen faaliyetler de belirlenmiştir. İlçe yerel güvenlik komisyonu tarafından belirlenen güvenlik problemlerine yönelik taahhütler ve bu taahhütler sonucunda ilgili kurum ve kuruluşlarca suç işleminin önlenmesi ve güvenlik problemlerini azaltıcı etki sağlamaması amacıyla kaymakamlık koordinasyonunda faaliyetler icra edilmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013). Yerel asayiş ve güvenlik problemlerinin çözümüne katkıda bulunmak amacıyla kurum ve kuruluşlardan alınan taahhütler sonucunda ilçede uygulanan bazı örnek projelere aşağıda kısaca değinilecektir.

Ortak olarak taahhüt edilen ve icrasına başlanan faaliyetlerin bir kısmı aşağıda sıralanmıştır: Kaymakamlık, Milli Eğitim ve SYDV işbirliği ve Yeşilyurt Belediyesi, Yakınca Belde Belediyesi, Bostanbaşı Belde Belediyesi ile MÜSİAD Malatya Şubesi Katkılarıyla, milli ve manevi duyguları yüksek

turmak için 35 başarılı öğretmen-idareci ile 185 lise ve ortaokul öğrencisine Çanakale-Ankara-Nevşehir ilerine geziler düzenlenmiştir. Bu gezilere 2013-2014 yılında da devam edilmiş ve 2017 yılı sonuna kadar uygulanmıştır. Özel olarak suça meyilli olan veya problem olan öğrencilere öncelik verilerek gezilere devam edilmiştir. Kaymakamlığın destekleri ve bazı yayın guruplarının katkılarıyla 'Malatya Okuyor' projesi çerçevesinde ilkokul öğrencilerine kumbaralar verilmiş ve okulda oldukları süreler boyunca harçlıklarıyla kitap şenliği etkinliğinde kitaplarla buluşmaları sağlanmıştır. Lise öğrencileri ve ilçede yaşayan gençler yazarlarla buluşturularak eğitici, motive edici ve uyarıcı sohbet-konferanslar yapılmıştır. Kitap imzalama faaliyetleri icra edilmiştir. Bu kapsamda 2013-2017 yılları arasında 'Yeşilyurt Kitap Yurdu Projesi' ile Yeşilyurt Belediyesi ve SODES Projeleri kapsamında tüm okul seviyelerine hitap edecek şekilde 100'de fazla yazar İlçeye getirilmiştir. Bu proje ile yaklaşık 50.000 adet kitap okullarla buluşturulmuştur. Ayrıca 1 yıl içerisinde toplam 99.582 kitabın okunması sağlanmıştır. Yine Kaymakamlık koordinasyonu ile Milli Eğitim Müdürlüğüne tespit edilen köylerden, maddi durumu düşük ve dersane/kurslara gidemeyen öğrenciler İlçe Sosyal Yardımlaşma Vakfının katkılarıyla köylerde merkeze taşınmak suretiyle kurslara alınmıştır. 2012-2017 öğretim yıllarında toplam her yıl ortalama 1.250 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisine LGS(TEOG) kursları açılmıştır. SYDV katkısıyla kaynak kitaplarla desteklenmişlerdir. İlçenin köylerinde okuyan 300 öğrenciye her yıl sosyal etkinlikler kapsamında sinema ve tiyatrolara götürülmüş, örnek eğitim kurumları ile ilin sosyal mekanları gezdirilmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2016, s.31).

İlçe SYDV projeleri kapsamında; mutlak faaliyetlerinin yanında 'Şevkat Eli Projesi' kapsamında üç yıl boyunca ortalama 600 yetim ile babaları cezaevinde olan çocuklar ile anneleri bayramlarda alışveriş çekleri verilmek suretiyle ihtiyaçları karşılanmıştır. 'Barınamayan Kalmaması Projesi' kapsamında İlçe Vakfınca üç yıl içinde (2013-2017) yaklaşık 750 ev tadilatından geçirilmiştir. Bu evlerin bir kısmına onarım ve tadilat çalışmaları, bir kısmına çeşitli ev eşyaları alınarak evler oturulabilir hale getirilmiştir. Yine 'Çınarlara Şevkat Projesi' ile üç yıl boyunca bakıma muhtaç, yaşlı veya engelli 100 aileye, istihdam edilen 10 yardıma muhtaç bayan eliyle, temizlik, yemek yapımı, çamaşır yıkama vb. işleri yapılarak ihtiyaçları giderilmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2016, s.86-126).

Eğitim projeleri kapsamında; 2013-2017 yıllarında mevlidi nebi münasebetiyle ortaokul ve lise öğrencilerine Peygamber Efendimizin hayatını anlatan toplam 6.250 kitap dağıtılmıştır. 36 lise ve 60 ortaokulda toplam 10.000 öğrenciye ulaşılmıştır. Kitap bedelleri ve dereceye giren öğrencilerin hediyeleri hayırsever işadamları, belediyeler ve SODES projesi kapsamında karşılanmıştır. İlçenin liseleri ve ortaokullarında bilimsel yarışmalar düzenlenerek yapılan projelerin bir kısmı bölgesel ve ulusal düzeydeki yarışmalara katılmaları sağlanmıştır. Kullanılmayan Kitaplar Kütüphanesi Projesi ile evlerdeki kullanılabilir kitapların ilçedeki okullara kütüphanelere kazandırılması sağlanmış ve kitap okuma özendirilerek Yeşilyurt Okuyor Projesi ile ilçedeki okullar başta olmak üzere toplam 99.582 kitap okunması sağlanmış 2017 yılına kadar proje devam etmiştir. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında özel bir vakıf, İŞKUR, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilçenin eğitim merkezi müdürlüğü tarafından yürütülen projede kapsamında 17 okulun tadilat yapılmış okulların iç ve dış bakımları ile çevre düzenlemeleri yapılarak kırsal mahallelerde yer alan bu okulların çocukları nerzih ortamlara kavuşturulmuştur. Ayrıca proje kapsamında görev alan 30 seramik öğrencisi sertifikalandırılmış ve seramik ustalığı takımları ilgili firma ve vakıfça tedarik edilmiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2016, s.1-76).

İlçe müftülüğünün çalışmaları kapsamında; rutin çalışmaların dışında küçüklükten itibaren çocukları eğitmek ve iyi insan yetiştirmek üzere camiler bünyesinde okul öncesi 1000'e yakın çocuk için 'Yeşeren Tohumlar Projesi' yapılarak hem okul öncesi eğitime hemde dini eğitimlerine katkı sağlanmıştır (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2016, s.126).

Kayıt altına alınan çalışmaların bir kısmına bu çalışmada yer verilen faaliyetler; suçun fazla işlendiği emniyet bölgesinde suç oranlarında toplamda %15 azalma olmuştur: Kişiye karşı işlenen suçlarda %10,35 azalma, topluma karşı işlenen suçlarda % 9,17 artma, mala karşı işlenen suçlarda %21,50 azalma olmuştur. Jandarma bölgesinde ise; 2013 yılında meydana gelen 27 hırsızlık olayı, 2014 yılı ilk beş aylık döneminde 6 olarak gerçekleşmiştir. 2013 yılında 1 olan hayvan hırsızlığı sayısı, 2014 yılının ilk beş ayında hiç meydana gelmemiştir (Yeşilyurt Kaymakamlığı, 2013).

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Dünyada gelişen yeni sayılabilecek Yeni Kamu Yönetimi Modeli ile gelişen İyi Yönetişim (Good Governance) ilkeleri, halkın ya da hakkında karar verilen vatandaşların yönetim süreçlerinde ve karar mekanizmalarında yer almasını gerektirmektedir. Ayrıca yönetimin şeffaf, hesap verebilir ve optimal bir kapasiteyle etkin karar alma ve uygulama kapasitelerini geliştirecek boyutta olmalarının gerektiği bütün dünyada büyük önem arz etmektedir.

İdareler karar alırken özellikle de yereli ilgilendiren güvenlik işleri konusunda şeffaf, hesap verebilir ve optimal bir kapasiteyle etkin karar alma ve uygulama kapasitelerini geliştirecek boyutta olması ve katılımın sağlanması gerekmektedir. Bununla beraber özellikle suç önleme faaliyetlerinin yerelliği esas almak suretiyle diğer paydaşların da güvenlik problemlerine duyarlı hale getirip sürece katılımları sağlanmalıdır. Bu çalışmada, İçişleri Bakanlığınca pilot il ve ilçelerde uygulanan proje kapsamında özellikle hedeflenen amaç ve projenin içeriği temel hatları ile ortaya konulmuştur. Bu proje kapsamında Malatya-Yeşilyurt İlçesinde icra edilen faaliyetler, toplantılar ve ziyaret edilen ülke örnekleri dikkate alındığında sistemin hem güvenlik birimlerine hem de yerel aktörlere fayda sağlayacağı ve geniş kesimlerin asayiş sorunlarını önleme süreçlerine katılması suretiyle önemli katkılar sağlayacağı gözlemlenmiştir. Kanunen asayiş ve güvenlikten sorumlu olan vali ve kaymakamların (mülki idare amirlerinin) bu projelerle yerel katılımın suç önlemeye yönelik süreçlere dahil edilmesi suretiyle etkinliklerini arttırdığı kabul edilmelidir. Böylece kolluğun sivil gözetimi kurumunun etkin hale getirilmesi, halkın temsilcilerinin katkı ve katılımını sağlanmasının yanında yapılacak yayınlarla halkın bilgilendirilmesi de yapılmış olacaktır. Bunun yanında, asayiş ve güvenlik konularında araştırma ve anket yoklaması yapmak suretiyle toplumun görüşlerinin alınarak değerlendirmelerin buna göre yapılması ile de, toplum huzurunun iyi seviyelere çıkarılması sağlanabilir. Bu amaçla uygulanan proje ile; yapılan çalışmalar ve planlanan hedefler, paydaşlara ve diğer toplum kesimlerine yorumlamalar yapma kriterlerini içinde barındıran dinamik bir organizasyonu oluşturmayı kısmen de olsa çalışmaya konu olan pilot ilçede sağlanmıştır. Uygulamada, STK'lar ve halk temsilcileri kamu kurumları ile birlikte kurullarda görev almıştır. Kamu kurumlarından taahütler alınıp mülki amirlik koordinasyonunda takip ve koordinasyon sağlanmış ve pilot ilçede bunun etkileri test edilmiştir. Bu etki pozitif sonuçlar doğurmuş ve Yeşilyurt'ta suç oranlarında önemli azalmalar olmuştur. Bu kapsamda; emniyet bölgesinde genel olarak suç oranlarında toplamda %15 azalma olmuştur: Kişiye karşı işlenen suçlarda %10,35 azalma, topluma karşı işlenen suçlarda % 9,17 artma, mala karşı işlenen suçlarda %21,50 azalma olmuştur. Jandarma bölgesinde ise; 2013 yılında meydana gelen 27 hırsızlık olayı, 2014 yılı ilk beş aylık döneminde 6 olarak gerçekleşmiştir. 2013 yılında 1 olan hayvan hırsızlığı sayısı, 2014 yılının ilk beş ayında hiç meydana gelmemiştir.

Bu çalışmada, projede öngörülen yerel halkın temsilcilerinin yer alacağı bir yapı meydana getirmeyi amaçlamak suretiyle sistemli ve daha demokratik yapı oluşturulmasının bir örneğine yer verilmiştir. Bunun yanında yasal kapasiteyi de içine alan İçişleri Bakanlığı'nın vali ve kaymakamları kanuni kontrol ve yönlendirme etkinliğinin artırılması da hedeflenmiş ve bu hedef kriter bakanlık yönlendirmesi ile pilot ilçede icra edilmiştir. Yine kolluğun sivil gözetimi çalışması ile ilgili faaliyetler, özellikle önleme faaliyetlerinde yerelliği esas aldığından, Malatya'da önemli bir farkındalık oluşturmuş, yerel odaklanma

ile başta Yeşilyurt İlçesi olmak üzere diğer toplum kesimlerinin asayiş meselelerine duyarlı hale getirilip paydaş olarak sürece katılmaları sağlanmıştır.

Emniyet, jandarma ile diğer kolluk kurumlarını da kapsayan kolluk sektörünün halkın arzu ve gereksinimleri çerçevesinde plan yapma ile güvenlik hizmetlerinin ifası sırasında oluşabilecek tereddütler de bu kapsamda azalmıştır. Bu kapsamda pilot ilçede yapılan uygulama ile yerelde güvenlik kuvvetleri için önleme amaçlı planlama yapılırken bunun katılımı ile yapılması gerçeğinin olumlu yönünün yanında, halk ile kolluk kuvvetlerinin birlikte çalışabileceği de kanıtlanmıştır.

Yerel önleme ve güvenlik planı ilçede uygulanmış ve tüm kurumlar görevlerini titizlikle yerine getirmiştir. Kurumların göstermiş olduğu özveri ve birbiriyle ve halk katmanları ile olan işbirliği sayesinde, emniyet ve asayiş hizmetleri ile sosyal projeler açısından çok önemli sonuçlar elde edilmiştir. Kolluk tarafından mevcut devriye sayılarının artırılması ve önleyici suç tekniklerinin kullanılmasıyla, hırsızlık olayları azaltılmıştır. İcra edilen toplantılar ve eğitim seminerleri sayesinde ve uygulanan projeler ile, güvenlik algısı üzerinde ilçe genelinde önemli bir farkındalık oluşmuştur. Gerçekleştirilen sosyal projeler sayesinde kurumlar ve vatandaşlar arasında etkin bir iletişim ortamı kurulmuştur. Bu uygulamalarla tüm kurumlar ve katılımcılar birlikte düşünmüş, birlikte planlamış ve her aşamada ortak akılla birlikte hareket etmiştir. Uygulamalar ve yapılan projelerin sonuçları asayişe olumlu yansımış suç oranlarında düşüşe yardımcı olmuştur. Bu da, Yeşilyurt İlçesi'nde büyük bir sinerji oluşturmuş ve istenilen sonuçların alınmasına ortam hazırlamıştır.

#### **Kaynakça**

Akıncı, S. K. (2013). Yerel önleme ve güvenlik komisyonunun işleyişi ve zaman planı, katılımcıların yerel güvenlik sorunları ve güvenlik ihtiyaçları, yerel güvenlik sorunları, hedefler ve çözüm önerileri. İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı, İstanbul: 3-4 Temmuz 2013, Ankara: 5 Kasım 2013, Malatya: 30 Mayıs, 19 Ekim 2013.

Çilesiz, C. (2010). Anayasal demokraside sivil otorite-kolluk ilişkileri. İdarecinin Sesi Dergisi, 142, 32.

Dalkıran Ö. (2009). "Kolluk görevlilerinin izlenmesi dünyadan örnekler", V.Aytar-Y.Ensaroğlu (Ed.) Sivil toplum ve güvenlik sektörü gözetimi sınırlar ve imkanlar. TESEV Yayınları.

Fırat İ. ve Erdem E. (2014). Türkiye'de iç güvenlik hizmeti ve kolluğun sivil denetimi. Sayıştay Dergisi, (94), 83-122-123.

Gözübüyük, Ş. ve Tan T. (2011). İdare hukuku genel esaslar, (cilt 1, 8.baskı). Turhan Kitapevi.

Günday M. (2013). İdare hukuku, (10. Baskı). İmaj Yayınevi.

Gündoğan K., Koç C. ve Özbudak, C. (2011). Kolluğun önleyici ve adli görevleri (7.baskı). Sözkesen Mabaası

Hough, M. (2013). Mağduriyet ölçümünde kullanılan uluslararası standartlar, varolan anketlerden

edinilen deneyimler, mağduriyet, güven ve memnuniyet kavramları. İç Güvenli Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı, 3-4 Temmuz 2013, İstanbul.

İç güvenlik sektörünün sivil Gözetiminin geliştirilmesi projesi (2020). <http://sivilgozetim.org.tr/proje-bilgileri>, Erişim 27.03.2021.



- Karaosmanoğlu F. (2010). Küreselleşme perspektifinden iç güvenlik ve sivil denetim. Seçkin Yayınevi.
- Kıratlı M. (1973). Koruyucu idari hizmetler. TODAİE yayını.
- Koyuncu E. (2010). İç güvenlik sektörünün sivil gözetiminin geliştirilmesi projesi. İdarecinin Sesi Dergisi, 2010-142, 113-114.
- Kuyaksil A. (2012). Kamu yönetimi anlayışı ve yerleşme perspektifinden iç güvenlik hizmetlerine bir bakış. II.Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu, 1-2 Ekim 2012 Afyonkarahisar.
- Pamuk, Z. (2013).Türkiye’de vatandaşın polis algısı anketleri. İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı, İstanbul: 3-4 Temmuz 2013.
- Roche, S.(2013). Güvenlik kuvvetlerinin sivil gözetimi, proje kapsamında kapasite geliştirme Kavramı. İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı. İstanbul: 3-4 Temmuz 2013, Ankara: 5 Kasım 2013, Malatya: 19 Ekim 2013.
- Salman F. (2009). “Sivil toplum ve güvenlik sektörü gözetimi sınırlar ve imkanlar”, Sivil toplum kuruluşlarının güvenlik sektörü denetim ve gözetimine katılma araçları. (Ed. V. Aytar ve Y. Ensaroğlu). İstanbul: TESEV Yayınları.
- Titiz S. (2013). Yerel önleme ve komisyonlarında paydaşlara güven. Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı, 3-4 Temmuz İstanbul.
- Yavuzdoğan S.ve Şimşek A. H. (2015). Kolluğun Sivil Gözetimi. Türkiye Adalet Akademisi Dergisi, 6(20), 2003.
- Yeşilyurt Kaymakamlığı (2016). 2012-2016 yılları arasında yapılan proje ve faaliyetler. Yeşilyurt Kaymakamlığı Yayını.
- Yeşilyurt Kaymakamlığı. (2013). İç güvenlik sektörünün sivil gözetiminin geliştirilmesi projesi Yeşilyurt İlçesi çalışmaları. İç Güvenlik Sektörünün Sivil Gözetiminin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı. 9 Ekim 2013 Malatya.
- Yıldırım, T., Yasin, M., Kaman, N., Üstün, G.F., Tekinsoy, Ö.O., ve Özdemir, H.E. (2013). İdare Hukuku (5.Baskı). On İki Levha Yayıncılık.
- Zabunoğlu, H.G. (2016). Kolluğun sivil gözetimi. İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 7(2), 257-282.

**Makale Adı /Article Name**

2000 YILINDAN SONRA EĞİTİM  
KURUMLARINA YÖNETİCİ SEÇME VE  
ATAMA YÖNETMELİKLERİNİN ANALİZİ<sup>1</sup>

PRINCIPAL SELECTION PROCEDURES  
IN TURKEY SINCE THE 2000S

**Yazar**

Fatih Mehmet GÜLMEZ (Katkı Oranı:% 60)

Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: fmgulmez14@gmail.com, ORCID NO: 0000-0003  
2053-2584

Engin ASLANARGUN (Katkı Oranı: % 40)

Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce e-mail: enginaslanargun@gmail.com, ORCID ID:  
0000000249650229

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 22 Haziran 2021

Kabul Tarihi: 18 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Gülmez, M.F.-Aslanargun, E. (2021). 2000 Yılından Sonra Eğitim Kurumlarına  
Yönetici Seçme Ve Atama Yönetmeliklerinin Analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler*  
*Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.318-336. DOI: 10.53586/susbid.1013714

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

<sup>1</sup> Bu makale: 16-18 Eylül 2019 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresinde'nde sunulan "Türk Milli Eğitim Sisteminde Eğitim Yöneticilerinin Seçimi ve Öğretmen İstihdamı" isimli sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

## Öz

Bu çalışmada 2000 yılından sonra eğitim kurumlarına yönetici seçmede kullanılan yönetici atama/görevlendirme yönetmeliklerinde yer alan kriter ve yöntemlerin karşılaştırmalı bir şekilde analizi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinde doküman analizi türünde bir araştırmadır. 2000 yılından sonra ilki 2003 yılında çıkarılan yönetici atama yönetmelikleri sonraki 17 senede 11'i yeni yönetmelik 14'ü ise bu yönetmeliklerde yapılan değişiklikler olmak üzere toplam 25 kez değişikliğe uğradıktan sonra 2021 yılında son şeklini almıştır. Bu nedenle araştırmamızda analiz edilen dokümanlar, ifade edilen dönemde çıkarılan yönetici atama yönetmelikleridir. İlgili yönetmeliklere Milli Eğitim Bakanlığı mevzuat sistemi ve Resmi Gazete'nin internet sayfası üzerinden ulaşılmıştır. Elde edilen veriler metin içerisinde tablolar ve şekiller yardımıyla görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Yönetmeliklerde eğitim kurumu yöneticisi seçiminde kullanılan yöntemler analiz edildiğinde; yönetici değerlendirme formu, yazılı sınav ve sözlü mülakatın yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Yönetmeliklerde yapılan değişikliklerin, atamada kullanılan yöntemlerden birinin öne çıkması veya atama puanı üzerindeki ağırlıklarının değiştirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu yönüyle çıkarılan yönetmelikler, bunca değişikliğe rağmen birbirinin tekrardan ibarettir. Ayrıca bu süre zarfında çıkarılan yönetmeliklerin hiçbirinde eğitim kurumlarına yönetici olarak atanmak için lisansüstü eğitim görmüş olmak da bir ön şart olarak yer almamaktadır. Bu durum, eğitim kurumu yöneticiliğinin uzmanlaşma isteyen bir meslek yerine, belirli kıdem şartını sağlayan öğretmenlere verilen ikinci bir görev olarak görülmeye devam ettiğinin kanıtı niteliğindedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetici Atama Yönetmeliği, Okul Müdürlüğü, Görevlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı

## Abstract

In this study, it is aimed to analyze the criteria and methods in the administrator appointment/assignment regulations used in selecting administrators for educational institutions after 2000 in a comparative way. The study is a type of document analysis in qualitative research methods. After 2000, the manager appointment regulations, the first of which was issued in 2003, took their final form in 2021 after being amended 25 times in total, 11 of which were new regulations and 14 of which were the changes made in these regulations in the next 17 years. Therefore, the documents analyzed in our research are the executive appointment regulations issued in the stated period. Relevant regulations have been reached through the legislation system of the Ministry of National Education and the website of the Official Gazette. The data obtained were visualized and interpreted with the help of tables and figures in the text. When the methods used in the selection of educational institution managers in the regulations are analyzed; it is seen that the manager evaluation form, written exam and oral interview are used as methods. It is seen that the changes made in the regulations are in the form of making one of the methods used in the appointment stand out or changing the weights on the assignment score. Despite all these changes, the regulations enacted in this respect consist of repetitions of each other. In addition, none of the regulations issued during this period do not include postgraduate education as a prerequisite for being appointed as a manager in educational institutions. This is a proof that educational institution management continues to be seen as a second task given to teachers who meet the requirement of a seniority, rather than a profession that requires specialization.

**Keywords:** Regulation on Appointment of Administrators, School Principal, Assignment, Ministry of National Education

## Giriş

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlıdır. Okulların eğitim hizmetini etkili bir şekilde yerine getirmelerinin bu okulda görev yapan yöneticilerin sahip oldukları nitelik ve yeterliklerle ilişkili olduğu görülmektedir (Aslanargun, 2015; Balcı, 2011). Benzer şekilde Anderson (1991) öğrencide sınıf içerisindeki gerçekleşecek eğitsel gelişme açısından okul yöneticisinin sahip olduğu yeteneğin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır (Akt. Korkmaz, 2005)

Okulların, mevzuatın imkân tanıdığı ölçüde hem özgün eğitim hizmeti üretebilmeleri hem de politika yapıcılar tarafından hazırlanan politikaları sağlıklı uygulayabilmeleri beklenmektedir. Bu durumun sağlanabilmesi için okul müdürlerinin taşınması gereken bazı niteliklerden söz etmek mümkündür. Bu nitelikler arasında etkili iletişim becerisine sahip olma, liderlik özelliği taşıma, ana dilini doğru ve güzel konuşma, eğitim teknolojilerine hâkim olma (Açıklalın, 1998), paylaşılan bir vizyon geliştirme, etkili bir okul iklim ve kültürü oluşturma (Balyer, 2012), öz değerlendirme ve öz denetim becerilerine sahip olma, esnek yönetim anlayışı benimseme, değişime ilişkin olumlu tutum sahibi olma (Selvi ve diğerleri, 2019) şeklinde niteliklerden söz edilebilir. Belirtilen özelliklere sahip yöneticilerin bulunduğu okullarda daha kısa sürede ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesi, kaynakların etkili ve verimli kullanılması, çevre ve veliler ile sağlıklı ilişkiler geliştirilerek onların okula karşı ilgilerinin artması gibi sonuçların ortaya çıkacağı dile getirilmektedir (Babaoğlu ve diğerleri, 2017).

Türk Eğitim Sistemi içerisinde okul müdürlerinin görevleri, ilgili mevzuat maddeleriyle düzenlenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) 39. maddesinde okul müdürünün görevleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

*“Okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmaz eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar”*

İlgili mevzuat maddeleri incelendiğinde, okul müdürünün görev tanımının, doğal olarak da sahip olması gereken niteliklerin çeşitliliği görülmektedir. Değişim ve dönüşümün bu kadar hızlı gerçekleştiği çağımızda eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olmaları gereken becerilere de her geçen gün yenileri eklenmektedir. Bu becerilerden belki de en önemlileri çağı takip etme, değişime uyum sağlama ve bu değişimin okul ayağını yönetme becerisidir (Töremen ve Gözler, 2006). Teknolojik ve toplumsal hayatta gerçekleşen değişikliklerle birlikte, eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması beklenen niteliklere de her geçen gün yenileri eklenmektedir. Bunun yanında mevcut haliyle eğitim kurumu yöneticiliğinden beklenen verimliliğin sağlanmasının önünde mevzuat sebepli birçok engel de bulunmaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun (1965) 88. maddesinde “Öğretmenlere; okul ve enstitü müdürlüğü, başyardımcılığı ve yardımcılığı görevleri, ikinci görev olarak yaptırılabilir” ifadesi yer almaktadır. Eğitim kurumu yöneticilerinin tabi olduğu kanunlar açıkça göstermektedir ki Türkiye’de eğitim kurumu yöneticiliği bir meslek olarak değil, belli süre çalışma şartını sağlayan öğretmenlerin ikinci görev olarak yapabilecekleri bir iş olarak görülmektedir (Eğitim- Bir- Sen 2019). Şahin (2009) Türkiye’de okul yöneticiliğinin meslekleşme durumunu ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında mevcut durumun araştırmada ele alınan on bir meslek ölçütü açısından meslekleşme gereklerini karşılayacak düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bursalıoğlu’na göre (2019) ise eğitim kurumu yöneticiliğinin kurumsallaşarak bir meslek statüsü almasının önündeki en büyük engel öğretmenlik ve yöneticiliğe ait görev ve değerlerin birbirinden ayıramamasıdır.

Tavsiye niteliğinde kararlar alan Milli Eğitim Şuraları incelendiğinde eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçimi ve atanmalarıyla ilgili birçok önemli tavsiye kararının yer aldığı görülmektedir. Bu kararlardan konuyla ilgili olanlar arasında en önemlileri olarak şunlar ifade edilebilir: 1982 tarihli X. Şurada eğitim kurumu yöneticisinin belirli nitelikleri sağlayan bir uzman olması; 1988’de eğitim idareciliğinin bir branş olarak benimsenmesi, uzun süreli hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi ve bu durumun kurumsallaştırılması; 1993’te eğitim kurumu yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin esas alınarak eğitim kurumu yöneticisi yetkinliğin artırılacağı, üniversitelerle işbirliği içerisinde mevcut yöneticilerin yetiştirileceği; 1996’da eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin eğitim lideri olarak kabul edilerek alanın uzmanlaşma gerektiren bir meslek haline getirilmesi, yöneticilerin lisansüstü eğitimle yetiştirilerek özlük haklarının iyileştirilmesi ve yetki sorumluluk dengesinin sağlanması; 1999’da hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile desteklenmeleri, lisansüstü eğitimi bulunan öğretmenlere eğitim kurumu yöneticiliğine atanmasında kolaylık sağlanması, mesleki ve teknik okullara atanabilmek için ise eğitim yönetimi alanında lisans veya yüksek lisans zorunluluğu getirilmesi; 2006’da iş analizine dayalı yöneticilik yeterliklerinin saptanmasının gerekliliği ile yönetim kavramı; 2010’da ise okul yöneticisi atamasında lisansüstü eğitimin esas alınması, mevcut yöneticilerin lisansüstü eğitim almalarının sağlanması, yetkilerinin genişletilerek inisiyatif almalarının sağlanması, performans ölçümlerinin yapılması, yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla beş yılda bir belirlenen alanlarda hizmetiçi eğitime alınmaları, yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi ve okul yöneticiliğinin genel idari hizmetler sınıfında kadrolandırılması ve 19. ve son şura olan 2014’te eğitim kurumu yöneticiliği yetkinlik belgesi, müdür yardımcılarını kendileri seçme, merkezi yazılı sınav, okul türüne atanma şartlarını sağlama, okul yöneticiliğinin görev olarak görülerek belirli süre ile sınırlandırılması konuları yer almaktadır (Talim Terbiye Kurulu, t.y).

2018 yılında Ziya Selçuk’un bakanlığı döneminde “2023 Eğitim Vizyonu” belgesi yayımlanmış, ilgili belgede yönetici atama ve yetiştirilmesinde değişikliklere gidileceği belirtilerek; okul yöneticilerinin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacağı, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birliklerinin hayata geçirileceği, okul yöneticileri için “Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları” yapılandırılacağı, okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacağı, özlük haklarının iyileştirileceği ve okul yöneticiliğine atamada yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütlerin kullanılacağı ifade edilmiştir. (MEB 2023 Vizyon Belgesi, 2018).

Türkiye’de eğitim kurumları yöneticilerinin seçimi ve atanması ile ilgili yasal düzenlemelerin tarihine bakıldığında 1990 yılından önce bu alanda herhangi bir özel düzenleme yapılmadığı ve genel kamu yönetimi düzenlemeleri ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda yer alan genel hükümler doğrultusunda atama yapıldığı görülmektedir. 1990 yılında eğitim kurumlarına yönetici atanmasına yönelik ilk yönetmelik yayımlanmıştır. 1990 ve sonraki yıllarda yayımlanan 1993 ve 1995 yönetmeliklerinde okullar belli özelliklere göre A, B ve C tipi şeklinde sınıflandırılmıştır. En alt kademe olan müdür yardımcılığı ilk basamak olmak şartıyla belirli süre bu kademe yöneticilik yapanların üst kademe yöneticilikleri olan okul müdürlüklerine atanabileceği belirtilmiştir.

1990, 1993 ve 1993 yıllarında çıkarılan yönetmeliklere göre, yönetici olabilmek için daha uzun süre öğretmenlik ve alt kademe yöneticiliği yapmış olma ön şart olarak belirtilmiştir. Belirtilen ön şartlara bağlı olarak Milli Eğitim Akademisi mezunu olmak, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapmak, aylıkla ödüllendirme, takdirname, teşekkür belgesi ve yabancı dil belgesi gibi hususlar tercih sebebi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca değerlendirme formuna göre en yüksek puanı alan üç adayın, atamaya yetkili amire sunulması, bu adaylardan birisinin yetkili amir tarafından yönetici olarak atanması

öngörülmektedir. Her üç yönetmelikte de öğretmenler kurulunca seçilecek bir öğretmen ile okul aile birliği üyeleri arasından seçilen bir temsilci, oluşturulan değerlendirme komisyonunda üye olarak yer almaktadır.

1998 yılında hazırlanan yönetmelik ile okul ve kurum müdürlüğü için sınav sistemi getirilmiştir. Sınav sistemi, yönetici olacakları belirlemek için yapılacak seçme sınavı ile görevin gerektirdiği hizmet içi eğitim sonunda yapılacak değerlendirme sınavı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Seçme sınavına girebilmek için beş yıl öğretmenlik yapmış olmaları ve sınavda başarılı olanların 120 saatten az olmamak üzere hizmet içi eğitime katılarak, bu eğitimde başarılı olmaları gerekmektedir. Ancak, yönetmelikte eğitim yönetimi alanında lisans ya da lisansüstü öğrenimi veya TODAİE Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programını bitirenlerin seçme sınavından başarılı olmak şartı aranmaksızın, tercih ettikleri kurum türüne ilişkin hizmet içi eğitim programına alınacakları ifade edilmektedir. Bu yönetmelikte adayların seçme sınavı, hizmet içi eğitim, değerlendirme sınavı ve değerlendirme formu şeklinde belirtilen aşamalardan sonra yönetici olarak atanmaları öngörülmüştür (Aslanargun, 2011).

### **Çalışmanın Amacı Ve Önemi**

Bu çalışmada 2000 yılından sonra okul yöneticiliğine atanma ölçütlerini belirleyen, eğitim kurumlarına yönetici seçme, atama ve görevlendirme yönetmelikleri incelenmiş, okul yöneticisi olmak için aranan özellikler ve eğitim kurumu yöneticisi seçmede kullanılan yöntemler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylelikle yönetici seçmede 2000'li yıllarda benimsenen anlayış, kullanılan yöntemler ve yaşanan değişimin bütüncül bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu sayede eğitim kurumlarına yönetici seçme konusunda politika yapıcılara, geçmişteki hataların tekrarlanmaması ve yine önceki dönemlerdeki daha başarılı görülen uygulamaların hatırlatılması açısından katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın, 2000'li yıllarda gerçekleşen yönetici seçme ve atama yönetmeliklerindeki değişikliklerin tümünü tek bir çalışmada toplaması ve bu süre zarfında eğitim kurumlarına yönetici seçmede kullanılan yöntemlerin tarihsel süreçte geçirdiği değişiklikleri karşılaştırmalı olarak gözler önüne sermesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olay ve algıların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasını amaçlayan bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel doküman analizi yeni kavramları ortaya çıkarabilmek, derinlemesine bilgiye ulaşabilmek ve zaman içerisinde oluşan anlam farklılıklarını tespit edebilmek amacıyla başvurulan bir tekniktir. Doküman analizi tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilen, bu yönüyle Yorumlamacı paradigma içerisinde hermeneutik bir tarih araştırması olarak zaman içerisinde yaşanan değişimlerin resmedilmesi açısından zengin, yararlı ve güvenilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Altheide, 2000; Bowen, 2009; O'Leary, 2014; Ramalho ve diğerleri, 2015).

Türkiye'de 2000 yılından sonra eğitim kurumlarına yönetici seçme, atama ve görevlendirme işlemlerine dayanak oluşturan yönetmeliklere, MEB internet sitesi içerisinde yer alan mevzuat arama motoru yardımıyla, çeşitli tarihlerde yayımlanan Resmi Gazetelerden ulaşılmıştır. Çalışma 26.02.1999 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliğinin 01.07.2003 tarihinde yürürlükten kaldırılmasıyla, 05.02.2021 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinin yayımlandığı tarihlerin arasındaki sürede çıkarılan 11 yeni yönetmelik ve bu yönetmeliklerde gerçekleştirilen 14 değişikliği kapsamaktadır. İlgili dokümanlardan, eğitim kurumlarına yönetici seçme, atama ve görevlendirme işlemlerini düzenleyen hükümler tespit edilmiştir. Ardından yönetmeliğin amacı, yönetici olmak için belirlenen ön şart ve uygulanan yöntemler; analiz edilmiş, özetlenip, tablo ve şekiller aracılığıyla metin içinde belirtilmiştir. Bu

doğrultuda atama yönetmeliklerinde zaman içerisinde yaşanan değişimlerin irdelenmesi, karşılaştırılması, görsel hale getirilmesi ve sonucunda değişimlerin hangi amaca yönelik olarak yapıldığı, anlamı ve sonuçları, konuya ilişkin diğer çalışmalara ve dönemsel değerlendirmelere de yer verilerek, yorumlanarak tartışılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde 2000'li yıllarda; *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin atanmalarına ya da görevlendirilmelerine ilişkin usul ve esasları düzenleyen belgeler* (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018) olan yönetici seçme, atama ve görevlendirme yönetmeliklerinde meydana gelen değişiklikler incelenmiştir. Farklı tarihlerde çıkarılmış yönetmeliklerdeki, müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı seçmeye ilişkin atama ve görevlendirme yönetmeliklerindeki usuller ifade edilip, farklılıklar tablo ve şekiller kullanılarak gösterilmiştir. 2000 yılından sonra yürürlüğe konulan Yönetici Atama Yönetmelikleri ile bu yönetmeliklerde yapılan değişiklikler, bu değişikliklerin tarihleri ve değişiklik tarihindeki Millî Eğitim Bakanı aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Yönetici atama yönetmelikleri ve yönetmeliklerde yapılan değişiklikler

No	Yılı	Yapılan Değişiklik	Dönemin Millî Eğitim Bakanı
1	2003	26.02.1999 Tarihli Yönetmeliğin 01.07.2003'te Yürürlükten Kaldırılması	
2	<b>2004</b>	<b>11.01.2004 Tarihli Yönetmelik</b>	
3	2004	11.01.2004 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 02.12.2004 Tarihli Değişiklik	
4	2006	11.01.2004 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 04.03.2006 Tarihli Değişiklik	
5	<b>2007</b>	<b>13.04.2007 Tarihli Yönetmelik</b>	Hüseyin ÇELİK
6	<b>2008</b>	<b>24.04.2008 Tarihli Yönetmelik</b>	
7	2008	24.04.2008 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 08.08.2008 Tarihli Değişiklik	
8	2008	24.04.2008 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 15.10.2008 Tarihli Değişiklik	
9	<b>2009</b>	<b>13.08.2009 Tarihli Yönetmelik</b>	
10	2009	13.08.2009 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 29.08.2009 Tarihli Değişiklik	
11	2009	13.08.2009 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 10.09.2009 Tarihli Değişiklik	Nimet ÇUBUKÇU
12	2009	13.08.2009 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 15.05.2010 Tarihli Değişiklik	
13	2009	13.08.2009 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 09.10.2010 Tarihli Değişiklik	
14	2011	13.08.2009 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 09.08.2011 Tarihli Değişiklik	Ömer DİNÇER
15	2012	13.08.2009 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 21.07.2012 Tarihli Değişiklik	
16	<b>2013</b>	<b>28.02.2013 Tarihli Yönetmelik</b>	
17	<b>2013</b>	<b>04.08.2013 Tarihli Yönetmelik</b>	
18	<b>2014</b>	<b>10.06.2014 Tarihli Yönetmelik</b>	Nabi AVCI
19	<b>2015</b>	<b>06.10.2015 Tarihli Yönetmelik</b>	
20	2016	06.10.2015 Tarihli Yönetmelikte Yapılan 27.01.2016 Tarihli Değişiklik	
21	<b>2017</b>	<b>22.04.2017 Tarihli Yönetmelik</b>	İsmet YILMAZ
22	<b>2018</b>	<b>21.06.2018 Tarihli Yönetmelik</b>	
23	2019	21.06.2018 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 12.01.2019 Tarihli Değişiklik	
24	2019	21.06.2018 Tarihli Yönetmelikte Yapılan, 09.02.2019 Tarihli Değişiklik	Ziya SELÇUK
25	<b>2021</b>	<b>05.02.2021 Tarihli Yönetmelik</b>	

Tablo 1 incelendiğinde, ilki 2003 yılında, en sonuncusu 2021 yılında olmak üzere 11'i yeni yönetici atama yönetmeliği (tabloda koyu renkli satırlarda verilmiştir), 14'ü de bu yönetmeliklerde değişiklik olmak üzere toplam 25 adet yönetici atama yönetmeliği ve yönetmelik değişikliği yapılmıştır. Hüseyin Çelik'in bakanlığı döneminde yaklaşık altı yılda üç yönetmelik ve bu yönetmeliklerde beş değişiklik, Nimet Çubukçu'nun bakanlığı döneminde yaklaşık iki yıl içerisinde bir yönetmelik ve bu yönetmelik üzerinde dört değişiklik, Ömer Dinçer döneminde, bir buçuk yılda iki yönetmelik değişikliği, Nabi Avcı döneminde üç yıl içerisinde dört yönetmelik ve bu yönetmelikte bir değişiklik, İsmet Yılmaz'ın bakanlığında yaklaşık iki yıllık sürede iki adet yeni yönetici atama yönetmeliği ile Ziya Selçuk'un bakanlığı döneminde üç yılda bir yönetmelik ile daha önceki dönemde çıkarılan yönetmelikte iki değişiklik gerçekleştirilmiştir. 2000'li yıllarda gerçekleştirilen ilk değişiklik 26.02.1999 tarihli yönetmeliğin 01.07.2003'te yürürlükten kaldırılmasıdır. Bu tarihten sonra gerçekleştirilen yönetici atama yönetmelikleri şöyledir:

#### 4.1. 11/01/2004 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği

11/01/2004 tarihli yönetmelik ile okul yöneticisi atamalarında hizmet içi eğitim zorunluluğu yürürlükten kaldırılmıştır. Okul ve kurum yöneticilikleri dört yönetim kademesine ayrılmış, birinci basamak olan müdür yardımcılığı için seçme sınavı şartı getirilmiştir. Müdür başyardımcılığı, C, B ve A tipi kurum müdürlükler için belirli yıl müdür yardımcılığı yapmış olmak ve yapılacak mülakat sınavında başarılı olma şartı getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 2004). Müdür yardımcılığı seçme sınavı konu dağılımı; %15 kamu yönetimi temel bilgileri, %35 mevzuat, %20 Türkçe dil bilgisi, %15 Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılap Tarihi ve Ulusal Güvenlik, %15' i ise genel kültür konularını içermektedir. Yapılan sınavların içerdiği konu dağılımlarına bakıldığında eğitim kurumu yöneticisi olacakların eğitim yönetim bilimi yetkinliklerine bakılmadığı görülmektedir (Aslanargun, 2011). Ayrıca bu yönetmelikle daha önceki yönetmeliklerde eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapanlara sağlanan bazı istisna ve öncelikler kaldırılmış, lisansüstü eğitim bir tercih nedeni olarak tanımlanmıştır (Taş ve Önder, 2010). Yönetmelikte eğitim yönetimi ve yönetim bilimleri alanlarında lisansüstü eğitim yapmış olanlara 6 ile 10 arasında değişen puan verilmiştir.

11.01.2004 tarihli yönetmelik ve bu yönetmelikte sonraki tarihlerde yapılan değişiklikler sonrası kullanılan yönetici atama usulü ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** 11.1.2004 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliği ile 02.12.2014 ve 04.03.2006 Tarihli Değişiklikler

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Asgari Süreler			
			Birinci Kademe Müdür Yardımcılığı	İkinci Kademe, C tipi Md. / Md. Başyrd.	Üçüncü Kademe B Tipi Md.	Dördüncü Kademe A Tipi Md.
	Müdür	Md. Yrd.				
11.01.2004 (13.04.2007'ye kadar 39 ay)	Mülakat	Yazılı sınav	1 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	5 Yıllık Md. Yrd. Olmak
2.12.2004						
4.03.2006	Yazılı Sınav			Düzyer Belirleme Sınavı + Belirli Yıl Md. Yrd. Yapmış Olmak		



2004 yönetmeliğinde 2006 yılında değişikliğe gidilerek, kurum müdürlüğü için de yazılı olarak “Düzyer Belirleme Sınavı” getirilmiş, sınavdan başarılı olan adaylar sözlü sınavla girme hakkı kazanmışlardır. Eğitim kurumlarında müdürlük için atama puanı sözlü sınav puanının %30, “Yönetici Değerlendirme Formu” puanının %20 ve yazılı sınav puanının %50 oranında etkileri ile oluşturulmuştur. Atama yapılamayan kurumlar için iki kez duyuru yapılmasının ardından aday bulunamaması halinde eğitim kurumu yöneticisi atanmasında, sınavla bakılmaksızın atama yapılabileceği belirtilmiştir.

#### 4.2. 13/4/2007 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği

13.4.2007 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliğinde kullanılan yönetici atama usulü ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** 13.4.2007 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliği

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler			
			Birinci Kademe Müdür Yardımcılığı	İkinci Kademe, C tipi Md. / Md. Başyrd.	Üçüncü Kademe B Tipi Md.	Dördüncü Kademe A Tipi Md.
	Müdür	Md. Yrd.				
13.04.2007 (24.04.2008’e kadar 12 ay)	İl- İlçe MEM Uygun Görüşü		1 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	5 Yıllık Md. Yrd. Olmak

13/04/2007 tarihli yönetmelikte “*atamalarda, kamu yararı ve hizmet gerekleri birlikte değerlendirilir*” ibaresi getirilmiş, sınavla yönetici seçimi uygulamasından vazgeçilerek, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında görev yapanlar arasından, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinin görüşleri doğrultusunda, atamaya yetkili amirlerce atama yapılması usulü getirilmiştir. Önceki yönetmelikte yer alan, müdür yardımcısı olarak atanabilmek için iki yıllık öğretmenlik şartı yerine adaylığın kaldırılmış olması şartı, okul müdürü olarak atanabilmek için kurum tipine göre değişen bir, iki veya üç yıl müdür yardımcılığı şartı getirilmiştir. Kurum için ön görülen hizmet süresini sağlayan adaylar arasından, ilçe milli eğitim müdürünün teklifi ve il müdürünün uygun görüşü üzerine atamaya yetkili amir tarafından atama gerçekleştirilmesi öngörülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği, 2007).

#### 4.3. 24/04/2008 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği

24/04/2008 tarihli yönetmelik ile geçmişte uygulanan seçme sınavı ya da üst yöneticilerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticisi olma usulleri terk edilerek, “yönetici değerlendirme formuna” göre elde edilen puan ile atama usulüne geçilmiştir. “Yönetici değerlendirme formu” puanı öğretmenlik ve müdür yardımcılığı süreleri ile ödül ve hizmet içi eğitim gibi faktörlere göre elde edilen puanlarla oluşturulmuştur. Değerlendirme formunda yer alan bazı başlıkların puan değerleri, ilerleyen dönemlerde iki farklı tarihte değiştirilmiştir. Kısa bir süre sonra bu yönetmelik de idare mahkemesi tarafından iptal edilmiştir (Aslanargun, 2011; Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği, 2008).

24.04.2008 tarihli ve 13.08.2009 tarihli yönetici atama yönetmelikleri ile bu yönetmeliklerde yapılan değişiklikler sonrası kullanılan yönetici atama usulü ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 4’te aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** 24.04.2008 Tarihli ve 13.08.2009 Tarihli Yönetici Atama Yönetmelikleri ile Bu Yönetmeliklerde Yapılan Değişiklikler

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler			
			Birinci Kademe Müdür Yardımcılığı	İkinci Kademe, C tipi Md. / Md. Başyrd.	Üçüncü Kademe B Tipi Md.	Dördüncü Kademe A Tipi Md.
	Müdür	Md. Yrd.				
24.04.2008 (13.08.2009'a kadar 16 ay)	Değerlendirme Formu		1 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	3 Yıllık Md. Yrd. Olmak
8.08.2008						
15.10.2008						
13.08.2009 (28.02.2013'e kadar 42 ay)	Yazılı Sınavı + Değerlendirme Formu		3 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	3 Yıllık Md. Yrd. Olmak
29.08.2009						
10.09.2009						
15.05.2010						
9.10.2010						
9.08.2011						
21.07.2012						

#### 4. 4. 13/09/2009 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik

13/08/2009 tarihli yönetmelik ile okul yöneticisi olmak için çalışma şartı bir yıldan üç yıla çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte müdür ve müdür yardımcılığı için seçme sınavı tekrardan getirilmiş, okul öncesi eğitim kurumlarına atanacak adaylarda okul öncesi, çocuk gelişimi öğretmenliği olma şartı da eklenmiştir. Yönetmelikte, çıkarılmasından kısa bir süre sonra ilk olarak 29 Ağustos 2009 tarihinde, ardından 10 Eylül 2009 ve 15 Mayıs 2010 tarihlerinde değişikliklere gidilmiştir. Değişikliklerin ilkinde "Yöneticilik İstek Formundan" müdür yetkili öğretmenlik süresi ve öğretmenlik hizmet süresi çıkarılmıştır. İkinci değişiklikte tercih edilebilecek kurum sayısı 5'ten 10'a yükseltilmiş, son değişiklikte ise yönetmeliğin dört maddesinde daha değişiklik yapılmıştır. Yönetmeliğe göre adayların başarılı sayılabilmeleri için seçme sınavından 100 üzerinden 60 puan alma şartı getirilmiş, kısa süre sonra başarılı sayılma puanı 70' e yükseltilmiştir. Sınav puanı ile değerlendirme formundan elde edilen puanın toplanması ile, adayların atamada kullanılacakları puanlar elde edilmiştir. Yönetmeliğe göre yer değiştirme işlemleri ise yönetici değerlendirme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. 13/08/2009 tarihli yönetmelikte, 09/10/2010 tarihinde tekrardan değişikliğe gidilmiştir. Değişiklik, yatılı kız öğrencisi bulunan kurumların müdür yardımcılığı norm kadrolarından en az birinin kadın adaylara ayrılarak atama yapılmasını, eğer başvuran kadın aday yoksa bu kadroya atama yapılamayacağını ihtiva etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 2010).

Aynı yönetmelikte son olarak, 09/08/2011 tarihinde geniş kapsamlı bir değişiklik daha yapılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim kurumu, halk eğitim merkezi, öğretmen evi, akşam sanat okulu vb. kurumlardaki kadrolara atanma başvurusunda bulunanlardan, yönetmelikte yer alan Ek-4 Yöneticilik Ek Puan Formunda belirtilen alan öğretmenlerine ek puan verileceği hükmüne yer verilmiştir. Bu yönetmeliğe göre müdür yardımcılıklarına atanabilmek için en az bir yıl, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları hariç diğer eğitim kurumlarından; (C) tipi kurumlar için en az bir yıl, (B) tipi kurumlar için en az 2 iki yıl, (A) tipi kurumlar için en az üç yıl asaleten yöneticilik yapmış olma şartı getirilmiştir.

YİBO'lar içinse C, B, A tipi kurumlar için birer yıl artırımlı süre yöneticilik yapmış olmak gerekmektedir. Değişiklikle "İl Değerlendirme Komisyonuna", eğitim hizmet kolundaki o ilde yetkili sendikanın temsilcisi de eklenmiştir. 09/08/2011 tarihli değişikliğe göre kurum müdürlerinden aralıksız asaleten beş yıl müdürlük süresini dolduranların, tercihleri göz önünde bulundurularak "Yönetici Değerlendirme Formu" üzerinden elde edilecek puan üstünlüğüne göre il içinde yer değiştirmeleri yapılacaktır. Müdür yardımcılarının rotasyon süresi yönetmelikte sekiz yıl olarak öngörülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, 2011). 2004 yılı sonrasında çıkarılan yönetmeliklerin mahkemelerce iptal edilmesi sonucu eğitim kurumlarına uzun bir süre yönetici ataması yapılamamış, atamalar ancak 2009 yılında yapılan sınav sonuçlarına göre 2010 yılında gerçekleştirilebilmiştir (Aslanargun, 2011)

#### 4.5. 28/02/2013 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği

28/02/2013 tarihli yönetmelik ile eğitim kurumlarına müdür olarak atanabilmek için beş yıl, müdür yardımcısı olarak atanabilmek için üç yıl öğretmen kadrosunda çalışmış olmak şartı getirilmiştir. Bu yönetmelikte geçmişte yönetici seçiminde ayrı ayrı kullanılan yazılı sınav, sözlü sınav ve "Yönetici Değerlendirme Formu" aşamalarına birlikte yer verilmiş ve bu haliyle 2004 yönetmeliğinin 2006 yılı değişiklikleri sonraki haline benzemiştir. Yazılı sınavda başarılı sayılabilmek için 70 puan almak gerekmektedir. Yönetmeliğe göre ilana çıkılan her boş kadro için, bu kurumlara başvuran altı aday yazılı sınav üstünlüğüne göre sözlü sınava çağırılır. Atamada kullanılacak puana yazılı sınav %50, sözlü sınav %30 ve "Yönetici Değerlendirme Formu" %20 oranında etki etmektedir. Her kurum için, puan üstünlüğüne göre üç aday valiliğe sunulmak üzere belirlenmektedir. Bu adaylardan uygun görülen aday vali tarafından kurum yöneticiliğine atanır. Bu yönetmeliğe göre sekiz yıllık yer değiştirme süresini tamamlayanlar hizmet puanlarının %70'i, yönetici değerlendirme formuna göre hesaplanan puanların %30'u ile oluşturulan puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre boş kurumlara atanır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2013).

04.08.2013 tarihli ve 04.08.2013 tarihli yönetici atama yönetmeliklerinde kullanılan yönetici atama usulü ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** 04.08.2013 Tarihli ve 04.08.2013 Tarihli Yönetici Atama Yönetmelikleri

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler	
			Müdür Yardımcılığı	Okul Müdürlüğü
	Müdür	Md. Yrd.		
28.02.2013 (04.08.2013'e kadar 6 ay)	Yazılı Sınav (%50) + Sözlü Sınav (%30) + Değerlendirme Formu (%20)		3 Yıllık Öğrt. Olmak	5 Yıllık Öğretmen Olmak (Her kurum için puan üstünlüğüne göre 3 aday valiliğe sunulur, uygun görülen vali tarafından atanır)
4.08.2013 (10.06.2014'e kadar 10 ay)	Md. İçin Yazılı + Sözlü Sınav + Değ. Formu	Md. Yrd. İçin Yazılı Sınav + Değ. Formu	2 Yıllık Asıl Öğretmen Olmak	1 Yıllık Md., Md. Başyard. Ya da Md. Yetkili Öğretmenlik Yapmış Olmak

#### 4.6. 04/08/2013 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği

Son yönetmeliğin üzerinden henüz 6 aylık bir süre geçmişken 04/08/2013 tarihinde yeni bir yönetmelik yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte; müdürlük için yazılı ve sözlü sınav ile değerlendirme formu, müdür yardımcılığı içinse sadece yazılı sınav ve değerlendirme formu bulunmaktadır. Müdürlük sınavına girebilmek için bir yıllık müdür yardımcısı, müdür baş yardımcısı veya müdür yetkili öğretmenlik yapmış olmak; müdür yardımcılığı sınavına girebilmek için en az iki yıllık asil öğretmen olma şartı getirilmiştir. Yazılı sınavda başarılı sayılabilmek için 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir. Müdürlük kadroları için yazılı sınavdan başarılı olanlardan; her kurum için üç kişi puan üstünlüğüne göre sözlü sınava çağırılır. Atama puanının; yazılı sınavın %70'i, sözlü sınavın %30'u ve yönetici değerlendirme formundan oluşturulan puanın tamamı göz önünde bulundurularak oluşturulacağı ve puan üstünlüğüne göre atama yapılacağı belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre müdür yardımcılığı için yazılı sınav puanı ve yönetici değerlendirme formundan oluşturulan puanı esas alınarak atama puanı oluşturulur. İsteğe bağlı yer değiştirmelerin ise yönetici değerlendirme formundan oluşturulan puanına göre yapılması öngörülmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2013). Bu yönetmelik hiç uygulanmadan 10.06.2014 tarihinde yeni bir yönetmelik yayımlanmıştır.

#### 4.7. 10/06/2014 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik

14/03/2014 tarihinde yürürlüğe giren 6528 sayılı Kanun ve 652 sayılı KHK' ye eklenen geçici 10. Maddesi uyarınca; kurum yöneticilerinden, görev süresi dört yıl ve üzeri olanların, 2013-2014 ders yılının bitimi itibarıyla, görev süreleri dört yıldan daha az olanların dört yıllık sürenin tamamlanmasını takip eden ilk ders yılının bitimi itibarıyla, başka bir işleme gerek kalmaksızın yöneticilik görevleri sona ermiştir. Bu yönetmelik maddelerine açılan yürütmeyi durdurma davaları sebebiyle yönetici görevlendirme süreci yönetilemez hale gelmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2016). 2014 yılında mevzuat değişikliğiyle yönetmelik isimlerinde "yönetici atama" ifadesi yerine "yönetici görevlendirme" ifadesi kullanılmaya başlanarak görevlendirme usulüne geçilmiştir.

10/06/2014 tarihli yönetmeliğe göre; müdürlükte görev süresini dolduran adayların "Görev Süreleri Uzatılacak Eğitim Kurumu Müdürleri Değerlendirme Formu" üzerinden değerlendirilmeleri öngörülmüştür. Görev yaptıkları okullarında dört yıllık görev süresi dolan adayların kendi kurumunda görev süresinin uzatılmasını istemeleri halinde yönetici değerlendirme formu üzerinden yapılacak değerlendirmede 75 puan ve üzeri almaları gerekmektedir. İlk defa müdür olarak görevlendirilmek üzere başvuran adaylar yönetici değerlendirme formu üzerinden değerlendirilip, puan üstünlüğüne göre boş kurum sayısının üç katı kadar aday sözlü sınava çağırılmaktadır. Sözlü sınavdan başarılı sayılmak için 70 ve üzeri puan almak gerekmektedir. Sözlü sınav puanının %50'si ve Ek-2 formu üzerinden oluşturulan puanın da %50'si alınarak atama puanı belirlenmiştir. Bu yönetmelikte yer alan en dikkat çekici yenilik ise kurum müdürlerine kendi müdür yardımcılarını seçme imkanının getirilmesi olmuştur. Buna göre müdür yardımcılığı ve müdür başyardımcılığı kadroları için gereken şartları sağlamaları kaydıyla il içi bir eğitim kurumunda görev yapanlardan, eğitim kurumu müdürünün inhası, il milli eğitim müdürünün teklifi ve vali onayı ile müdür yardımcısı veya müdür başyardımcısı olarak görevlendirilebilecekleri belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik, 2014).

10.06.2014 ve 06.10.2015 tarihli yönetici atama yönetmelikleri ile 27.01.2016 tarihli yönetmelik değişikliklerinde kullanılan yönetici atama usulü ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** 10.06.2014 ve 06.10.2015 Tarihli Yönetici Atama Yönetmelikleri ile 27.01.2016 Tarihli Yönetmelikte Yapılan Değişiklik

Yönetici Atama	Yönetici Atama Usulü	Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler
----------------	----------------------	--

Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)			Müdür Yardımcılığı	Okul Müdürlüğü
	Müdür	Md. Yrd.		
10.06.2014 (06.10.2015'e kadar 16 ay)	Sözlü Sınav + Değerlendirme Formu	Kurum Md.nün İnhası ile	Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt. Yapmış Olmak;4 Yıllık Asıl Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; 2 Yıl Md. Başyard.; 3 Yıl Kurucu Md.; 3 Yıl Md. Yrd.; 3 Yıl Md. Yet. Öğrt.; 8 Yıllık Asıl Öğrt.
6.10.2015 (22.04.2017'ye kadar 18 ay)		Yazılı Sınav		
27.01.2016		Yazılı Sınav (görev süresi dolan Md. Yrd. Ve Md. Başyard. Kurum Md. İnhası ile yeniden atanır)		

#### 4.8. 06/10/2015 Tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik

06/10/2015 tarihli yönetmelikte; önceki yönetmelikten farklı olarak müdür başyardımcılığı için seçilen okul türüne uygun alan mezunu olmak şartı getirilmiş, uygun alan mezunu başvuran olmaması durumunda diğer alan öğretmenlerinin de atanabileceği belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre müdür yardımcılığı görevlendirmeleri yazılı, müdür görevlendirilmeleri değerlendirme formu ve sözlü sınav sonuçlarına göre yapılacaktır. Başvuruda bulunulan okul türüne uygun alan mezunu adaylara beş puan ilave edilecektir. Müdür yardımcılığı ve müdür başyardımcılığı kadroları için yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılacak, puan üstünlüğüne göre görevlendirmeler yapılacaktır. Yönetmeliğe göre eğitim kurumu yöneticileri aynı kurumda aynı unvanla 8 yıldan fazla görev yapamayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, 2015).

06/10/2015 tarihli yönetmelikte; 27/01/2016 tarihinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Buna göre kurum müdürü görevlendirmelerinde yeterli sayıda aday bulunamaması durumunda, aranan hizmet sürelerinin ihtiyaç karşılanana kadar birer yıl düşürüleceği, dört yılını dolduran müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının görev sürelerinin, kurum müdürünün inhası sonrası dört yıl daha uzatılabileceği yönetmeliğe eklenmiştir. Yönetmeliğin önceki halinde kurucu müdür ve dört yıllık süresi dolan fakat aynı kuruma görevlendirilme isteğinde bulunan müdürlere verilmesi öngörülen beş puan, sekiz puana çıkarılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik, 2016).

#### 4.9. 22/04/2017 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği

22/04/2017 tarihli yönetmelikte kullanılan yönetici atama usulü ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** 22.04.2017 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliği

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi	Yönetici Atama Usulü	Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler	
		Müdür Yardımcılığı	Okul Müdürlüğü

Mehmet Fatih Gülmez-Engin Aslanargun/ 2000 Yılından Sonra Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme  
Ve Atama Yönetmeliklerinin Analizi

(Yürürlük Süresi)	Müdür	Md. Yrd.	
22.04.2017 (21.06.2018'e kadar 14 ay)	Sözlü Sınav + Değerlendirme Formu	Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;4 Yıllık Öğretmen Olmak (aday bulunmazsa 2 yıl)	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak

22/04/2017 tarihli yönetmelikte; daha önceki yönetmelikte müdür yardımcılığı yazılı sınavı kaldırılmış, yerine müdür seçimiyle aynı şekilde sözlü sınav ve değerlendirme formu üzerinden atama puanı oluşturulması yöntemine gidilmiştir. Müdür olarak görevlendirilebilmek için gerekli olan şartlarda da değişiklik yapılmıştır. Daha önceki yönetmelikte de yer alan müdür yardımcılığı için dört yıllık öğretmen olma şartı bu yönetmeliğe de eklenmiş, ancak başvuru olmaması durumunda sürenin dört yıl yerine iki yıl olarak uygulanacağı belirtilmiştir. Adayların başarılı sayılmaları için puanların 60 ve üzeri olması gerekmektedir. Kurum müdürü görevlendirmelerinde; başvuruda bulunan kadro ile müdür adaylarının branşlarının uygun olması durumunda (spor lisesine beden eğitimi, güzel sanatlar lisesine resim veya müzik öğretmeni gibi) adaya beş puan ilave edileceği; kurucu müdür ve dört yıllık süresi dolan fakat aynı kuruma görevlendirilme isteğinde bulunan müdürlere de ilaveten dört puan verileceği belirtilmiştir. Müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının dört yıllık görev sürelerini tamamlayıp halen görev yaptıkları okulda aynı kadroya görevlendirilmelerinde ilave dört puan verileceği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2017).

#### 4.10. 21/06/2018 Tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği

21/06/2018 tarihli yönetmelikte; önceki yönetmelikten farklı olarak müdür yardımcısı olmak için öğretmenlikte geçen süre dört yıldan iki yıla indirilmiştir. Yönetmelikte dikkat çeken değişikliklerden biri de müdür başyardımcılığının kaldırılmış olmasıdır. Daha önce müdür başyardımcısı olarak görevlendirilenler görev sürelerinin sonlanmasıyla müdür yardımcısı olarak görevlendirme talebinde bulunabileceklerdir. Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler için yeniden yazılı sınav uygulaması getirilmiştir. Buna göre ÖSYM tarafından yapılacak merkezi sınavdan 60 ve üstü puan alanlardan, puan önceliğine göre boş kadro sayısının üç katı kadar aday sözlü sınava çağırılacak ve sözlü sınavdan da 60 ve üzeri alan adaylar başarılı sayılacaklardır. Yönetmeliğin ilk haline göre görevlendirmeye esas puanlar ise yazılı sınavın %60 sözlü sınavın %40 oranında dikkate alınmasıyla belirlenecektir.

21.06.2018 tarihli yönetici atama yönetmeliği ve bu yönetmelikte 12.01.2019 tarihli değişiklik sonrası kullanılan yönetici atama usulleri ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** 21.06.2018 Tarihli Yönetici Atama Yönetmeliği ve 12.01.2019 Tarihli Değişiklik

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler	
	Müdür	Md. Yrd.	Müdür Yardımcılığı	Okul Müdürlüğü
			21.06.2018 (12.01.2019'a kadar 7 Ay)	Yazılı Sınav (%60) +Sözlü Sınav (%40) (Yazılı sınavda başarılı olanlardan boş kadro sayısının 3

Mehmet Fatih Gülmez-Engin Aslanargun/ 2000 Yılından Sonra Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Atama Yönetmeliklerinin Analizi

	kayı aday sözlü sınavı girme hakkı kazanır).	Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak
<b>12.01.2019</b> (05.02.2021'e kadar 25 Ay)	Yazılı Sınav (%80) +Sözlü Sınav (%20) yapılmış (2019 yılı atamasında mülakat notu yazılı sınavın aynısı olarak verilmiştir.	

Yönetmelikte 12/01/2019 tarihinde yapılan değişiklikle yazılı sınavın oranı %80'e çıkarılırken sözlü sınavın oranı %20'ye indirilmiştir. Ayrıca ilerleyen dönemde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sözlü sınav puanının yazılı sınavlar ile aynı puan olarak verileceği açıklanmış ve 2019 yılı atamasında uygulama bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrası sözlü sınavın yönetici seçmede bir fonksiyonu kalmamış sadece formalite olarak uygulanmaya devam etmiştir. Yeniden görevlendirmelerde ise yönetici değerlendirme formu kullanılacaktır. Yeniden kendi kurumlarına görevlendirmek isteyenlere fazladan dört puan verilecektir. Yönetmelikte aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla görev yapılamama uygulaması önceki yönetmeliklerdeki gibi devam etmiştir. Daha önceki yönetmeliğe göre yönetici olamayan sözleşmeli öğretmenler bu yönetmelikle birlikte yönetici olarak görevlendirilebileceklerdir (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 2018)

#### 4.11. 05/02/2021 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği

05.02.2021 tarihli yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği sonrası kullanılan yönetici atama usulleri ve yönetici olmak için aranan ön şartlar özet olarak tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** 05.02.2021 Tarihli Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yönetici Olarak Atanmak için Gereken Asgari Süreler	
			Müdür Yardımcılığı	Okul Müdürlüğü
	Müdür	Md. Yrd.		
<b>5.02.2021</b> (Yürürlükte)	Yazılı Sınav (%50) + Değerlendirme Formu (%30) + Sözlü Sınav (%20)		Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;2 Yıllık Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak

329

Yeni yönetmelikte göze çarpan en dikkat çekici değişiklik olarak yönetici olarak görevlendirmede aranacak genel şartlar arasına "eğitim yönetimi sertifikasına sahip olmak" maddesinin eklenmesi ifade edilebilir. Bu maddeyle birlikte ilk defa yönetici olarak görevlendirileceklerin ilgili genel müdürlükçe düzenlenecek "Eğitim Yönetimi Sertifika Programını" başarıyla tamamlayarak "Eğitim Yönetimi Sertifikasına" sahip olmaları gerekmektedir. Yönetmelikte sertifikanın geçerlilik süresi sekiz yıl olarak belirlenmiştir. Yeni yönetmelikte atamaya esas yerleştirme puanı; EKYS sınavının %50, sözlü sınavın %20 ve yeniden görevlendirmelerde kullanılacak Ek-1 ile ilk defa görevlendirmelerde kullanılan Ek-2 değerlendirme formlarının %30 oranında etkisiyle oluşmaktadır. Değerlendirme formlarında "Eğitimler, Hizmet Süresi, Akademik ve Mesleki Deneyim, Kurum Geliştirme Deneyimi, Okul Geliştirme Deneyimi, Ödüller ve Cezalar" olmak üzere yedi ana başlık altında Ek-1 formunda 51, Ek-2 formunda 49 ölçüt değerlendirme puanının oluşmasına etki etmektedir. Yönetmelikte Ek-1 ve Ek-2 formlarını değerlendirmek üzere il değerlendirme komisyonuna ülke genelinde en fazla üyeye sahip dört sendikandan birer temsilcisinin yer alacağı maddesi eklenmiştir. Önceki yönetmelikle kaldırılan müdür

Mehmet Fatih Gülmez-Engin Aslanargun/ 2000 Yılından Sonra Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Atama Yönetmeliklerinin Analizi

başyardımcılığı kadrosu yeniden ihdas edilmiştir. Yazılı sınav konu dağılımında ise daha önce %35 olan genel kültür %20'ye indirilirken, %10 olan mevzuat %20'ye ve %5 olan değerler eğitimi %10'a çıkarılmıştır. Daha önceleri belirli alan öğretmenlerinin kendi alanları ile ilişkilendirilen okul türlerini tercih etmeleri durumunda artı beş puana verilmesi uygulaması yerine bu okul türlerine sadece ilgili öğretmenlerin atanabileceği hükmü getirilmiştir.

2000 yılından sonra yönetici atama yönetmeliklerinde yapılan değişikliklerin tek bir şekilde görselleştirilerek karşılaştırılmaları tablo 10'da aşağıda verilmiştir.

**Tablo 10.** 2004-2021 yönetici atama yöneliklerinin genel görünümü

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yöneticilikler			
	Müdür	Md. Yrd.	Birinci Kademe Müdür Yardımcılığı	İkinci Kademe, C Tipi Md. / Md. Başyard.	Üçüncü Kademe B Tipi Md.	Dördüncü Kademe A Tipi Md.
11.01.2004 (39 ay)	Md. Yrd. Sınavı		1 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	5 Yıllık Md. Yrd. Olmak
2.12.2004				Düzyer Belirleme Sınavı + Belirli Yıl Md. Yrd. Yapmış Olmak		
4.03.2006	Müdürlük ve Md. Yrd. Sınavı					
13.04.2007 (12 ay)	İl-İlçe MEM Uygun Görüşü					5 Yıllık Md. Yrd. Olmak
24.04.2008 (16 ay)	Değerlendirme Formu		3 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	330 3 Yıllık Md. Yrd. Olmak
8.08.2008						
15.10.2008						
13.08.2009 (42 ay)	Yazılı Sınavı + Değerlendirme Formu		3 Yıllık Öğrt. Olmak	1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	330 3 Yıllık Md. Yrd. Olmak
29.08.2009						
10.09.2009						
15.05.2010						
9.10.2010						
9.08.2011						
21.07.2012						
28.02.2013 (6 ay)	Yazılı Sınav (%50) + Sözlü Sınav (%30) + Değerlendirme Formu (%20)			5 Yıllık Öğretmen Olmak (Her kurum için puan üstünlüğüne göre 3 aday valiliğe sunulur, uygun görülen vali tarafından atanır)		
4.08.2013 (10 ay)	Md. İçin Yazılı + Sözlü Sınav + Değ. Formu	Md. Yrd. İçin Yazılı Sınav + Değ. Formu	2 Yıllık Asıl Öğretmen Olmak	1 Yıllık Md., Md. Başyard. yada Md. Yetkili Öğretmenlik Yapmış Olmak		
10.06.2014 (16 ay)	Sözlü Sınav + Değerlendirme Formu	Kurum Md.nün İnhası İle	Md. Md. Başyard. Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak; 4 Yıllık Asıl Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; 2 Yıl Md. Başyard.; 3 Yıl Kurucu Md.; 3 Yıl Md. Yrd.; 3 Yıl Md. Yet. Öğrt.; 8 Yıllık Asıl Öğrt.		
6.10.2015 (18 ay)		Yazılı Sınav				
27.01.2016		Yazılı Sınav (görev süresi dolan Md. Yrd. ve Md. Başyard. Kurum Md. İnhası ile yeniden atanır)		Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; 2 Yıl Md. Başyard.; 3 Yıl Kurucu Md.; 3 Yıl Md. Yrd.; 3 Yıl Md. Yet. Öğrt.; 8 Yıllık Asıl Öğrt. (Yeterli sayıda aday bulunamazsa süreler 1 er yıl düşürülür)		
22.04.2017 (14 ay)	Sözlü Sınav + Değerlendirme Formu		Md. Md. Başyard. Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak; 4 Yıllık	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard. Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak		



Mehmet Fatih Gülmez-Engin Aslanargun/ 2000 Yılından Sonra Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme  
Ve Atama Yönetmeliklerinin Analizi

		Öğretmen Olmak (aday bulunmazsa 2 yıl)	
<b>21.06.2018</b> (2 yıl 8 Ay)	Yazılı Sınav (%60) + Sözlü Sınav (%40) (Yazılı sınavda başarılı olanlardan boş kadro sayısının 3 katı aday sözlü sınava girme hakkı kazanır).	Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;2 Yıllık Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak
12.01.2019	Yazılı Sınav (%80) + Sözlü Sınav (%20) yapılmış (2019 yılı atamasında mülakat notu yazılı sınavın aynısı olarak verilmiştir).		
9.02.2019			
<b>5.02.2021</b> (Yürürlükte)	Yazılı Sınav (%50) + Değerlendirme Formu (%30) + Sözlü Sınav (%20)	Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;2 Yıllık Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak

2004-2018 Yönetici Atama Yöneliklerinin Genel Görünümü incelendiğinde 2000'li yıllarda yönetici atama yönetmeliklerinde yaşanan bazı önemli değişiklikler şöyle ifade edilebilir. 11/01/2004 tarihli yönetmelikten 28/02/2013 tarihli yönetmeliğe kadar olan dönemde okular A, B, C tipi olmak üzere üçe ve yöneticilikler de dört kademeye ayrılmakta ve farklı kademelerdeki okul yöneticilikleri için farklı şartlar aranmaktadır. 2013 yılında çıkartılan yönetmelikte bu uygulama terk edilerek tüm eğitim kurumlarına müdür olabilmek için belirtilen ortak şartları sağlamak gerekliliği aranmaya başlanmıştır. Yıllar içerisinde müdür yardımcılığı için gerekli asgari süre 1 ile 4 yıl arasında çeşitli değerler olarak çok kez değişmiştir.

331

Bu süre zarfında yaşanan bir başka önemli değişiklik de yöneticiliğe atama usulünderdir. 2004 yılı yönetmeliğinde sadece müdür yardımcılığı için sınav var iken 2006 yıllarında çıkarılan yönetmelikte okul müdürlüğü için de sınav uygulaması getirilmiştir. 2007 yılına gelindiğinde seçme sınavı kaldırılarak il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin uygun görüşü ile yönetici atama usulüne geçilmiştir. 2008 yılında ise yeniden değişikliğe gidilerek yönetici değerlendirme formu ile yönetici seçimi yapılması kararlaştırılmıştır. 2009 yılında yazılı sınav ve değerlendirme formunun beraber uygulanması yoluna gidilmiştir. 2013 yılında yönetmelikteki ilgili bölüm yeniden değiştirilerek yönetici atamada kullanılacak puanın; yazılı sınav, sözlü sınav ve değerlendirme formu üzerinden belirlenen ağırlıklarda etki etmesiyle oluşturulması öngörülmüştür. Çok geçmeden bir kez daha değişiklik yapılarak müdür yardımcılığı için yazılı sınav ve değerlendirme formu, müdürlük için ise sözlü sınav ve değerlendirme formunun kullanılmasına geçilmiştir. 2014 yılında ise müdür yardımcıları kurum müdürünün inhası, kurum müdürleri de sözlü sınavla yöneticiliğe atanmışlardır. 2017 yılında yeniden hem müdürlük hem de müdür yardımcılığı için ortak bir yöntem uygulanmaya başlanarak, sözlü sınav ve değerlendirme formu ile yönetici atamasına geri dönmüştür. 2018 yılına gelindiğinde müdürlük ve müdür yardımcılığı için hem yazılı hem de sözlü sınavın birlikte uygulandığı bir seçme usulü belirlenmiştir. 2021 yılı yönetmeliğinde ise yazılı sınav, sözlü sınav ve yönetici değerlendirme formunun birlikte yer aldığı, Türkiye tarihi boyunca eğitim kurumlarına yönetici seçmede kullanılan yöntemlerin her birinin birlikte yer aldığı bir modele dönüldüğü görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Son yıllarda eğitime dair en çok konuşulan ve eleştiri alan konuların başında eğitim sistemi içerisinde yer alan alt sistem ve uygulamalarda meydana gelen değişiklikler yer almaktadır. Değişimin sık gerçekleştiği alanların başında şüphesiz eğitim kurumlarına yönetici seçmede kullanılan yöntemlere de

yer verilebilir. Son 18 yıllık zaman diliminde ilki 2003 yılı olmak üzere, 2021 yılına kadar 11 yeni yönetici atama ve görevlendirme yönetmeliği yayımlanmıştır. Yönetmeliklerin bazılarında birden fazla olmak üzere, toplam 14 kez de değişikliğe gidilmiştir. Geçmişte çıkarılan yönetmeliklere sendikalar tarafından davalar açılmış, mahkemeler yönetmeliklerde yer alan bazı maddelerin yürütmesinin durdurulmasına ya da iptaline hükmetmiştir. Birçok yönetmelik uygulanan yöntemlerin işe yararlığı görülemeden değişmiştir. Hatta hiç uygulanmadan yürürlükten kaldırılan, 04.08.2013 tarihli yönetmelik gibi yönetmelikler de bulunmaktadır. Her bir yıla birden fazla yönetici atama ve görevlendirme yönetmeliği düşmektedir. Bu sıklıkta meydana gelen değişiklikler, kurumlara yönetici atanmasında aksaklıklara neden olmuş, bu da eğitim-öğretimde çok önemli bir yer teşkil eden istikrarın elde edilebilmesinin önüne geçmiştir. Yönetmeliklerde eğitim kurumu yöneticisi seçiminde; yönetici değerlendirme formu, yazılı sınav ve sözlü mülakatın yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir. Yönetmeliklerde yapılan değişikliklerin, atamada kullanılan yöntemlerden birinin başrol oynaması veya atama puanı üzerindeki ağırlıklarının değiştirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu yönüyle çıkarılan yönetmelikler, bunca değişikliğe rağmen birbirinin tekrarıdır.

Yönetici seçme ve atama yönetmeliklerinde son yapılan değişiklik olan 2021 yılı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği, taslağının kamuoyu ile paylaşılmasından ve birçok sendika, STK'dan görüşler alınmasından altı ay sonra yürürlüğe konulmasına rağmen beklenenlere cevap niteliği taşımamaktadır. Yönetmeliğin yayımlandığı ilk günden itibaren birçok sendika ve ilgili STK ile akademik camiadan eleştiriler ortaya konulmuştur. Bu eleştirilerin yanında sendikalar yönetmeliğin yürürlüğünün durdurulması ve iptali istemiyle konuyu yargıya taşımışlardır. İlgili yönetmelikte eleştirilen ve dava konusu edilen maddeler arasında; eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim mezunlarının "Eğitim Yönetimi Sertifikası" alma gerekliliğinden muaf tutulmaması, sözlü sınavın varlığını koruması, yazılı sınavın etkisinin düşürülmesi, belirli okul türlerine sadece belirli alan öğretmenlerinin atanabilme şartı, değerlendirme formunda yer alan bazı maddelerin çalışılan coğrafya, okul türü, ulaşım vb. imkanlar nedeniyle tüm adayların erişimine açık olmaması, sertifikanın sekiz yıl süre ile geçerli olması, ödül sürelerinde son dört yılın baz alınması, sertifika uygulamasının üniversiteler dışarıda bırakılarak öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğünce düzenlenmesi, yönetmelikle üst mevzuat arasında uyumsuzluk durumu sebebiyle hukuka aykırılığın ortaya çıkması yer almaktadır (Eğitim- Bir- Sen, 2021; Eğitim İş, 2021; Eğitim Sen, 2021; Öncü Yöneticiler Derneği, 2021; Türk Eğitim Sen, 2021)

Yirmi yıllık süreçte her bir yıla birden fazla sayıda değişiklik düşmesi Millî Eğitim Bakanlığının bu konu üzerine uzun vadeli bir bakış açısının olmadığını göstermekte, yapılan değişikliklerin mahkeme kararları üzerine geçici çözümler üretmek için çıkarıldığı görülmektedir. 2000 yılından sonra birçok farklı yönetici atama modeli denenmesine rağmen hâlâ bakanlığın genel kabule uygun bir atama modeli bulunmamaktadır. Ayrıca yönetici atama yönetmeliklerinin üst mevzuatla çelişmesi, değerlendirme ölçütlerinde bazı problemler alanların varlığı gibi durumlar sebebiyle konunun sürekli yargıya muhatap olduğu, yargı süreciyle birlikte kimi dönemlerde yönetici seçim ve atama işlemlerinde gecikme ve aksamaların meydana geldiği görülmektedir (Aslanargun, 2012). Son çıkarılan yönetmeliğe ilişkin yapılan itiraz ve değerlendirmeler de benzer süreçlerin yaşanmaya devam edeceğini izlenimini oluşturmaktadır.

Türkiye'de eğitim kurumu yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülmemesi sebebiyle bu alana atanacak ya da görevlendirilecek kişilerin özel bir programla yetiştirilmesine gerek duyulmamıştır (Demirtaş, 2008). Meslekleşme sorunu sebebiyle eğitim kurumu yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler ve yeterliliklere ilişkin standartlar ortaya konulamamış, hizmet öncesi yetiştirme uygulamaları da olgunlaşmamıştır. Karip ve Köksal (1999) geliştirmekte olan ülkelerde eğitim kurumu yöneticiliğine yönelik hizmet öncesi eğitim programlarına genellikle rastlanmadığını

belirtmektedir. Bursalıoğlu (2019) ise eğitim kurumu yöneticilerinin sorumluluklarını hakıyla yerine getirebilmeleri için yöneticilik eğitimi almalarının bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir.

Çıkarılan yönetmelikler incelendiğinde; lisansüstü eğitim gören yönetici adaylarına yönetici değerlendirme formu üzerinden verilen sembolik ek puanlar dışında, lisansüstü eğitime yeterince önem verilmediği anlaşılmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olma oranı %9 iken aynı oran eğitim kurumu yöneticilerinde %17 seviyelerindedir. Yönetici olmada ciddi bir avantaj sağlamasına rağmen, yaklaşık her altı yöneticiden birinin yüksek lisans mezunu olması dikkat çekmektedir. Ancak ABD, Japonya ve İngiltere gibi ülkelerde yüksek lisans mezunu olmanın eğitim kurumu yöneticiliğinin ön şartı olduğu (Eğitim-Bir-Sen, 2019) düşünülürse Türkiye’deki durumun yetersizliği daha iyi görülmektedir. Bu zaviyeden bakıldığında 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonunda konuya ilişkin öğretmen ve idarecilerin yüksek lisans mezunu yapılması hedefi yerindedir. Bu hedefin, eğitim kurumu yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu vurgulayan bir şekilde, öğretmenlik meslek kanununa ve yönetici atama yönetmeliklerine yansması tutarlı bir adım olacaktır.

Türkiye’de eğitim kurumu yöneticilerinin seçilmesi kadar, seçilme sonrası statü, görev, sorumluluk ve ekonomik durumları gibi konular da çeşitli sorunlar barındırmaktadır. Türkiye’de eğitim kurumu yöneticileri aşırı merkeziyetçi yapı sebebiyle özgün ve özgür kararlar verememektedir. 2017 yılında yapılan ve OECD ülkelerinde yetkilerin dağılımını tespit eden bir araştırmaya göre; Türkiye’de kararların sadece %8’i okul ve yerel düzeylerinde alınabilirken; OECD ülkelerinde ise kararların %47’si okul ve yerel düzeylerinde alınabildiği belirtilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2019). Böylece eğitim kurumu yöneticisinin niteliğinin üretilen eğitim hizmetinin kalitesine etkisi de fark edilememektedir. Başarılı ya da başarısız yönetici ayırımında temel faktörün mevzuata uygun iş görmenin ve yukarıdan gelen emirleri aynen uygulamanın olduğu söylenebilir. Ayrıca yönetici atama yönetmeliklerinin sadece yöneticilerin seçilmesi üzerine yoğunlaştığı görülmekte, seçme işlemi sonrasında eğitim kurumu yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik bir sürecin eksikliği dikkat çekmektedir. Eğitim kurumu yöneticisi yetiştirmeye yönelik teorik ve pratik eğitimlerin yer aldığı bir süreç yerine, çoğu zaman hem eğitimi gerçekleştirecekler hem de katılımcılar tarafından, yapılması gereken angarya bir iş olarak görülmekten öteye geçemeyen ve gerçek hayatta kullanıma uygun olmayan, işlevselliği zayıf hizmetiçi eğitim faaliyetlerine başvurulduğu görülmektedir.

Eğitim kurumu yöneticiliği alanındaki bir başka problemler alan da eğitim kurumu yöneticisinden mevzuatta beklenen görev ve sorumluluklar ile başarı kriterlerinin muğlaklığı konusudur. Eğitim kurumu yöneticiliği belirli standartları olmayan, performans ölçümü yapılmayan bir süreç olarak görünmektedir. Eğitim kurumu yöneticisinde olması gereken meziyetlere ve sorumluluklarına her geçen gün yenileri eklenirken eğitim kurumu yöneticiliği yetki, kazanım ve itibar anlamında daha iyi bir noktaya getirilmemektedir. Yönetici atama dönemlerinde ilan edilen boş kontenjan ve bu kontenjanlar için başvuran adaylardan sınav barajını geçenlerin sayısı birçok ilde tüm ihtiyacı kapsayacak durumda değildir. Nitekim atama dönemi sonunda milli eğitim müdürlüklerinin yayımladığı listeler inceleneceğinde birçok kadronun boş kaldığı görülecektir. Bu durum eğitim kurumu yöneticiliğinin birçok öğretmen için cezbedici bir konumda olmadığını göstermektedir. Öğretmenler için cezbedici bir konumda bulunmayan bir pozisyon için daha çok beklenti ortaya koyarak daha fazla nitelik beklemek, tek başına bu çağda okulların ihtiyaç duyduğu nitelikteki yöneticileri sağlamayacaktır.

Kayıkcı (2001) özellikle maddi kaynakların kıt olduğu ülkelerde eğitim kurumu yöneticisi yetiştirmenin önemini vurgulayarak eğitim kurumu yöneticisi yetiştirilmesi ve eğitim kurumu yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesinin önemini ifade etmektedir. Bu doğrultuda eğitim kurumu yöneticiliğinin sadece seçilmesi boyutuna odaklanmak yerine sistem perspektifinden konuya

daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak gerekmektedir. Eğitim kurumu yöneticilerinin belirli bir yıl öğretmenlik yapanlar içerisinde seçilerek, eğitim kurumu yöneticiliği alanında lisansüstü eğitim, uygulama ve teoriyi bir arada içeren hizmet öncesi ve seçilme sonrası yetiştirme eğitimi ile yöneticilik süresi boyunca işlevsel hizmet içi eğitimlerle desteklenen, belirlenen standartlara göre yöneticilik süresince performans ölçümleri yapılan ve uzmanlık gerektiren bir alan olarak kurumsallaşmış, özlük yönünden cezbedici bir konumda olacak eğitim kurumu yöneticiliği sistemi yönünde adımların atılması gerekmektedir. Bu yönde atılacak adımlar eğitim kurumu yöneticilerinin gücünü artırarak, güven duygusu oluşmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca eğitim kurumu yöneticiliğinin statüsünün yükseltilerek bu alanın caziplenmesi sağlanacaktır. Çalışmanın giriş kısmında değinildiği üzere, geçmişte alınan şura kararlarına hem de geleceğe yönelik ifade edilen 2023 vizyon belgesine bakıldığında eğitim kurumu yöneticiliği alanında günümüzde hâlâ devam eden problemlerin de bu problemlerin çözümünde izlenmesi gereken adımların da bilindiği görülmektedir. Ancak alınan şura kararlarının ya gecikmeli olarak uygulandığı ya da hiç uygulanmadığı, 2023 yılına yaklaşılırken vizyon belgesi hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ağır kaldığı görülmektedir. Bu sebeple eğitim kurumu yöneticilerinin taşıması gereken nitelikler, seçilme usulleri ve yetiştirilmelerinde yaşanan sorunlar günümüze kadar birikerek devam etmiştir. Hem şura kararları arasında yer alarak çözüme yönelik güncelliğini koruyan uygulamaların hem de 2023 Eğitim Vizyonunda ifade edilen adımların hızlı bir şekilde hayata geçirilmelidir. Eğitim kurumlarına yönetici seçilmesi konusunda uzun yıllardır süre gelen problemlerin bir an önce çözüme kavuşturulmasına yönelik liyakat temelli ve objektif süreçlerin izlendiği, uzun vadeli bir bakış açısıyla, eğitimin tüm paydaşlarını tatmin edecek, en önemlisi de ülkenin şartlarının gözetildiği, Türkiye'ye özgü bir yönetici seçme, atama ve yetiştirme sisteminin kurgulanarak hayata geçirilmesi gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Altheide, D. (2000). Tracking discourse and qualitative document analysis, *Poetics*, (27), 287-299
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), Article Number: 1Co466
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 347-376.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers expectations and school administration keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 17-34., Doi: 10.14689/ejer.2015.60.2
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 93-109.
- Balcı, A. (2011). Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9 (2), p. 27-40.

- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri, ilköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A. (2019). Türk eğitim sisteminde yönetici atama yönetmeliği ve liyakat sistemine eğitim yöneticilerinin bakış açıları: Bir durum çalışması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları:68.
- Eğitim-Bir-Sen. (2019). Eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Gür, B. Çelik Z. Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). Eğitime bakış izleme ve değerlendirme raporu, Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi, Ankara,
- Karataş, İ. H. ve Karayaman, S. (2020). Okul yöneticisi yetiştirme programı (OYYP): Bir yöntem ve içerik önerisi. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5(18), 193-207.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 237-252.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. Milli Eğitim Dergisi, 150(28-32).
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik (2004, 11 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: Alış tarihi: 18.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/40.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yöneticilerinin atama yönetmeliği (2007, 13 Nisan). Resmi Gazete (Sayı:26492). Alış tarihi: 18.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/551.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri yönetmeliği (2008, 24 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 26856) Alış tarihi: 18.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/712.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik (2009, 13 Ağustos), Resmi Gazete (Sayı:27318). Alış tarihi:21.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/834.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelik (2010, 9 Ekim). Resmî Gazete (Sayı: 27724).
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği (2013, 28 Şubat). Resmi Gazete (Sayı:28573). Alış tarihi: 21.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1633.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri atama ve yer değiştirme yönetmeliği, Alış tarihi (2013, 4 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı:28728). Alış tarihi: 21.01.2021,. Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/main.asp?home=>

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirmelerine ilişkin yönetmelik (2014, 10 Haziran). Resmi Gazete (Sayı:29034). Alış tarihi: 21.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1773.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik (2015, 6 Ekim). Resmi Gazete (Sayı:29494). Alış tarihi: 21.01.2021. Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1764.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği (2017, 22 Nisan). Resmi Gazete (Sayı:30046). Alış tarihi:22.01.2021, . Erişim adresi <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1839.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği (2018, 21 Haziran). Resmi Gazete (Sayı:30455). Alış tarihi: 22.01.2021, Erişim adresi <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği (2021,5 Şubat). Resmi Gazete (Sayı:31386). Alış tarihi: 07.02.2021. Erişim adresi [https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?](https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5) MevzuatNo=38297  
&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

MEB 2023 Vizyon Belgesi. (2018). 2023 eğitim vizyonu. Alış Tarihi: 10.01.2021, Erişim adresi [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)

O'Leary, Z. (2014). The essential guide to doing your research project (2nd ed.).Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Ramalho, R, Adams, P, Huggard, P. ve Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology [24 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 16(3), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503199>.

Selvi, L., Çakırcı, R., Sevin, M., Kolukisa, Ş., Yayla, H. Y. ve Ölçüm, A. (2019). Eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: tespitler ve bir model önerisi. Ankara: Semih Ofset.

Şahin, A. E. (2009). Türkiye de ilköğretim okulu müdürlüğünün bir meslek olarak mevcut durumu: Bir delphi çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26), 125-136.

Talim Terbiye Kurulu - Şura Kararları (t.y.) Alış tarihi 01.02.2021. Erişim adresi <http://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>

Taş A, ve Önder. E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayımlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 171-185.

Töremen, F. ve Gözler, A. (2006). Örgütlerde değişime yeni bir bakış: Dinamik okul ve yönetimi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 138-147.

**Makale Adı /Article Name**

ŞİİR ÇİZME SANATI VE SİİRTLİ ŞEYH  
SÜLEYMAN EL-HALİDÎ (YÜKSEK)  
DİVANINDAN GÖRSEL ŞİİR ÖRNEKLERİ

ART OF POETRY WRITING AND VISUAL  
POEM EXAMPLES FROM SHEIKH  
SÜLEYMAN AL-HALIDÎ'S (YÜKSEK)  
BOOK OF DIVAN

**Yazar**

Sedat AKAY

Dr. Öğr. Görevlisi, SİÜ, Yabancı Diller Yüksekokulu, sedatakay@56gmail.com,  
ORCID:0000-0003-2210-7696

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 21 Eylül 2021

Kabul Tarihi: 18 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Akay, S. (2021). Şiir Çizme Sanatı Ve Siirtli Şeyh Süleyman El-Halidî (Yüksek)  
Divanından Görsel Şiir Örnekleri, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,  
9 (2), s.337-345. DOI: 10.53586/susbid.998667

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

## Öz

Klasik Osmanlı ve Arap edebî ürünlerinde geleneksel tarzda kaleme alınan şiirlerin yanı sıra, bilinen kalıpların dışına çıkarak yazılmış eserlerin varlığı dikkat çeker. Harf veya sözcüklerin değişik şekillerde kombinasyonu ile görselliği öne çıkararak harflerle şiir çizme sanatı denilebilecek şiir türleri bu örneklerden biridir. Resim ve heykelin İslâm dini tarafından hoş karşılanmaması, yazının resmedilmesi ve muhtelif sanat eserlerinin oluşturulması için ilham kaynağı olmuştur. Değişik hat çeşitlerine sahip ve görselliği ön planda olan Arap alfabesinin bu özelliği sadece yazıda değil değişik sanat alanlarına da yansıtılmıştır. Edebî eserlerde bazen harflerin ifade ettiği sestten ziyade onların şekline vurgu yapılmıştır. Klasik edebiyatımızda yazıyı estetik bir değer hâline getirerek sözün mimarisi denilebilecek istif sanatının şekillendirdiği, âdeta somut bir tabloyu andıran bu tür sanat ürünleri oldukça ilginç örneklere sahiptir. Şahsi veya genel kütüphane ve arşivlerde bulunan binlerce yazma eserde, klasik edebiyatımızın ürünü olan bu şiirler keşfedilmeyi beklemektedir. "Görsel şiir", "somut şiir", "desen şiir", "figüratif şiir" gibi isimlerle anılan bu tarz manzum eserlere sahip şahsiyetlerden biri de Siirtli Şeyh Süleyman Halidî (Yüksek)'dir. Çalışmamızda başta görsel şiir ve özellikleri ile ilgili genel bilgiler verilecektir. Daha sonra Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde dünyaya gelen ve Cumhuriyet döneminde yaşayarak iki dönemin izlerini taşıyan bu âlimin hayatı ile ilgili bilgi verilerek konu ile bağlantılı müşeccer, muvaşşah/akrostiş ve murabba/kare türündeki görsel şiirlerinden örnekler üzerinde durulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel şiir, Müşeccer, Şeyh Süleyman Halidî, Klasik Edebiyat, Siirt

## Abstract

In addition to poems written in traditional style in classical Ottoman and Arabic literary works, the presence of works written outside the known patterns draws attention. Poetry types that can be called the art of drawing poetry with letters, emphasizing the visuality with different combinations of letters or words, is one of these examples. Painting and sculpture were not welcomed by the Islamic religion, it was an inspiration for the painting of writing and the creation of various works of art. This feature of the Arabic alphabet, which has different calligraphy types and its visuality is at the forefront, is reflected not only in writing but also in different art fields. In literary works, emphasis is placed on its form rather than the sound it sometimes expresses. In our classical literature, such art products shaped by the art of stacking, which can be called the architecture of the word, by making writing an aesthetic value, resembling a concrete painting, have quite interesting examples. These poems, which are the products of our classical literature, are waiting to be discovered in thousands of manuscripts in personal or general libraries and archives. One of those who have such poetic works known as "visual poetry", "concrete poetry", "pattern poetry", "figurative poetry" is Şeyh Süleyman Halidî (Yüksek) from Siirt. In our study, general information about visual poetry and its features will be given. Later, by giving information about the life of this scholar, who was born in the last period of the Ottoman Empire and who lived in the Republic period and bears the traces of two eras, examples of visual poems related to the subject in the form of mushajar, muvaşşah / acrostic and murabba / square will be discussed.

**Keywords:** Visual poetry, Museccer, Sheikh Süleyman Halidî, Classical Literature, Siirt



## Giriş

Klasik Osmanlı ve Arap şiirlerinde toplumun tüm katmanlarının aynı şekilde anlayıp yorumlayacağı edebî ürünler verildiği gibi, sadece konuya ilgi duyan, belli bir tabakaya hitap eden veya değişik, çok yönlü okumalara açık nazım türleri de mevcuttur. Selâhaddîn-i Eyyûbî'den itibaren Eyyûbîler'de ve ardından Memlûkler döneminde şairlere verilen değer şiirin kısmen gelişmesine imkân sağlamış, bununla beraber her sınıf ve meslekten insanların daha çok eğlence, teselli veya rekabet için yazdıkları bir merak alanı hâline gelmiştir. Geleneksel tema ve türlerin yanında yeni tema ve türler ortaya çıkmış, bazı şairler için şiir; kelime oyunları ile dolu bir sanat hâline gelmiştir. Noktalı-noktasız, bitişik-ayrı yazılan harflerin kullanılıp kullanılmamasına, zâhir-bâtın anlam, düz-ters okunma özelliklerine göre mahbûk, cinas, tevriye, iktibas, tazmin, teşcîr, reddü'l-acüz ale's-sadr vb. türlere dayanan yeni şiir çeşitleri oluşmuştur (Durmuş, 2010:150).

Memlûk ve Osmanlı dönemlerinde; müşeccer (mısraları bir ağacın gövdesi ve dalları şeklinde düzenlenen şiir), tard ve aks (sağdan-soldan, enine-boyuna okunabilen şiir), mahbûkû't-arafeyn (beyitleri aynı harfle başlayıp biten şiir), hendesî (geometrik şekiller hâlinde dizilip düzenlenen şiir), mutarraz (beyitlerinin ilk harfi bir özel ismi teşkil eden şiir) ortaya çıkan diğer şiir türleridir. Ayrıca noktalı-noktasız, ayrık-bitişik yazılan harflerin kullanılıp kullanılmamasına göre düzenlenen şiir türleri de bu grup içinde yer alır (Durmuş, 2010:151).

Bu edebî ürünler bazılarınca “söz sanatları” başlığı altında incelendiği gibi (Kocakaplan, 1992:12) “belağate dayalı hünerler” olarak da değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Saraç, 2001:260). Bu türdeki eserlerin en belirgin özelliği; yazımında istif, figür, desen olarak da adlandırabileceğimiz tarzda, göze hitap etme gayesinin ön planda olmasıdır. Bu şiirlerde oyun ögesi önde olmakla birlikte bu durum kalıpları aşma, resmi şiire sokma uğraşısı şeklinde de yorumlanabilir (Saraç, 2001:281). Örneğin, bir alfabenin bitişik yazılmayan harfleri ve kelimeleri, bir cümle veya mısradaki tamamen birleştirilerek yazıldığı zaman bu tür metinler, hemen kolayca okunamamakta; okunmaları ayrı bir alışkanlığı gerektirmektedir (Çelebioğlu, 1998: 513-514). Şiirselliğin resimle buluştuğu bu özel form; “görsel şiir”, “somut şiir”, “desen şiir”, “figüratif şiir” gibi terimlerle ifade edilmektedir (Ambros, 2000:57; Öztekin, 2013:63; Tunç, 2015:249).

Klasik edebiyat sahasında lafız-anlam ilişkilerinden söz sanatlarına, maksadı ifade yollarından cümle kuruluşlarının değerlendirilişine kadar birçok konuyu teferruath bir şekilde inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur (Saraç, 2007:12). Görsel şiirler ise sadece konuya ilgi duyan veya belli bir birikime sahip tabakaya hitap eden nazım türlerinden olduğu için bu türle ilgili çalışma sayısı fazla değildir. Fakat özellikle şiir ve perspektif konusunda maharetlerini sergilemek, meydan okumak veya ilgi çekmek amacıyla yazılmış görsel şiir örnekleri azımsanmayacak bir sayı teşkil eder (Hüseyn, 2012:6).

Son yıllarda muhtelif çevrelerin ilgisini çekmeye başlayan ve araştırmalara konu olan görsel şiir alanında eser verenler arasında Siirtli âlim ve şairler de vardır. Bu eserlerin Arapça olması, aruz ve kafiye bilgisi gerektirmesi, Arap alfabesinin çok yönlü ve anlamlı okunmaya müsait olması, Arapça ve belâgat ilimleri konusunda derin bir bilgi ve beceri gerektirmesi gibi sebeplerden dolayı söz konusu şiirler sadece erbabi tarafından bilinmiş ve incelenmiştir.

Bu çalışmada, yaşadığı zaman diliminde oldukça tanınmış ve bir döneme damga vurmuş, Siirtli Şeyh Süleyman el-Halidî (Yüksek)'nin hayatı hakkında kısaca bilgi verilecek; ardından görsel şiir türündeki müşeccer, murabba ve muvaşşah şiirleri üzerinde durulacaktır.

### 1. Siirtli Şeyh Süleyman el-Halidî (Yüksek)'nin Hayatı

Tam künyesi Şeyh Süleyman b. Şeyh Abdullah el-Halidî es-Siirdî olup “Divan”ında kendi el yazısı ile belirttiğine göre Rumî 1291/1876 tarihinde doğmuştur (Yüksek, t.y.: vr.11b). Şeyh Musa el-Hamzevî ahfadından olup Şeyh Abdullah Efendi'nin oğludur. Nesebi, sahâbeden Hz. Halid b. Velid'e (r.a.) ulaşmaktadır. İlk eğitimini babasının yanında almıştır. Bir süre Kur'an-ı Kerim, tecvit, fıkıh ve nahiv okuduktan sonra o dönemde okunan diğer kitapları Şeyh Mahmud Cemaleddin es-Siirdî'nin yanında okuyarak ilim icazetini almıştır. Tahsili esnasında Farsça, hat, resim ve tezhip sanatlarıyla da ilgilenerek bu bilim ve sanat dallarını mükemmel bir seviyede öğrenmiştir. Daha sonra tasavvufa yönelerek bölgedeki meşhur mutasavvıflardan Şeyh Muhammed el-Hazin ve oğlu Şeyh Fahreddin Efendi'nin yanında eğitim görmüş olup Şeyh Fahreddin Efendi'den tasavvufî icazet almıştır. Şeyh Süleyman el-Halidî (Yüksek) 1971 yılında Siirt'te vefat etmiş ve Şeyh Musa Mezarlığı'nda, dedesi Şeyh Abdulvehhab Efendi'nin türbesine defnedilmiştir (Baz,2015:98; Yüksek, 1967:1; Akay, 2020:139).

Şeyh Süleyman el-Halidî'nin eserleri şunlardır:

- a. *Nuru's-Sabah fî Ahkâmi'n-Nikah*: Nikah hükümleri hakkındadır.
- b. *Kesfu'l-Kına' an Mâ Yahrumu mine'n-Nisa' bi Neseb ev Rıda'*: Neseb veya emzirme yoluyla evlenilmesi haram kılınmış kişiler hakkındadır.
- c. *Hallu'l-Müşkilât Şerh-u Mesâili'l-Ma'fuvvât*: Molla Halil Es-Siirdî'nin *Ma'vuffât Ucâb Yehtâcuhâ Zû Takvâ ve Âdâb/Risâle Sağîtra fî'l-Ma'fuvvât* adlı eserinin şerhi olup temizlik ve necasetin hükümleri hakkındadır.
- d. *Bezlu'l-Himme*: Zekât ve hükümleri hakkındadır.
- e. *El-Kavlu'l-Hak fî Hukmi Derahimi'l-Bank*: Faiz ve banka muameleleri ile bunların hükümleri hakkındadır.
- f. *El-kiladetü'l-Cevheriyye Şerhu Manzumeti's-Silsileti'n-Nakşibendiyye*: Mevlânâ Halid Bağdadî'nin Farsça olarak telif ettiği ve Sadat-ı Nakşibendiyye'nin özelliklerini anlatan *Manzumeti's-Silsileti'n-Nakşibendiyye* adlı risalesini şerh etmek amacıyla Arapça olarak kaleme alınmıştır.
- g. *Hibetu'l-Mennân Şerh-i Kasideti Eyâ İnsan*: Şeyh el-Hazin'in *Eya İnsan* adlı tasavvufî kasidesinin şerhidir. Tasavvuf ve seyr-i süluk adabı hakkındadır.
- h. *El-Hediyetü's- Süleymaniyye Şerhu'l-Kasideti't-Tecelliyye*.
- i. *Divan*: Değişik konularda yazılmış Arapça ve Farsça şiirlerin bir araya getirilmesinden oluşmaktadır.

Müellifin “*Hibetu'l-Mennân Şerhu Kasideti Eyâ İnsan*” ve “*Divan*” adlı eserleri hariç bütün eserleri basılmıştır (Yüksek, 1967:157; Akay, 2020:139; Aydın, t.y.:175; Aydın, Bulut, 2016 :173).

### 2. Şeyh Süleyman el-Halidî (Yüksek)'nin Divanından Görsel Şiir Örnekleri

Şeyh Süleyman el-Halidî'nin “*Divan*” adlı eseri; kendi hocaları, yaşadığı zaman dilimindeki mevcut âlimler ve değişik konularda yazdığı Arapça ve Farsça şiirlerin bir araya getirilmesinden oluşmaktadır. Okunaklı ve güzel bir nesih hattıyla, basit bir kâğıt üzerine yazılmış olup tezhipsizdir. 97 varaktan oluşan eser torunlarından İdris İğrek'in yanında mahfuzdur. Adı geçen eserde klasik edebiyat usullerine göre yazılan şiirlerin yanı sıra aşağıda görülebileceği gibi müşeccer, murabba ve muvaşşah/akrostiş olarak adlandırılan şiir örnekleri de vardır. Üzerinde duracağımız şiirler sadece görsellik, okunuş biçimi ve anlam itibarıyla ele alınacaktır.

### 2.1. Müşeccer Türü Şiirler:

Sözlükte: “Ayrılığa düşmek, ayrılmak anlamına gelen şecera kökünden türeyen müşeccer kelimesi, ağaç biçimi verilmiş şey demektir. Müşeccer, Arap edebiyatında gövde ve dalları ile ağaç biçiminde düzenlenmiş bir nazım türünün adıdır (Saraç, 2001:285; Durmuş, 2003:293; Hüseyin, 2012:39).

Müşeccer türü şiirlerde, öncelikle kasidenin kökü ve gövdesi (cezr) konumunda bir beyit nazmedilerek şiir sayfanın ortasına gelecek şekilde aşağıdan yukarıya doğru yazılır ve ağaç gövdesi gibi dikilir. Daha sonra aynı vezin ve kafiyede olan ve gövde beytin hizasındaki kelimeyle ilgili bulunan sağdan ve soldan fer’î (dal) beyitler, ağaç dalları biçiminde aşağıdan yukarıya doğru paralel olarak sıralanır. Böylece gövde beytin her kelimesiyle başlayan sağ ve sol dal konumunda iki tamamlayıcı beyit oluşur. Dal beyitlerin ilk kelime veya kelimeleri gövde beytin kelime veya kelimeleriyle başlarsa da farklı kelimelerle devam eder ve tamamlanır (Durmuş, 2006:159; Hüseyin, 2012:39; Şenödeyici, 2012:86).

Mustafa Sadık er-Rafî’ye göre Arap edebiyatında müşeccer türündeki şiirlerin öncülüğünü İbn-i Düreyd yapmıştır. Mustafa Kâmil Hüseyin ise ilk müşeccer şiirin İskenderânî isimli bir şair tarafından yazıldığı görüşündedir (et-Telavî:16-17).

#### 2.1.1. Şiirin Orijinali



#### 2.1.2. Şiirin Düzenlenmiş Hâli:

تَمِّمُ النِّعْمَةَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَأَنْصُرْنَا عَلَىٰ قَاضِي الْحَاجَاتِ أَقْضِ وَطَرْنَا  
تَمِّمُ الْمَأْمُولَ يَا ذَا الْكَرَمِ وَالْأُمُورَ صَغْبَهَا يَسِّرْ لَنَا  
تَمِّمُ الْمَقْصُودَ يَا رَبَّنَا قَاضِي الْحَاجَاتِ أَقْضِ وَطَرْنَا  
تَمِّمُ النِّعْمَةَ لَنَا وَالطُّفَّ بِنَا خَالِقَ الْكَوْنَيْنِ كُنْ حَافِظَنَا

تَمِّمِ النِّعْمَاءَ وَانصِرْنَا عَلَى مَنْ يُعَادِينَا وَ مِنْ يَمُكِّرُ بِنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا وَاسْتَجِبْ فِي الْأُمُورِ كُلِّهَا دَعَوَاتِنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا بِالصِّفَا وَ أزلْ عَنَّا الْجَفَا وَالغِنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَاجْعَلْهُنَّ الْمُصْطَفَى شَافِعَنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَارْضَ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا ذَلَّاتِنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَانلُنَا الْحَفْظَ مِنْ كُلِّ خَنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَانلُنَا السَّعْدَ يَا خَالِقَنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَانلُنَا الْمُتَمَتَّى كُلَّنَا  
تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَانلُنَا الْمُتَمَتَّى وَ الْغِنَا

### 2.1.3. Şiirin Tercümesi\*

Ya Rabbi tamamlamla üzerimizdeki nimetini  
Ve bizi dileğimize ulaştır afiyetle  
Ey kerem sahibi, bizleri emelimize ulaştır  
Zor işlerimizi kolaylaştır  
Ya Rabbi bizleri maksudumuza ulaştır  
Ey ihtiyacımızı karşılayan, bizleri dileğimize eriştir  
Tamamlamla nimetini ve lütfeyle  
Ey iki cihanı yaratan, bizi koru  
Düşman ve hilebazlardan emin eyle  
Tamamlamla nimetini ve bizleri muzaffer eyle  
Tamamlamla nimetini ve duamıza icabet eyle  
Bütün işlerde duamızı kabul eyle  
Tamamlamla nimetini, ihsan eyle safayı  
Gider bizden eza ve cefayı  
Tamamlamla nimetini ey Rabb'imiz  
Razı ol bizden, af olsun hatamız  
Tamamlamla nimetini ey Rabb'imiz  
Tamamlamla nimetini ey Rabb'imiz  
Rezaletten uzak olalım hepimiz  
Tamamlamla nimetini ey Rabb'imiz

\* Müşeccer şiirin yapısı gereği bazı dizeler tekrarlandığından monotonluğu gidermek amacıyla cümleleri aynen tekrar etmek yerine, anlamı karşılayacak yeni cümleler oluşturma yoluna gidilmiştir.

Bizleri mutluluğa eriştir ey Halık'ımız

Tamamla nimetini ey Rabb'imiz

Dileğimize ulaşalım hepimiz

Tamamla nimetini ey Rabb'imiz

Nasip olsun zenginlik dileğimiz.

#### 2.1.4. Açıklama:

Divan'da, varak: 10a' da yer alan bu şiirde kasidenin kökü ve gövdesi (cezr) konumunda:

”تَمِّمِ النِّعْمَاءَ عَلَيْنَا رَبَّنَا وَأَنْلُنَا الْمُتَمَنَّى بِالْهَنَاءِ“

beyti yer almaktadır. Diğer beyitler birinci beyitte ilk kelimedenden sonra; ikinci beyitte ikinci kelimedenden sonra, sırasıyla aynı şekilde sağ ve sol dallara uzanarak devam etmektedir. Başka bir anlatımla birinci beytin ilk sözcüğü diğer beyitlerin de ilk sözcüğüdür. Birinci beytin ilk dizesi, sekizinci beytin ilk dizesinden on üçüncü beyitlerin ilk dizesine kadar aynen tekrar edilmiştir.

#### 2.2. Akrostiş/Muvaşşah:

Muvaşşah, mısralarının ilk harfleri baştan sona doğru okunduğunda bir şahıs ismi çıkan şiire denir. Bu tarz şiir yazmaya tevşih denir. Bu hünerin Arapça kaynaklardaki adı tatrîz'dir (Saraç, 2007: 307; Kocakaplan, 1992:19). Muvaşşahın bir diğer ismi de istihrâçtır. Sözlük anlamı itibarıyla “anlam, netice çıkarma” demek olan istihrâç, terim olarak; şiirde mısra başlarındaki harflerin birleştirilmesi ile bir kelimenin, bir özel ismin ortaya çıkması anlamına gelmektedir (Mermer vd, 2005:51).

#### 2.2.1. Şiirin Orjinali:





## 2.2. 2. Şiirin Düzenlenmiş Hâli:

حَمَدْنَا اللَّهَ حَمْدَ الْحَامِدِينَ وَ نَشْكُرُهُ عَلَى فَضْلِ أَخِينِ  
حَمِيدِ الْخُلُقِ وَالْأَفْعَالِ طُرّاً وَ دَا عِلْمِ غَدَى فِي الْعَالَمِينَ  
أَبْتُ تَنَائِكُمْ عِلْماً وَ فَضْلاً وَ نَثُرَا فَاقَ نَظْمِ النَّاطِمِينَ  
أَقُولُ جَزَاكُمْ الْمَوْلَى إِلَهِي جَزَاءً وَافِيًا فِي الْعَالِيَيْنِ  
مَدَحْتِ يَا أَجَى نُورِ الصَّبَاحِ بِمَدْحِ فَاقِ مَدْحِ الْمَادِجِينَ  
مَدَى الْأَيَّامِ نَشْكُرُكُمْ وَ نَدْعُو لِعِزِّكُمْ بِدَارِ الْخَالِدِينَ  
دَوَامًا فِي السُّرُورِ نَرَى تَعِيشُ وَ تَبْقَى سَالِمًا فِي السَّالِمِينَ  
دَعَوْنَا اللَّهَ أَنْ يَرْضَى عَلَيْنَا وَ يَحْشُرُكُمْ غَدًا فِي الْمُحْسِنِينَ  
وَ صَلَّى يَا إِلَهِي تَمَّ سَلْمٌ عَلَى الْهَادِي وَ آلِهِ أَجْمَعِينَ

## 2.2. 3. Şiirin Tercümesi:

Bütün hamd edenlerin yaptığı gibi Allah'a hamd eder ve kardeşimiz (Hamid)in fazileti için şükrederiz.

Tüm işleri ve huyları övülmüş, âlemde ilim sahibi olarak tanınmıştır.

Sizin fazilet, ilim ve bütün şairlerden üstün olan şiirinizi methetmekteyim.

Allah sizi *İlliyyin* cennetine ulaştıracak şekilde yaptıklarınızı mükafatlandırсын.

(Ey kardeşim!) Takdir edenlerin hepsinden üstün olarak *Nuru's-Sabah*'ı övdün.

Ebedî cennette izzet sahibi olmanız için dua eder ve dünya durdukça teşekkür ederiz.

Mutluluk ve selâmet içinde daim olasınız.

Allah'ın rızasına erenlerden olmanız ve muhsinler zümresiyle haşr olunmanız için dua ediyoruz.

Şanlı peygambere ve âline salât ve selâm olsun.

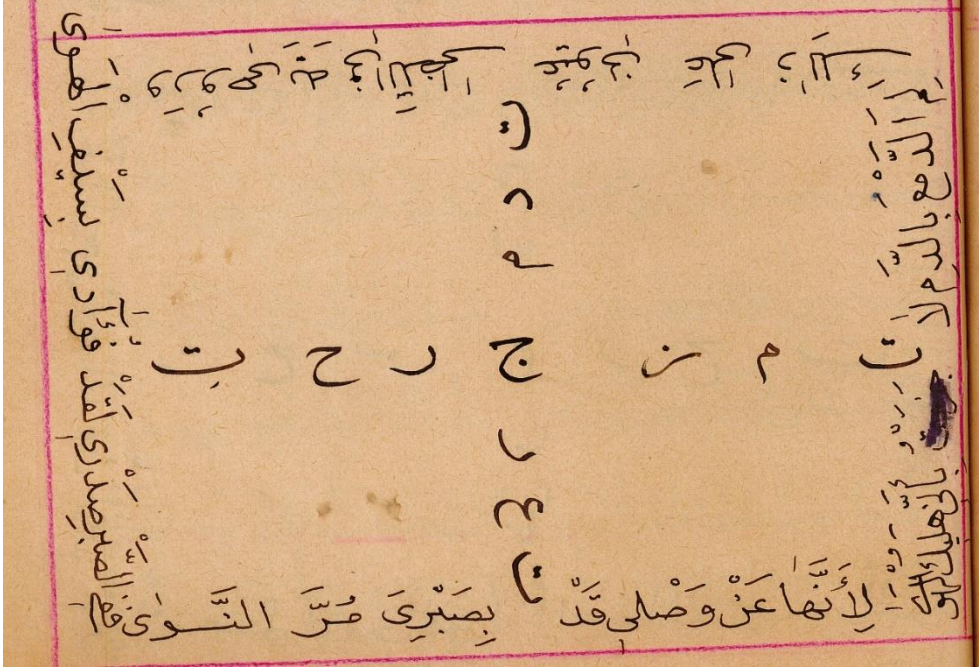
## 2.2.4. Açıklama:

Divan'da, varak: 56b' de yer alan bu şiir; müellifin, nikahın hükümleri ile ilgili olarak kaleme aldığı "*Nuru's-Sabah*" adlı eserine takriz yazan Molla Hamid b. Molla Muhammed el Hatib için yazılmıştır. Muvaşşah/akrostiş şeklinde, üst ve alt tarafta bulunan her beytin ilk harfleri yan yana dizildiğinde "Hamid" ismi ortaya çıkmaktadır.

## 2.3. Murabba / Mahbûku't-arafeyn:

Murabba kelimesinin asıl anlamı dörtlü, dört köşeli demektir. Bir edebiyat terimi olarak aynı vezinde dört mısralık bendlerden oluşan nazım biçiminin adıdır (Saraç, 2007:111). Görsel şiir olarak murabba; kare biçiminde, şeklin ortasında bulunan harfin, beyitlerin ilk ve son harfini oluşturduğu şiir türü olup mahbûku't-arafeyn olarak da adlandırılır (Bekrî, 1986:206).

## 2.3. 1. Örnek Şiirin Orjinali:



### 2.3.2. Şiirin Düzenlenmiş Hâli:

جَرَحْتُ فُوَادِي بِسَيْفِ الْهَوَىٰ وَرُوحِي بِهِ فِي اللَّطَىٰ تُدْمَجُ  
جَمَدَتْ غَيْونِي عَلَىٰ ذَٰلِكَ لِمَ النَّمْعَ بِالدَّمِ لَا تُمْرَجُ  
جَزَمْتُ بِأَنِّي هَلِيكَ الْهَوَىٰ لِأَنَّهَا عَنْ وَصَلِي قَدْ تَعْرَجُ  
جَرَعْتُ بِصَدْرِي مُرَّ النَّوَىٰ فَفِي الصَّدْرِ صَدْرِي لَقَدْ تَحْرَجُ

### 2.3.3. Şiirin Tercümesi:

Aşk kılıcıyla yaraladın gönlümü  
Cehennem ateşine saldın gönlümü  
Dondururken mahzun gözlerimi böyle  
Nasıl karışmaz kanla gözyaşı, söyle  
Kararlıyım aşk uğruna öleceğim  
Zira vuslattan yüz çevirdi sevgilim  
Daralıyor göğsüm ve bunalıyorum  
Lakin sabırla elem yudumluyorum.

### 2.3.4. Açıklama:

Divan'da, varak: 66b' de bulunan bu şiir murabba'/kare şeklindedir. Beyitlerin ilk harfleri, havuzun ortasında bulunan ج/cim harfi ile başlayıp sonu da aynı harfle bitmektedir. Aynı şekilde beyitlerin ilk kelimesinin dördüncü harfi ile son kelimesinin ilk harfleri ت/te harfinden oluşmaktadır. Beyit ve kelimelerin bu hâli, suyun havuzlardaki devr-i daim/sürekli döngüsünü andırmaktadır.

## Sonuç

Klasik Osmanlı ve Arap edebiyatında toplumun tüm katmanlarının aynı şekilde anlayıp yorumlayacağı yerleşmiş kalıpların yanı sıra müşeccer, müdevver, muvaşşah, murabba gibi isimlerle anılan, çok yönlü okumalara açık görsel şiirler de yer almaktadır. Harflerin ritim tutup kelimelerin raks ettiği, göz musikisi diye nitelendirebileceğimiz bu edebî türlerde; değişik istif ve kompozisyonların etkisiyle, görsellik belirgin bir özellik kazanmakta, böylece “okunan şiir” den ziyade “seyredilen şiir” kavramı ön plana çıkmaktadır.

Klasik Arap edebiyatı ve belagatı sahasında şiir ve söz sanatları ile alakalı birçok konuyu teferruatlı bir şekilde inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Görsel şiirler ise sadece konuya ilgi duyan ve belli bir birikime sahip tabakaya hitap eden nazım türlerinden olduğu için bu türle ilgili çalışma sayısı fazla değildir.

Bu çalışmada Siirtli Şeyh Süleyman el-Halidî (Yüksek)’nin görsel şiirleri incelenmiş ve konuyla ilgili örnekler verilmiştir. Bu örneklerde, görseli ön plana çıkaran temel özelliklerin genellikle harf ve kelimelerin dizilişi ile ilgili hünerler olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca bu örnekler araştırılıp incelenirken Siirtli birçok âlim ve şairin bu tarzda yazılmış şiirlere sahip olduğu müşahede edilmiştir. Fakat eserlerin Arapça olması, aruz ve kafiye bilgisi gerektirmesi, Arapça ve belâgat ilimleri konusunda derin bir bilgi ve beceri gerektirmesi gibi sebeplerden dolayı söz konusu şiirler, sınırlı sayıda insan tarafından anlaşarak okunmuştur.

## Kaynakça

Akay, S. (2020). *Belgelerle Siirt’in Manevi Dinamikleri, Âlimleri ve Eserleri*. Ed. Abdurrezzak Çelik. Siirt: Siirt Birlik Gazetecilik ve Matbaacılık.

Ambros, E. G. (2000). Apollinaire’e Öncülük eden 16. yy. Şairi Mealî: Ağaç Şeklinde Bir Osmanlı Figür Şiiri veya Teşciri, *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, 24/1, 57-64.

Aydın, M ve Bulut, A. (2016). *Şeyh Muhammed el- Hazin ve Divanı*, İstanbul: Ravza Yayınları.

Aydın, V. (t.y.). *Mecmûati’l-Kasâidi li’ş-Şeyh Muhammed Hazîn el-Firsâfi ve Yelîhâ Tis’a Aşrete Risâletün (Kasideler ve 19 Risale)* b.y.

Aydın, A. ve Uysal, A. (2013). Hafız Ahmet Paşa’nın Sıra Dışı Şiirleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (15), 69-86.

Baz, İ. (2015). Siirtli Âşık Bir Sûfi: Şeyh Muhammed Hazin Firsafi, *Şırnak Sosyal Bilimler Dergisi* (11), 89-125.

Bekrî, Şeyh Emîn. (1986). *Mütâla ‘ât fi’ş-Şi’ri’l-Memlûki ve’l- ‘Osmânî*, Beyrut, 1986.

Çelebioğlu, A. (1998). Kültür Edebiyatımızda Şifre Alfabeleri, *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 505-518.

Durmuş, İ. (2006). “Müşeccer”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 32: 158-160. İstanbul: TDV Yayınları.

Durmuş, İ. (2006). “Şiir”. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. 39: 505-518. İstanbul: TDV Yayınları.

Hemedanî, İbn-i Akil. *Şerhu İbn-i Akil*. C. II. 2. bs. Beyrut: Daru’t-Turasi’l-Arabî. t.y.

Hüseyn, Fadıl Yunus. (2012). Cemâliyetu’l-Kasîdeti’l-Hendesiyeye beyne’l-Vâkii ve’t-Tumûh, *Mecelletu Külliyyeti’l-Ulûmi’l-İslamiyye*, Cilt:VI, s. 12, 1-58.



Sedat Akay/ *Şiir Çizme Sanatı Ve Siirtli Şeyh Süleyman El-Halidî (Yüksek) Divanından Görsel Şiir Örnekleri*

- Kocakaplan, İ. (1992). *Açıklamalı Edebî Sanatlar*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Mermer, A. ve Koç Keskin, N. (2005). *Eski Türk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öztekin, Ö. (2013). Ağaç Kültünün Görsel Şiirdeki Figüratif Anlamı: Divan Şiirinde Deyişbilimsel Önceleme Alanı Olarak Biçimsel Sapmalar, *Millî Folklor* (98), 59-72
- Saraç, M. A. Y. (2001). *Klasik Edebiyat Bilgisi Belâğat*. 2.bs. İstanbul: Bilimevi.
- Saraç, M. A. Y. (2007). *Klasik Edebiyat Bilgisi Biçim-Ölçü-Kafiye*. 6. bs. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Şenödeyici, Ö. (2012). *Osmanlı'nın Görsel Şiirleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Telavî, M. N. (2006). *El-Kasîdetu'l-Teşkîliyye fî Şi'ri'l-Arabî*. Kahire: el-Hey'etu'l-Mısriyyeti'l-Âmme lî'l-Kitâb.
- Tunç, G. (2015). Çağdaş Türk Edebiyatında Görsel Şiir, *Bilig* (73), 249-270.
- Yüksek, S. (1967). *Hallu'l-Müşkilât Şerh-u Mesâili'l-Ma'fuvvât*. 2.bs. Halep: El-Matbaatu's-Suriye.
- Yüksek, S. (t.y.) *Divan*. Yazma Eser. İdris İğrek Arşivi.

**Makale Adı /Article Name**

KAMU ÇALIŞANLARININ KATILIM  
BANKALARINI TERCİH ETME/ETMEME  
NEDENLERİNİN ARAŞTIRILMASI: MUŞ  
İLİNDE BİR UYGULAMA

INVESTIGATION OF REASONS FOR  
PUBLIC EMPLOYEES TO PREFER/ NOT  
PREFER PARTICIPATION BANKS: AN  
IMPLEMENTATION IN MUŞ

**Yazar**

Nazan GÜNGÖR KARYAĞDI

Öğretim Görev Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu,  
email: ngkaryagdi@beu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3938-4147

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 27 Ekim 2021

Kabul Tarihi: 12 Kasım 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Güngör Karyagdi, N. (2021). Kamu Çalışanlarının Katılım Bankalarını Tercih -  
Etme/Etmeme Nedenlerinin Araştırılması: Muş İlinde Bir Uygulama, *Siirt*  
*Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.346-357.

DOI: 10.53586/susbid.1015375

**Not:** Bu çalışma, Bitlis Eren Üniversitesi Rektörlüğü Etik İlkeleri ve Etik Kurulunun 11.11.2021  
tarih ve E-84771431-050.03-29613 nolu kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

## Öz

Gelişen ekonomik koşullara bağlı olarak finans ve bankacılık sektörleri de değişim yaşamaktadır. Bu değişimi, hizmetlerine yansıtma amacı taşıyan bankacılık sektörü de yeni bankacılık faaliyetleri gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu sebeple gerek dünya gerekse Türkiye finans piyasalarında son yıllarda ortaya çıkan ve gittikçe önemi artan Katılım Bankacılığı gündeme gelmiştir. "Faizsiz Bankacılık", "İslami Bankacılık" gibi isimlerle de anılan bu bankacılık türü, bankacılık sisteminin hızlıca büyüyen ve sürekli gelişen bir parçası olmuştur. Bankacılık faaliyetlerinde İslami prensipleri dikkate alarak faaliyet gösteren bu bankacılık sistemi, faiz konusundaki hassasiyeti sebebiyle atıl fonların ekonomide verimli kullanılmasını sağlamada önem kazanan bir sistem olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra yabancı kaynakların ülkemize kazandırılması konusunda da oldukça etkili olan katılım bankacılığı, ülke ekonomisine bu yönüyle büyük katkı sağlamaktadır. Geleneksel bankaların yaptıkları bütün işleri yürüten katılım bankacılığında banka ve müşteriler arasında gerçekleştirilen işlemlerde kâr ve zarar paylaşımı söz konusu olmaktadır. Toplumda faizden uzak duran ve İslami hassasiyeti olan birçok birey, fonlarını geleneksel bankalara yatırmamaktadır. Bu gibi sebeplere bağlı olarak katılım bankaları, fonları faiz olmayan yöntemler kullanarak toplamaktadır. Bu nedenle katılım bankacılığı fonlara ihtiyacı olan kesimlere yine faizsiz yöntemler kullandırmayı amaçlayan bir bankacılık sistemi olarak önem kazanmıştır. Böylece hem bireylere hem de ekonomiye destek sağlayan bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada, bireylere ve ekonomiye büyük katkı sağlayan katılım bankalarının tercih edilme/edilmeme nedenlerinin araştırılması hedeflenmiş ve bu kapsamda kamu çalışanları araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada ulaşılan veriler, nicel analiz yöntemleri içerisinde yer alan anket çalışması ile elde edilmiş olup; SPSS 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bankacılık, Katılım Bankacılığı, Faiz, Müşteri

## Abstract

Depending on the developing economic conditions, the financial and banking sectors are also experiencing changes. The banking sector, which aims to reflect this change in its services, is also trying to carry out new banking activities. For this reason, Participation Banking is on the agenda and it has emerged in recent years and has become increasingly important in both the world and Turkish financial markets. This type of banking, also referred to as "Interest-free Banking" and "Islamic Banking" and has become a rapidly growing and constantly evolving part of the banking system. This banking system, which operates in accordance with Islamic principles in its banking activities, is considered an important system for ensuring the efficient use of dormant funds in the economy due to its sensitivity to interest. In addition, participation banking, which is also very effective in bringing foreign resources to our country, makes a great contribution to the country's economy in this aspect. In participation banking, which carries out the same work done by traditional banks, profit and loss sharing is involved in the transactions carried out between the bank and customers. Many individuals who stay away from interest in society and have Islamic sensitivity do not invest their funds in traditional banks. For such reasons, participation banks collect funds using non-interest methods. For this reason, participation banking has become important as a banking system aimed at enabling interest-free methods to be used again for those who need funds. Thus, it plays a role in providing support to individuals and the economy. In this study, it was aimed to investigate the reasons why participation banks, which make a great contribution to individuals and the economy, are preferred/not preferred, and in this context, public employees were included in the study. The data obtained in the study were obtained by a questionnaire study included in the quantitative analysis methods and analyzed using the SPSS 22.0 program.

**Keywords:** Banking, Participation Banking, Interest, Customer

## Giriş

2008 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan finansal kriz, bankacılık sistemine olan güveni tartişma konusu haline getirmiştir. Yaşanan bu güvensizlik bankacılık sisteminde yeni temellerin oluşmasına zemin hazırlamış ve bu çerçevede faizsiz bankacılık modeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Faizsiz bankacılığın gündeme gelmesine katkı sağlayan bir diğer husus ise, siyasi anlamda bağımsızlığını kazanan İslam ölkelerinde fonların daha etkin biçimde kullanılmasını sağlayan bankacılık sistemi düşüncesinin hâkim olması gerektiği fikridir. Ayrıca İslam dinine göre faizin yasak olması ve fonların finans sistemi dışında kalması da bu bankacılık sisteminin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan bir diğer etkidir. Bunlara bağlı olarak, son yıllarda hızlıca gelişim gösteren finansal kuruluşlardan olan katılım bankacılığı, gerek dünya ölkelerinde gerekse Türkiye’de toplum tarafından oldukça rağbet görmüştür. İlk olarak 1963 yılında Mısır’da kurulan bu bankacılık sistemi, dünya ölkelerinde 1970’li yıllarda gelişim göstermeye başlamıştır. Ölkemizde ise 1985 yılında görölmüş ve 2000’li yıllarda daha aktif bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Faizsiz yöntemleri temel alan katılım bankacılık sistemi, “İslami Bankacılık” , “Faizsiz Bankacılık” olarak da adlandırılmaktadır. Katılım bankaları, geleneksel bankacılık sisteminde var olan işlemleri faizsiz yöntemlerle yapmaya çalışan ve İslami kuralları dikkate alan finansal kuruluşlardır. Geleneksel bankaların sunduğu hizmetlerin tümünü sunmayı hedefleyen katılım bankaları, “ortaklık” esasını dikkate alarak, banka ve müşteriler arasında yapılan işlemler sonucunda elde edilen kar ya da zararın paylaşımına yer vermiştir.

Katılım bankaları, finansal piyasalar içerisinde faaliyet gösteren geleneksel bankaların yaptıkları sigortacılık, takas, leasing, factoring gibi alternatif finansman yöntemlerini faizsiz yöntemlerle gerçekleştirerek geleneksel bankacılığın alternatifi olmaktadır. Bu anlamda hem bireylerin tasarruflarının şekillenmesinde hem de finans piyasalarına çeşitlilik ve derinlik kazandırılmasında ekonomiye katkı sağlayan kuruluşlardır. İslami kurallara dikkat eden yatırımcı ve tasarruf sahipleri katılım bankacılığını tercih ederken, bazı bireyler ise geleneksel bankacılığı daha ön planda tuttuğu için bu bankacılık sistemini tercih etmemektedirler. Bu kapsamda bu çalışmada, bireylerin katılım bankalarını tercih etme/etmeme nedenlerinin araştırılması amaçlanmış olup; çalışma için kamu çalışanları tercih edilmiştir. Çalışmaya istinaden Muş İl Devlet Hastanesinde aktif olarak çalışan kamu personelleriyle anket çalışması yapılmış ve çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 programında analiz edilerek yorumlanmıştır.

### 1. Literatür Taraması

Son yıllarda katılım bankacılığı önem kazanan ve sürekli gelişim gösteren bir bankacılık sistemi haline gelmiştir. Bu yüzden toplumda yer alan işletmeler, kurum/kuruluşlar ya da bireyler katılım bankacılığı hizmetlerinden faydalanmayı tercih etmişlerdir. Bu durum, araştırmacıların da katılım bankacılığına olan ilgisini arttırmış ve bu kapsamda yapılan ulusal/uluslararası akademik çalışmaların sayısı artmıştır. Yapılan alışmalar incelendiğinde, katılım bankalarının işleyişi, katılım bankalarının tüm bankacılık sektörü içerisindeki durumu, bireylerin ve firmaların katılım bankalarını tercih etme nedenleri, müşterilerin katılım bankacılık sistemine bakış açıları, memnuniyetleri gibi birçok konu araştırılmıştır. Buna ilişkin olarak literatürde yer alan akademik çalışmaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Nazan Güngör Karyağdı/ *Kamu Çalışanlarının Katılım Bankalarını Tercih Etme/Etmeme Nedenlerinin Araştırılması: Muş İlinde Bir Uygulama*

**Tablo 1:** Yapılan Akademik Çalışmalar

Yazar	Yıl	Çalışma ve Sonucu
Karakaya ve Karamustafa	2004	Türkiye'deki banka müşterilerinin katılım bankalarını tercih etmelerinde etkili olan faktörleri ve müşteri memnuniyetini ölçmeyi amaç edindikleri bu çalışmada finansal araçların kullanım derecelerinin de ölçülmesine yönelik araştırmalar yapmışlardır. Araştırma sonucunda müşterilerin katılım bankalarını tercih etmelerinde İslami kurallar, aile ve çevresel etkiler, kurumun imajı gibi faktörlerin yer aldığı sonucuna varmışlardır.
Saleh ve Zeitun	2006	Ortadoğu'da faaliyet gösteren katılım bankalarının finansal performanslarının ölçülmesine yönelik araştırma yapmışlardır.
Öztop	2006	Türkiye ekonomisi içerisinde yer alan katılım bankalarının sistem içerisindeki yerini, bağlı buldukları mevzuatı, işleyişi ve vergi sistemine olan katkılarını araştırmıştır.
Özulucan ve Deran	2009	Katılım bankalarının ve geleneksel bankaların çalışma şekillerine değinmişlerdir. Bunun yanı sıra çalışmalarında her iki bankanın sundukları hizmetler ve uyguladıkları muhasebe politikaları açısından ortaya çıkan farklılıkları tespit etmişlerdir.
Mansour ve diğerleri	2010	Birleşik Krallıkta aktif olarak faaliyet gösteren İslami bankaların çalışma koşulları incelenmiş, banka işlemleri ve müşteriler arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik çalışmalara yer vermişlerdir.
Hanif	2011	Katılım bankaları ve geleneksel bankalar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaya yönelik bu çalışmayı Pakistan'da gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda, Pakistan'da yer alan katılım bankalarının geleneksel bankalarla hemen hemen benzer hizmetler sunması, İslami kurallara riayet etmesi, yatırımcılar açısından güven oluşturması gibi nedenlerle finansal sistem içerisinde sadece geleneksel bankaların olmaması gerektiği sonucuna varmışlardır..
Ayrıçay ve diğerleri	2013	Çalışmalarında, katılım bankacılığının gelişimi ve karşılaşılan engellerin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda bu engeller içerisinde, "devlet teşviklerinin yetersizliği", "yeni ürün ve hizmet geliştirme konusunda yetersiz olduğu", sağlanan hizmetlerin etkinliğinin düşük olması" gibi bir takım engellerin yer aldığı sonucu elde edilmiştir.
Özsoy ve diğerleri	2013	Katılım bankalarının bireyler tarafından tercih edilme nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Bolu ilinde yer alan üç katılım bankasının müşterilerine anket çalışması uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, hizmet/ürün kalitesi, imaj ve güven, dini kurallar ve çevresel faktörler gibi tercih nedenlerinin ön plana çıktığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.
Avcı ve Aktaş	2015	Katılım bankalarındaki peşin alım-satım işlemlerinin fazla olması, kâr ve zarara katılmaya dair yapılan işlemlerin yeterli düzeyde olmadığı, kâr payı ödemelerinin mevduat faizi ödemelerine yakın olması gibi bir takım sonuçlara ulaşmışlardır.
Yazıcı	2016	Çalışmasında, yaşanan finansal krizlerin önlenmesinde katılım bankalarının rolünü araştırmış ve hem mikro hem makro ölçüde katılım bankalarının birçok faydasının söz konusu olduğu sonucuna varmıştır.
Pehlivan	2016	Türkiye'de katılım bankalarının ortaya çıkma nedenleri, tarihsel gelişimi, ekonomiye olan faydaları, katılım ve mevduat bankaları arasındaki farklar ve benzerliklerin araştırıldığı çalışmada, katılım bankalarının ülkemizde giderek artan bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Türkan ve Arpacık	2017	Din görevlilerinin katılım bankacılığına ilişkin görüşlerinin neler olduğu yönündeki araştırmaların yapıldığı çalışmada din görevleri ihtiyaç olması

		halinde bu bankacılık sistemini tercih edebilecekleri fakat katılım bankalarının tamamıyla İslami kuralları baz almadıkları gibi görüşler beyan etmişlerdir.
--	--	--

## 2. Kamu Çalışanlarının Katılım Bankalarını Tercih Etme/Etmeme Nedenlerinin Araştırılması

### 2.1. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmada, kamu çalışanlarının katılım bankalarını tercih etme/etmeme nedenlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan literatür taraması sonucunda oluşturulan anket çalışması Muş İli Devlet Hastanesinde çalışan personellere uygulanmıştır. Araştırmada oluşturulan anketin güvenilirliği için ilk etapta pilot çalışma uygulanmış ve 62 çalışan ile anket çalışması yapılmıştır. Gerekli ölçüde güvenilirlik sağlandığından çalışmaya devam edilmiştir. Ancak yaşanan salgın sürecinden dolayı ortaya çıkan sosyal mesafe gibi durumlar göz önünde bulundurulduğundan ankete katılım sağlayan bireylerin sadece Muş ilinden seçilmiş olması çalışmanın kısıtlılığı olarak değerlendirilebilir. Anket çalışmasında, kamu çalışanlarının demografik bilgilerini ortaya koyan soruların yanı sıra çalışanların katılım bankalarını tercih etme/etmeme nedenlerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuş sorular da bulunmaktadır. Katılımcıların bu çerçevede oluşturulan sorulara ise 5’li likert ölçeğine göre cevap vermeleri istenmiş olup; seçenekler “1” Kesinlikle Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kararsızım, “4” Katılıyorum, “5” Kesinlikle Katılıyorum şeklinde sunulmuştur. Araştırmaya ilişkin güvenilirlik analizi yapılmış olup; Cronbach Alpha değeri belirlenmiştir. Anketin Cronbach Alpha değerleri aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2:** Değişkenlere İlişkin Güvenilirlik Analizi

İfadeler	Cronbach Alpha
Demografik Değerler	,0898
Katılım Bankalarının Tercih Edilme Nedenleri	,0952
Katılım Bankalarının Tercih Edilmeme Nedenleri	,0926

Değerler,  $60 \leq \alpha < 80$  olduğundan ölçek oldukça güvenilirlerdir.

Araştırmaya ilişkin anket çalışmasının uygulanması, Bitlis Eren Üniversitesi’nin Etik İlkeleri ve Etik Kurulu’nun 21/12-4 sayılı ve E.1285 evrak kaydı ile uygun görülmüştür. (Sayı No: E-84771431-050.03-29613 )

### 2.2. Araştırmanın Önemi

Ekonomik yapı içerisinde önemli bir rol üstlenen bankalar, yatırım ve tasarruflarının şekillenmesinde bireylere büyük katkı sunmaktadır. Son yıllarda bankacılık sisteminde İslami kurallar çerçevesinde topluma hizmet sunan ve İslami hassasiyeti olan bireylerin tercih nedenleri içerisinde bulunan katılım bankaları bireylerin banka seçiminde ilk sıralarda yer almaktadır. Para transfer işlemlerinin diğer bankalara oranla daha kolay yapıldığı, verilen kar payının makul düzeyde olması gibi düşüncelerin hâkim olması tercih nedenlerinden bazılarıdır. Bunun yanı sıra bazen de katılım bankalarının sunduğu hizmetler toplumun bazı bireyleri tarafından beğenilmemekte ve tercih edilmemektedir. Sunulan hizmetlerin çeşitliliğinin kalite ve azlığı, kar payının az olması ya da olmaması, katılım bankalarının şube sayılarının az olması gibi birçok neden tercih edilmeme nedenleri arasında yer almaktadır. Bu

kapsamda bu çalışma, bireylerin katılım bankalarını tercih etme/etmeme nedenlerini ortaya koymayı amaçlamış; literatüre katkı sağlaması bakımından önem arz edeceği dūřünölmüřtür.

### 2.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışma, yapılan saha araştırmaları sonucunda Muş İli Devlet Hastanesinde aktif olarak çalışan bireyleri kapsamaktadır. Araştırma doğrultusunda, anket çalışması yapılması amaçlanmış ve ilgili kamu kurumunda gönüllölük esasına dayalı olarak yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda 167 anket yapılmış ancak 145 anket çalışmaya dâhil edilmiştir.

### 2.4. Araştırmanın Varsayımı ve Sınırlılıkları

Araştırmaya katkı sağlayan kamu çalışanlarının literatür taraması sonucu hazırlanan anket sorularına verdikleri yanıtlarda samimi oldukları varsayılmış; yaşanan pandemi sürecinden dolayı bütün çalışanların görüşmeyi kabul etmemesi, izinli ya da tercih edilen kurumun nöbet esası ile çalışan bir kurum olması ve izinli olan çalışanlarla görüşölememesi gibi sebepler ise çalışmanın sınırlılıkları olarak görölmektedir.

### 2.5. Araştırmaya Ait Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, “Kamu alışanlarının Katılım Bankalarını Tercih Etme/Etmeme Nedenlerinin Araştırılması: Muş İlinde Bir Uygulama” isimli çalışmada yapılan 145 anketten elde edilen sonuçlara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde frekans, ortalama, standart sapma ve faktör analizleri kullanılmıştır.

#### 2.5.1. Çalışanların Demografik Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılım sağlayan bütün işletmelere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 3:** alışanların Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyetiniz	Erkek	70	48,3
	Kadın	75	51,7
Eğitim Durumunuz	Lise	25	17,2
	Önlisans	43	29,7
	Lisans	68	46,9
	Lisansüstü	9	6,2
Yaşınız	25 ve altı	41	28,3
	36 - 45	85	58,6
	46-55	17	11,7
	56 ve üstü	2	1,4
Aylık Geliriniz	2001-3.000,-	8	5,5
	30001-4.000,-	18	12,4
	4001- 5.000,-	47	32,4
	5.000,- TL ve üstü	72	49,7

Hangi Bankaları Kullanıyorsunuz?	Geleneksel Banka	89	61,4
	Katılım Bankacılığı	23	15,9
	Her ikisi	29	20,0
	Hiçbiri	4	2,8
Kredi kartı kullanıyor musunuz?	Evet	107	73,8
	Hayır	38	26,2
Kredi Kartında Hangi Bankayı Tercih Etmektesiniz?	Geleneksel Banka	64	44,1
	Katılım Bankacılığı	19	13,1
	Her ikisi	24	16,6
	Boş	38	26,2

Araştırmaya katılan kamu çalışanlarının demografik özelliklerine bakıldığında, %51,7 oranıyla kadınların birinci sırada olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları değerlendirildiğinde ise, %46,9 oranıyla “Lisans” düzeyi eğitimi olanlar 1.sırada, % 29,7 oranıyla “Önlisans” düzeyi eğitimi alanların ise 2.sırada yer aldığı görülmektedir. Çalışanların yaş ortalamalarına bakıldığında ise % 58,6 ile 36-45 yaş aralığı ilk sırada yer almaktadır.

Araştırmaya katılım sağlayan personellerin aylık gelirlerine ilişkin soruya verilen yanıtlardan %49,7 oranının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu oranı tanımlayan aylık gelir miktarı 5.000,-TL ve üstüdür. Katılımcılara araştırmanın amacına yönelik olarak sorulan sorulardan biri olan “Hangi Bankaları Kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında %61,4 oranında “Geleneksel Bankacılık” yanıtının ilk sırada olduğu görülmektedir. Hem geleneksel bankacılığı hem de katılım bankacılığını birlikte kullanan katılımcı oranı ise %20 ile ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum, araştırmaya dâhil olan kamu çalışanlarının çoğunluğunun bankacılık hizmetlerinde geleneksel bankacılığı tercih ettiğinin göstergesidir. “Kredi kartı kullanıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında ise % 73,8 oranında “Evet” yanıtının verildiği görülmektedir. Kredi kartı kullanan bireylerin kredi kartı tercihlerinde hangi bankayı tercih ettiklerini belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlar ise, % 44,1 ile “Geleneksel Banka” yanıtı olmuştur.

### 2.5.2. Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmelerine İlişkin Analizler

Ankete katılım sağlayan bireylerin bu bankacılık sistemini tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla oluşturulan 15 değişkene verilen yanıtları incelemek için betimsel istatistik yöntemlerinden olan ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış olup ortaya çıkan sonuçlara göre;

#### Tercih etme nedenlerine ilişkin en yüksek ifadeler:

- Katılım bankalarının İslami kurallara riayet ettiğini düşünüyorum.
- Katılım bankalarının faiz olmadan işlem yaptıklarını düşünüyorum.
- Katılım bankaları hesap işletim ücreti almıyor.
- Katılım bankalarında verilen kar payı oranının makul olduğunu düşünüyorum.

#### Tercih etme nedenlerine ilişkin en düşük ifadeler:

- Katılım bankalarında para transfer işlemlerinin diğer bankalara oranla daha rahat yapıldığını düşünüyorum.
- Katılım bankalarının ürün ve hizmetlerini başarılı bir şekilde tanıttığını düşünüyorum.
- Katılım bankalarının hizmet kalitesinden memnunum.



- Katılım bankalarının şüpheli bir sistemle çalışmadıklarını düşünmüyorum. Olarak belirlenmiştir. Bu ifadelerle ait değerler aşağıda verilen Tablo 4'te gösterildiği gibidir:

**Tablo 4:** Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

İfadeler	$\bar{x}$	$\pm S.S.$
Katılım bankalarının İslami kurallara riayet ettiğini düşünüyorum.	3,12	1,53
Katılım bankalarının sunduğu hizmetleri onaylıyorum.	3,46	1,17
Katılım bankalarında verilen kar payı oranının makul olduğunu düşünüyorum.	3,31	1,28
Katılım bankalarının faiz olmadan işlem yaptıklarını düşünüyorum.	2,94	1,53
Katılım bankalarının topluma katkı sağlayacak sosyal projelere destek olduklarını düşünüyorum.	3,14	1,21
Katılım bankalarının şüpheli bir sistemle çalışmadıklarını düşünüyorum.	3,40	1,14
Katılım bankaları müşteri hassasiyetine önem vermektedir.	3,33	1,19
Katılım bankaları hesap işletim ücreti almıyor.	3,20	1,32
Katılım bankalarının şube sayısının fazlalığı nedeniyle sorun yaşamıyorum.	3,42	1,19
Katılım bankalarının hizmet kalitesinden memnunum.	3,48	1,12
Katılım bankalarında para transfer işlemlerinin diğer bankalara oranla daha rahat yapıldığını düşünüyorum.	3,41	1,00
Katılım bankalarında döviz-altın alım satım işlemlerinin gerçekleştirilmesinden memnunum.	3,50	1,20
Katılım bankaları aracılığıyla arsa, konut vb.alım - satımının daha kolay olduğunu düşünüyorum.	3,40	1,15
Katılım bankalarının pos cihazı kullanımında katılım ücreti olmadığını düşünüyorum	3,32	1,23
Katılım bankalarının ürün ve hizmetlerini başarılı bir şekilde tanıttığını düşünüyorum.	3,68	1,07

### 2.5.3. Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmemelerine İlişkin Analizler

Ankete katılım sağlayan kamu çalışanlarının katılım bankacılık sistemini tercih etmeme nedenlerini belirleme amacı güdülmüş ve bu kapsamda oluşturulan 15 değişkene verilen yanıtların incelenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış olup ortaya çıkan sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmemelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

İfadeler	$\bar{x}$	$\pm S.S.$
Katılım bankalarının İslami kurallara riayet ettiğini düşünmüyorum.	3,77	1,30
Katılım bankalarının sunduğu hizmetleri onaylamıyorum.	3,44	1,23
Katılım bankacılığının ne tür işler yaptığına dair bilgi sahibi değilim.	3,56	1,14
Katılım bankacılığının hizmet ve ürünlerinin kalitesini beğenmiyorum.	3,46	1,16
Katılım bankalarının faizsiz işlem yaptıkları görüşüne katılmıyorum.	3,63	1,29
Katılım bankalarının verdiği kar payı oranının düşük olduğunu düşünüyorum.	3,44	1,22
Katılım bankalarının pos cihazı kullanımında katkı payı aldıklarını düşünüyorum.	3,60	1,13
Katılım bankalarının ürün finansmanında maliyetlerinin yüksek olduğunu düşünüyorum.	3,65	1,17
Katılım bankalarının ürünlerini yeterince tanıtmadığını düşünüyorum.	3,53	1,11
Katılım bankalarında yeterli şube sayısı olmadığından sorun yaşayacağımı düşünüyorum.	3,39	1,13
Katılım bankalarının nakit kredi vermediklerini düşünüyorum.	3,33	1,20
Katılım bankasına para yatırdığım zaman zararım olursa parayı geri alamayacağımdan endişe duyarım	3,55	1,18
Katılım bankalarının da diğer bankalardan bir farkı olmadığını düşünüyorum.	3,66	1,11
Katılım bankaları da diğer bankalar gibi gecikme bedeli uyguluyor.	3,69	1,15
Katılım bankalarını müşteri memnuniyeti açısından başarılı bulmuyorum.	3,55	1,10

**Tercih etmeme nedenlerine ilişkin en yüksek ifadeler:**

- Katılım bankalarının İslami kurallara riayet ettiğini düşünmüyorum.
- Katılım bankalarının faizsiz işlem yaptıkları görüşüne katılmıyorum.
- Katılım bankalarının sunduğu hizmetleri onaylamıyorum.
- Katılım bankalarının verdiği kar payı oranının düşük olduğunu düşünüyorum.

**Tercih etmeme nedenlerine ilişkin en düşük ifadeler:**

- Katılım bankalarını müşteri memnuniyeti açısından başarılı bulmuyorum.
- Katılım bankalarının ürünlerini yeterince tanıtmadığını düşünüyorum.
- Katılım bankalarının da diğer bankalardan bir farkı olmadığını düşünüyorum.

- Katılım bankalarında yeterli şube sayısı olmadığından sorun yaşayacağımı düşünüyorum.
- Katılım bankalarının pos cihazı kullanımında katkı payı aldıklarını düşünüyorum.

Olarak tespit edilmiştir.

#### 2.5.4. Araştırmaya Ait Faktör Analiz Sonuçları ve Yorumlanması

Faktör analizi, çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinen istatistiksel bir analizdir. Faktör analizi, değişkenler arasında var olan ilişkilerin altında yatan ve ortak olan özellikleri kurma konusunda yardımcı olan analiz olarak araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Faktör analizi yaparken tercih edilen yöntemlerden biri olan KMO (Kaiser-Meyer Olkin) değeri 1'e yakın ise analiz için kullanılan veri grubuna faktör analizi yapılması uygun görülmektedir (Kalaycı, 2018).

Çalışmanın bu kısmında, sırasıyla kamu çalışanlarının katılım bankacılığını tercih etme ve etmeme nedenlerine faktör analizleri ve değerlendirilmelerine yer verilmiştir.

#### 2.5.4.1. Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmelerine İlişkin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

**Tablo 6:** Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmelerine İlişkin KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,897
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	632,111
	Df	105
	Sig.	,000

Çalışanların katılım bankacılığını tercih etmelerine ilişkin yapılan faktör analizinde KMO değeri 0,897 olarak hesaplanmıştır. Buna göre örneklem sayısı faktör analizi için uygundur ( $KMO > 0,500$ ). Bartlett testi kapsamında  $X^2$  değeri 632,111 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). KMO ve Bartlett testi sonucuna göre; verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.5.4.2. Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmelerine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

**Tablo 7:** Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmelerine İlişkin Faktör Analizi

İfadeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
Katılım bankalarının İslami kurallara riayet ettiğini düşünüyorum.			,929
Katılım bankalarının sunduğu hizmetleri onaylıyorum.			,746
Katılım bankalarında verilen kar payı oranının makul olduğunu düşünüyorum.	,567		
Katılım bankalarının faiz olmadan işlem yaptıklarını düşünüyorum.	,604		
Katılım bankalarının topluma katkı sağlayacak sosyal projelere destek olduklarını düşünüyorum.	,771		
Katılım bankalarının şüpheli bir sistemle çalışmadıklarını düşünüyorum.	,893		

Nazan Güngör Karyağdı/ *Kamu Çalışanlarının Katılım Bankalarını Tercih Etme/Etmeme Nedenlerinin Araştırılması: Muş İlinde Bir Uygulama*

Katılım bankaları müşteri hassasiyetine önem vermektedir.		,648	
Katılım bankaları hesap işletim ücreti almıyor.		,453	
Katılım bankalarının şube sayısının fazlalığı nedeniyle sorun yaşamıyorum.		,925	
Katılım bankalarının hizmet kalitesinden memnunum.		,805	
Katılım bankalarında para transfer işlemlerini diğer bankalara oranla daha rahat yaptığımı düşünüyorum.			,418
Katılım bankalarında döviz-altın alım satım işlemlerinin gerçekleştirilmesinden memnunum.	,748		
Katılım bankaları aracılığıyla arsa, konut vb.alım -satımının daha kolay olduğunu düşünüyorum.	,994		
Katılım bankalarının pos cihazı kullanımında katılım ücreti almadığımı düşünüyorum.	,708		
Katılım bankalarının ürün ve hizmetlerini başarılı bir şekilde tanıttığını düşünüyorum.			,398

Araştırmaya ilişkin faktörler arasındaki ilişkinin aynı kalması amaçlandığından yapılan faktör analizinde direct oblimum yöntemi seçilmiştir. Araştırmaya ilişkin ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla açılımlayıcı (açıklayıcı) faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizine göre ölçek 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Analiz sonucunda ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeklerin toplam varyansı açıklama oranı 75,68 olarak tespit edilmiş ve Cronbach's Alfa katsayısı ise 952 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi yapılırken bulunan toplam varyans değerinin açıklanabilirliğinin % 60 değerinin üzerinde olması istatistiki olarak tatmin edicidir (Nakip, 2006).

#### 2.5.4.3. Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmemelerine İlişkin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Faktörler arasındaki ilişkinin aynı kalması amaçlandığından yapılan faktör analizinde direct oblimum yönteminin kullanımı tercih edilmiş olup; ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açılımlayıcı (açıklayıcı) faktör analizi yapılmıştır. Tespit edilen KMO değeri, 898 olarak belirlenmiş olup; örneklem sayısı faktör analizi için uygun görülmüştür (KMO>0,500). Bartlett testi kapsamında yapılan analize göre ise  $X^2$  değeri ise 893,960 olarak belirlenmiştir ve bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır; p değeri ise, 000 olduğundan ( $p<0,05$ ) dolayı anlamlıdır.

**Tablo 8.** Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmemelerine İlişkin KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,898
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	893,960
	Df	105
	Sig.	,000

#### 2.5.4.4. Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmemelerine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

**Tablo 9:** Çalışanların Katılım Bankacılığını Tercih Etmemelerine İlişkin Faktör Analizi

İfadeler	1.Faktör	2.Faktör
Katılım bankalarının İslami kurallara riayet ettiğini düşünmüyorum.		,757
Katılım bankalarının sunduğu hizmetleri onaylamıyorum.		,921
Katılım bankacılığının ne tür işler yaptığına dair bilgi sahibi değilim.	,464	
Katılım bankacılığının hizmet ve ürünlerinin kalitesini beğenmiyorum.		,773
Katılım bankalarının faizsiz işlem yaptıkları görüşüne katılmıyorum.		,585
Katılım bankalarının verdiği kar payı oranının düşük olduğunu düşünüyorum.	,558	
Katılım bankalarının pos cihazı kullanımında katkı payı aldıklarını düşünüyorum.	,852	
Katılım bankalarının ürün finansmanında maliyetlerinin yüksek olduğunu düşünüyorum.		,526
Katılım bankalarının ürünlerini yeterince tanıtmadığını düşünüyorum.		,582
Katılım bankalarında yeterli şube sayısı olmadığından sorun yaşayacağımı düşünüyorum.	,559	
Katılım bankalarının nakit kredi vermediklerini düşünüyorum.	,525	
Katılım bankasına para yatırdığım zaman zararım olursa parayı geri alamayacağımdan dolayı endişe duyarım	,683	
Katılım bankalarının da diğer bankalardan bir farkı olmadığını düşünüyorum.	,889	
Katılım bankaları da diğer bankalar gibi gecikme bedeli uyguluyor.	,730	
Katılım bankalarını müşteri memnuniyeti açısından başarılı bulmuyorum.	,804	

Yukarıda yer alan faktör analizine göre ölçek 2 faktörlü bir yapıya sahiptir. Analiz sonucunda ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeklerin toplam varyansı açıklama oranı 65,29 olarak tespit edilmiş olup; %60 üzerinde bir değer olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklere ilişkin Cronbach's Alfa katsayısı ise, 926 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, yapılan faktör analizinin geçerliliği mevcuttur.

### Sonuç ve Değerlendirme

Ekonomik açıdan kalkınmanın önemli ilkelerinden olan ve farklı sebeplere bağlı olarak ekonomi dışında kalmış olan atıl fonların ekonomiye kazandırılması gerekmektedir. Atıl kaynakların ekonomik sisteme aktarılması ve aktif duruma getirilmesi büyüme ve gelişmeye büyük ivme kazandıracaktır. Bu yönüyle

ekonomik hayata katkı sağlamak amacıyla katılım bankaları hizmet vermeye başlamış, İslami kurallara hassasiyeti olan tasarruf sahiplerinin reel ekonomide yer almasına fırsat tanımıştır. Modern bankacılığın sunduğu birçok hizmeti sunan katılım bankaları, finansal piyasalarda aracılık rolü, ortaklık yöntemini kullanarak peşin alım taksitli satımla toplanan fonları kullanmada rehberlik rolü gibi birçok rol üstlenmiştir. Bu bakımdan gerek dünya ülkelerinde gerekse Türkiye’de son yıllarda büyük önem kazanan katılım bankaları, müşteriler açısından tercih edilmeye başlanmıştır. Ancak bütün bunlara rağmen geleneksel bankacılık hizmetlerini daha başarılı bulan kesimlerce de tercih edilmemektedir. Hem tercih edilme hem de tercih edilmeme nedenleri bireylere, bireylerin dini inançları ve bireylerin bankacılık hizmetinden beklentilerine göre değişiklik göstermektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın konusunu bireylerin katılım bankacılığını tercih etme/etmeme nedenleri oluşturmakta olup; bu çerçevede kamu çalışanlarına yönelik bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar SPSS 22.0 istatistik programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, katılımcıların %51,7’si kadın, %48,3’ü ise erkek katılımcıdır. Katılımcı kamu çalışanlarının çoğunluklu olarak lisans mezunu olduğu ve 36-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların aylık gelir durumlarına bakıldığında ise 5.000 TL ve üstü maaş alanların birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan çalışanların hangi bankayı tercih ettikleri değerlendirilmek istenmiş ve % 61,4 oranıyla geleneksel bankaların kullananların sayısının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışanların büyük bir çoğunluğu kredi kartı kullanmakta ve kredi kartı kullanımında daha çok geleneksel bankacılığı tercih etmektedirler. Bu durum, kamu çalışanlarının hem normal bankacılık hizmetlerinde hem de kredi kartı kullanımında ağırlıklı olarak geleneksel bankacılığı tercih ettiklerini açıkça göstermektedir.

Araştırmada çalışanların katılım bankalarını tercih etmelerine/etmemelerine yönelik oluşturulan 15 adet ölçeğe yönelik yapılan analizlere bakıldığında ise;

- Katılım bankalarını kullananların katılım bankacılığını tercih etmelerinde İslami kurallara riayet edilmesi, faizsiz işlem yapmaları, hesap kullanım ücreti almıyor olmaları, yapılan işlemler sonucunda verilen kâr payı oranının makul olması gibi nedenlerin yüksek oranda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
- Katılım bankalarının aksine geleneksel bankacılığı kullanan çalışanların katılım bankalarını tercih etmemelerinde İslami kurallara riayet edilmediği yönündeki düşüncelerin hâkim olması, faizsiz işlem yaptıkları görüşüne inanılmaması, sunulan hizmetlerin onaylanmaması ve verilen kâr payının düşük olması gibi düşüncelerin hâkim olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada yer alan ölçeklere ilişkin güvenirlilik analizi yapılmıştır. Katılım bankacılığının tercih edilmesine yönelik oluşturulan ölçeklerin Cronbach Alpha değeri, 952; tercih edilmemesine ait Cronbach Alpha değeri ise, 926 olarak tespit edilmiş ve ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilirliği tespit edilmiştir. Ölçeklere ait faktör analizi yapılması için KMO ve Barlett değerleri sırasıyla, 897 ve 898 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeklerin her ikisinde de p değeri, 000 olduğundan ölçekler için faktör analizi yapılması uygun görülmüştür. Yapılan faktör analizlerine göre; katılım bankacılığının tercih edilmesinde 3 faktörlü bir yapı; tercih edilmemesinde ise 2 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır.

Kamu çalışanlarının banka seçiminde katılım bankacılığını tercih etme/etmeme nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın örnekleminin daha farklı illerde ve statülerde çalışan bireyleri kapsamı ve genişletilerek uygulanmasıyla daha genel sonuçlar elde edilebilir.

### Kaynakça

Avcı, T. ve Aktaş, M. (2015). Katılım Bankalarının Kâr Payı Ödemeleri İle Mevduat Bankalarının Faiz Ödemelerinin Birbirlerine Yakın Olmasının Nedenlerinin Araştırılması". *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(4), 41-51.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/niguiibfd/issue/19760/211597>

Ayrıçay, Y., Ada , ř. ve Kaya , A. (2013). Katılım Bankacılığının Gelişiminin Önündeki Engeller: Bir Alan Araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 119-137. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/pub/issue/10266/125919>

Hanif, M. (2011). Differences and Similarities in Islamic and Conventional Banking. *International Journal of Business and Social Sciences*, 2(2), 166-175.

[http://www.ijbssnet.com/journals/Vol.\\_2\\_No.\\_2%3B\\_February\\_2011/20.pdf](http://www.ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._2%3B_February_2011/20.pdf)

Kalaycı, ř. (2018). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (9.Basım)*. Ankara : Tarcan Maatbacılık.

Karakaya, A. ve Karamustafa , O. (2004). Bankalarda Teknoloji Yoğun Finansal Ürünlerin Kullanılmasında Müşteri Özelliklerinin Rolü. *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*(38), 1-6.

[https://www.researchgate.net/profile/Aykut-Karakaya/publication/312902135\\_](https://www.researchgate.net/profile/Aykut-Karakaya/publication/312902135_)

Mansour, W., Ben Abdelhamid, M., Masood, O. ve Niazi, G. (2010). İslamic Banking and Customers' Preferences: The Case of the UK". *Qualitative Research in Financial Markets*, 2(3), 185-199.

Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları, Teknikler ve (SPSS destekli) Uygulamalar*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Özsoy, İ., Görmez , B. ve Mekik , S. (2013). Türkiye'de Katılım Bankalarının Tercih Edilme Sebepleri: Ampirik Bir Tetkik. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(1), 187-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yonveek/issue/13698/165803>

Öztop, F. (2006). *Özel Finans Kurumlarının Vergilendirilmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .*

Özulucan, A. ve Deran, A. (2009). Katılım Bankacılığı ile Geleneksel Bankaların Bankacılık Hizmetleri ve Muhasebe Uygulamaları Açısından Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 85-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19558/208485>

Pehlivan, P. (2016). Türkiye'de Katılım Bankacılığı ve Bankacılık Sektöründeki Önemi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(31), 297-324. <https://doi.org/10.30976/susead.302169>

Saleh, A.ve Zeitun, R. (2001). Islamic Banking Performance in The Middle East: A Case Study of

Türkan, Y. ve Arpacık , M. (2017). Din Görevlilerinin Katılım Bankacılığına Bakış Açısı: Bingöl'de Ampirik Bir Uygulama. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 233-244. <https://doi.org/10.29029/busbed.327862>

Yazıcı, R. (2016). Finansal Krizlerin Önlenmesinde Katılım Bankacılığı Sisteminin Rolü Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya İktisat Dergisi*, 5(1), 59-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sid/issue/30103/324780>

**Makale Adı /Article Name**

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENMEYE  
YÖNELİK İNANÇLARININ YAŞAM BOYU  
ÖĞRENMEYE YÖNELİK  
YETERLİLİKLERİNİ YORDAMA GÜCÜ<sup>1</sup>

THE POWER OF TEACHERS' BELIEFS  
TOWARDS LEARNING TO PREDICT  
THEIR COMPETENCIES IN LIFELONG  
LEARNING

**Yazar**

Doç. Dr. Ata PESEN (Katkı Payı: %50)

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, email: atapesen@gmail.com, ORCID:0000-0003-1676-7444

Doç. Dr. Cevdet EPÇAÇAN (Katkı Payı: %50)

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, email: epcacan@gmail.com, ORCID:0000-0001-8926-3226

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 25 Ekim 2021

Kabul Tarihi: 01 Aralık 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Pesen, A.-Epcacan, C. (2021). Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançlarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterliliklerini Yordama Gücü, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.358-373.

DOI: 10.53586/susbid.1027445

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

<sup>1</sup> Bu çalışma 26-28 Ekim 2017 tarihlerinde Muğla'da düzenlenen 5.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



## Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliklerini yordama gücünü tespit edilmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Siirt merkezinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Siirt il merkezi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan ve seçkisiz yolla seçilen 352 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemek amacıyla Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu öğrenme Yeterliği Ölçeği” ve öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarını belirlemek için Bay ve ark (2012) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 25.0 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öğrenmeye yönelik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenmeye yönelik bilişsel ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki, radikal yapılandırmacı ve geleneksel bakış açısı ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasında pozitif yönde ve düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, bilişsel bakış açısının yaşam boyu öğrenme yeterliliği ve tüm alt boyutlarını yordadığı, sosyal yapılandırmacılığın bilgiyi elde etme yeterliliği ve dijital yeterlikler dışındaki yaşam boyu öğrenme yeterliklerini yordadığı, geleneksel bakış açısının sadece karar verebilme yeterliliğini yordadığı, radikal yapılandırmacılığın yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin hiçbir alt boyutunu yordamadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenmeye yönelik inanç, yaşam boyu öğrenme, Öğretmen, Yeterlilik.

## Abstract

The aim in this study was to uncover the power of teachers' beliefs about learning to predict their competencies in lifelong learning. The study was designed in correlational survey model. The subject of the study were the teacher working in the city center of Siirt province. The sample consisted of 352 randomly selected teachers who were working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Siirt province in the fall semester of 2018-2019 academic year. “Lifelong Learning Competence Scale” developed by Uzunboylu and Hürsen (2011) was used to determine lifelong learning competencies of teachers and “Belief Scale Towards Learning” by Bay et al. (2012) was applied to discover teachers' beliefs towards learning. The data was analyzed via SPSS 25.0 data analysis program. Pearson Product Moments Correlation Coefficient ( $r$ ) and multiple regression analysis were used to determine the relationship between teachers' lifelong learning competencies and their beliefs towards learning. As a result of the study, a positive and moderately significant relationship was found between cognitive and social constructivist perspectives on learning and lifelong learning competencies, and a positive but low relationship between radical constructivist and traditional perspective and lifelong learning competence was obtained. Based on the regression analysis, it was discovered that cognitive perspective predicted lifelong learning competency and all its sub-dimensions, social constructivism predicted lifelong learning competencies except knowledge acquisition and digital competencies, the traditional perspectives only predicted decision-making competence, and that radical constructivism did not predict any sub-dimensions of lifelong learning competencies

**Keywords:** Öğrenme, İnanç, yaşam boyu öğrenme, Öğretmen, Yeterlilik, ilişki

## Giriş

Eğitim felsefesinin daimî sorularından biri olan “kimler eğitilmelidir” sorusuna günümüz toplumları oybirliği ile “herkes” cevabını vermektedir. Büyük tartışma ise bireyin ne şekilde eğitilmesi gerektiği hakkındadır (Noddings, 2016). Oysa çağdaş eğitim anlayışı kişilerin öğretim görmelerinden çok öğrenme yollarını bilmesine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla her yerde ve her zaman öğrenmenin önem kazandığı yaşam boyu öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Başlarda sadece yetişkin eğitimi üzerinden tanımlanan yaşam boyu öğrenme kavramı süreç içerisinde daha kapsayıcı bir anlayış ile bireylerin kişisel, vatandaşlık, sosyal ve / veya istihdam ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2002). Daha açık bir ifade ile yeni öğrenme yollarının bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenip (MEB, 2014) bireylerin kendisinden ve çevrelerinden kaynaklanan kısıtlayıcı unsurları azaltarak kişilere fırsat ve imkân eşitliği sunan öğrenme süreci (Kuzu, Demir, Canpolat, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır.

Türkiye, 2001 yılında yaşam boyu öğrenmenin yüksek öğrenim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulayan Bologna sürecine dahil olmuş, 2004 yılında Lizbon Tanıma Anlaşmasını imzalamış ve 2011 yılında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini oluşturarak yürürlüğe koymuştur (Kuzu, Demiralp, 2016). Üniversiteler Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine göre mevcut öğrenme ve öğretme süreçlerini gözden geçirerek yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden müfredatlar oluşturma sürecine girmiştir (YÖK, 2011). Çünkü bireylerden beklenen, kendilerini yetişkin yaşamı için gerekli donanım ile geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak bu gelişimlerini sürdürebilmeleridir. Avrupa Komisyonu (2005) bireylerin uygun bilgi, beceri ve tutumların bir kombinasyonu olarak kişisel tatmin ve gelişim, aktif vatandaşlık, sosyal beceri ve istihdam için ihtiyaç duydukları yeterlilikleri yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kapsamında değerlendirmektedir.

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, bireyin öğrenmeyi öğrenme fikrini geliştiren ve bireyi destekleyen yeterliklerdir (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireyler yetiştirmek ise bu yeterliklerin gerekliliğine inanan insanların çabası ile gerçekleştirilebilir. Çünkü inançlar bireylerin düşünce ve davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Tillema'ya (1994) göre öğretmenlerin inançları ile eğitimde sunulanlar arasındaki ilişki ne kadar büyük olursa, öğrenme olasılığı o kadar artar. Ancak Tillema öğretmenlerin inançları mesleki bilgi ile bütünleştirilecekse diğer girişimsel tekniklerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısı ile öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken önemli kavramlardan biri de öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarıdır. Bay ve diğerlerine göre göre (2012) öğrenmeye yönelik inançlar, geleneksel öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme (bilişsel, sosyal ve radikal) inancı şeklinde iki başlık altında şekillenmektedir. Geleneksel anlayış öğrenme sürecinde bireyi bilginin *pasif bir alıcısı* olarak betimlerken öğretmeni bilginin kaynağı ve aktarıcısı olarak tarif etmektedir. Pesen' göre (2021) Yapılandırmacı yaklaşım, Piaget'in bilişsel gelişim kuramından hareketle bireyi, bilgiyi deneyimleyerek ve içselleştirerek yeni bilgileri eski bilgiler üzerinde inşa eden bir *biliş mimarı*; Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle bireyi, kültür ve dilden bağımsız olmayan ve öğrenmeyi sosyal bir çevrede etkileşimle gerçekleştiren *sosyal bir varlık* ve Von Glasersfeld'in görüşleri doğrultusunda kişisel beceri ve gayretleriyle kendi gerçekliğini kendisi oluşturan bir *metabilis uzmanı* olarak tarif edilebilir. Bu yönü ile öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları onların geleneksel ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmalarında etkili bir faktördür. Nitekim Demir ve arkadaşları (2016) yürütücü işlev becerileri ile donatılmış bir varlık olarak tanımladıkları insanın özdenetim becerisi ve irade gücü potansiyelinin edinimsel, ampirik, kültürel,

epistemolojik ve ontolojik faktörlerin etkileşimi ile gelişim gösterebileceği gibi zayıflatılarak çökertilebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla insanların öğrenmeye yönelik geliştirdikleri inançların yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında gerek öğretmenler gerekse öğretmen adayları üzerinde yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve eğilimleri ile başka değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dair yapılmış çok sayıda araştırma olmasına karşın, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile öğrenmeye yönelik inanç arasındaki ilişkiye dair pek çalışma olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlilikleri ve öğrenmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve öğrenmeye yönelik inançları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik ve öğrenmeye yönelik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç düzeyleri yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma modellerinden bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışan (Crano ve Brewer, 2002) ilişkisel tarama modeli türlerindedir.

### Çalışma Grubu

Araştırma grubunu, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Siirt ili merkez ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 352 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin betimsel bilgiler

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	169	48
	Erkek	183	52
Kıdem	1-5 yıl	170	48,3
	6-10 yıl	85	24,1
	11-15 yıl	53	15,1
	16-20 yıl	23	6,5

Değişkenler	f	%
21 ve üzeri	21	6,0
Okul öncesi	12	3,4
İlkokul	84	23,9
Ortaokul	150	42,6
Lise	106	30,1
Toplam	352	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 169'unun kadın, 183'ünün erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların 170'i 1-5 yıl, 85'i 6-10 yıl, 53'ü 11-15 yıl, 23'ü 16-20 yıl ve 21'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmenlerin 12'si okul öncesi kademe, 84'ü ilkokul kademesinde, 150'si ortaokul kademesinde ve 106'sı lise kademesinde görev yapmaktadır.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini belirlemek amacıyla Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen "Yaşam boyu öğrenme Yeterliği Ölçeği" ve öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarını belirlemek için Bay ve ark (2012) tarafından geliştirilen "Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır.

#### Yaşam boyu öğrenme Yeterliği Ölçeği

Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği" 51 maddeden oluşan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. 6 boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği ile ilgili Cronbach Alpha değerlerine ilişkin bilgiler

Yaşam boyu Öğrenme Yeterliği	Uzunboylu ve Hürsen (2011)	Bu Araştırma için
Öz yönetim yeterlikleri	0.93	0.90
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	0.91	0.91
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	0.89	0.91
Bilgiyi elde etme yeterliği	0.83	0.78
Dijital yeterlikler	0.85	0.85
Karar verebilme yeterliği	0.75	0.86
Ölçeğin Tümü	0.95	0.96

### Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği

Bay ve diğerleri tarafından (2012) geliştirilen öğrenmeye yönelik inanç ölçeğinde toplam 34 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçek Geleneksel, sosyal yapılandırmacı, Bilişsel yapılandırmacı ve Radikal yapılandırmacı şeklinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 6 maddelik Bilişsel yapılandırmacı alt boyutunda alınabilecek maksimum puan 30, minimum 6'dır. 11 maddelik sosyal yapılandırmacı alt boyutunda alınabilecek maksimum puan 55, minimum 11'dir. 8 maddelik radikal yapılandırmacı alt boyutunda alınabilecek maksimum puan 40, minimum 8'dir. 9 maddelik geleneksel alt boyutunda alınabilecek maksimum puan 45, minimum 9'dur. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puanların yükselmesi katılımcının ilgili boyuta ait inanç düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ile ilgili Cronbach Alpha değerlerine ilişkin bilgiler

Öğrenmeye Yönelik İnanç	Bay ve ark (2012)	Bu Araştırma için
Bilişsel Yapılandırmacılık	.74	.70
Sosyal Yapılandırmacılık	.85	.85
Radikal Yapılandırmacılık	.73	.74
Geleneksel	.86	.82

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans ve yüzde analizleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlilikleri ile öğrenmeye yönelik inançları arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemi çözümlenirken Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. “Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi çözümlenirken anlamlı farkların yorumlanmasında grup ortalama puanları ve .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmanın yordayıcı değişkenlerini; öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları olan bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacı bakış açıları ile geleneksel bakış açıları, yordanan değişkenlerini ise, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri olan öz yönetim yeterlilikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlilikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlilikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, dijital yeterlikler, karar verebilme yeterliği oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki korelasyon ve regresyon analizine dayalı bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeği ile öğrenmeye yönelik inanç ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeyi ile öğrenmeye yönelik inanç düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Boyutlar	$\bar{X}$	S
Yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği	Öz yönetim yeterlikleri	3.94	.60
	Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	3.96	.64
	İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	3.98	.64
	Bilgiyi elde etme yeterliği	3.95	.68
	Dijital yeterlikler	3.85	.83
	Karar verebilme yeterliği	3.86	.74
	Ölçeğin tümü	3.94	.55
Öğrenmeye yönelik inanç ölçeği	Bilişsel yapılandırıcılık	24.8	3.35
	Sosyal yapılandırıcılık	46.9	6.09
	Radikal yapılandırıcılık	26.3	5.64
	Geleneksel yaklaşım	31.5	6.70

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeğinin tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde bir yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç düzeyleri, her bir alt boyuttan alınabilecek minimum ve maksimum puanlara göre incelendiğinde, öğretmenlerin bilişsel ( $\bar{X}=24.8$ ) ve sosyal ( $\bar{X}=46.9$ ) yapılandırıcılık düzeylerinin, radikal yapılandırıcılık ( $\bar{X}=26.3$ ) ve geleneksel yaklaşım ( $\bar{X}=31.5$ ) düzeylerine göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi bulguları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenmeye yönelik inanç ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 ÖY	1										
2 ÖÖ	,79*	1									
3 İG	,75*	,83*	1								
4 BEE	,55*	,58*	,63*	1							
5 DY	,38*	,40*	,43*	,72*	1						
6 KB	,60*	,66*	,67*	,52*	,51*	1					
7 YBÖT	,87*	,90*	,90*	,78*	,65*	,77*	1				
8 BİL. YAP.	,35*	,39*	,35*	,32*	,16*	,24*	,38*	1			
9 SOS. YAP.	,28*	,31*	,31*	,22*	,10*	,20*	,30*	,57*	1		
10 RAD. YAP.	,19*	,13*	,16*	,20*	,11**	,16*	,19*	,34*	,19*	1	
11 GEL YAK.	,13*	,15*	,17**	,15*	,10*	,21*	,18*	,14*	,32*	,31*	1

\*\*p < 0.01, ÖY: Öz Yönetim Yeterliliği, ÖÖ: Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği, İG: İnişiyatif ve Girişimcilik Yeterliliği, BEE: Bilgi Elde Etme Yeterliliği, DY: Dijital Yeterlilik, KB: Karar Verebilme Yeterliliği, YBÖT: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam, BİL. YAP: Bilişsel Yapılandırıcılık, SOS. YAP: Sosyal Yapılandırıcılık, RAD. YAP: Radikal Yapılandırıcılık, GEL YAK: Geleneksel Yaklaşım

Tablo 5 incelendiğinde bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırıcılık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği ölçeği ve alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırıcılık puanları arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri de artış göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik geleneksel bakış açıları ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği ve alt boyutları arasında Dijital yeterlikler alt boyutu dışında düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Öğretmenlerin geleneksel bakış açısı arttıkça dijital yeterlilikler dışındaki yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin az da olsa arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenmeye yönelik inançlarının Yaşam boyu Öğrenme Yeterliliği ve Alt Boyutlarını Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		$\beta$	$t$	$p$
Yaşam boyu öğrenme yeterliği	Bilişsel	.35	5.83	.000 **
	Sosyal	.13	2.26	.024 *
	Radikal	.02	.36	.718
	Geleneksel	.09	1.78	.076
	R = .466 R <sup>2</sup> = .217 F <sub>(4-342)</sub> = 23.424			
Öz yönetim yeterlikleri	Bilişsel	.34	5.60	.000 **
	Sosyal	.13	2.27	.024 *
	Radikal	.02	.43	.663
	Geleneksel	.04	.92	.357
	R = .446 R <sup>2</sup> = .199 F <sub>(4-342)</sub> = 20.930			
Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri	Bilişsel	.34	5.70	.000 **
	Sosyal	.15	2.56	.011 *
	Radikal	-.03	-.55	.578
	Geleneksel	.07	1.38	.168
	R = .449 R <sup>2</sup> = .202 F <sub>(4-342)</sub> = 21.332			
İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri	Bilişsel	.27	4.42	.000 **
	Sosyal	.16	2.75	.006 **
	Radikal	.00	.14	.884



	Geleneksel	.09	1.79	.074
	R = .417 R <sup>2</sup> = .174 F <sub>(4-342)</sub> = 17.766			
	Bilişsel	.30	4.88	.000**
	Sosyal	.02	.37	.709
Bilgiyi elde etme yeterliği	Radikal	.07	1.27	.202
	Geleneksel	.07	1.29	.198
	R = .373 R <sup>2</sup> = .139 F <sub>(4-342)</sub> = 13.635			
	Bilişsel	.19	2.88	.004**
	Sosyal	.00	.04	.964
Dijital yeterlikler	Radikal	.03	.55	.577
	Geleneksel	.06	1.10	.272
	R = .226 R <sup>2</sup> = .051 F <sub>(4-342)</sub> = 4.529			
	Bilişsel	.22	3.50	.001**
	Sosyal	.12	2.06	.040*
Karar verebilme yeterliği	Radikal	.02	.48	.629
	Geleneksel	.16	2.93	.004**
	R = .382 R <sup>2</sup> = .186 F <sub>(4-342)</sub> = 14.418			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeye yönelik bilişsel ve sosyal yapılandırmacı bakış açılarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (R = .466, R<sup>2</sup> = .217, F<sub>(4-342)</sub> = 23.424). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak yaşam boyu öğrenme yeterliğine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna, bilişsel yapılandırmacılık ( $p \leq .01$ ) ve sosyal yapılandırmacılık ( $p \leq .05$ ) alt boyutlarının yaşam boyu öğrenme yeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin öz yönetim yeterlikleri alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R = .446, R<sup>2</sup> = .199, F<sub>(4-342)</sub> = 20.930). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin öz yönetim yeterlikleri toplam varyansın %19'unu açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak öz yönetim yeterlikleri boyutuna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, bilişsel yapılandırmacılık ( $p \leq .01$ ) ve sosyal yapılandırmacılık ( $p \leq .05$ ) alt boyutlarının öz yönetim

yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Radikal yapılandırmacılık ve geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etki yapmadığı bulgulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .449$ ,  $R^2 = .202$ ,  $F_{(4-342)} = 21.332$ ). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri toplam varyansın %20'sini açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri boyutuna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, bilişsel yapılandırmacılık ( $p \leq .01$ ) ve sosyal yapılandırmacılık ( $p \leq .05$ ) alt boyutlarının öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Radikal yapılandırmacılık ve geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etki yapmadığı bulgulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .417$ ,  $R^2 = .174$ ,  $F_{(4-342)} = 17.766$ ). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri boyutuna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık alt boyutlarının İnisiyatif ve Girişimcilik yeterliklerini anlamlı düzeyde ( $p \leq .01$ ) yordadığı görülmektedir. Radikal yapılandırmacılık ve geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etki yapmadığı bulgulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin Bilgiyi elde etme yeterliği alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .373$ ,  $R^2 = .139$ ,  $F_{(4-342)} = 13.635$ ). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin Bilgiyi elde etme yeterlikleri toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak Bilgiyi elde etme yeterlikleri boyutuna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, bilişsel yapılandırmacılık alt boyutunun Bilgiyi elde etme yeterliklerini anlamlı düzeyde ( $p \leq .01$ ) yordadığı görülmektedir. Sosyal ve Radikal yapılandırmacılık ile geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etki yapmadığı bulgulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin Dijital yeterlikler alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .226$ ,  $R^2 = .051$ ,  $F_{(4-342)} = 4.529$ ). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin Dijital yeterlikler toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak Dijital yeterlikler boyutuna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, bilişsel yapılandırmacılık alt boyutunun Dijital yeterlikleri anlamlı düzeyde ( $p \leq .01$ ) yordadığı görülmektedir. Sosyal ve Radikal yapılandırmacılık ile geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etki yapmadığı bulgulanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin Karar verebilme yeterliği alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $R = .382$ ,  $R^2 = .186$ ,  $F_{(4-342)} = 14.418$ ). Öğrenmeye yönelik inancın dört alt boyutu birlikte, öğretmenlerin Karar verebilme yeterliği toplam varyansın %18'sini açıklamaktadır. Yordanan değişken olarak Karar verebilme yeterliği boyutuna ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre, bilişsel ( $p \leq .01$ ) ve sosyal yapılandırmacılık ( $p \leq .05$ ) ile geleneksel alt boyutlarının Karar verebilme yeterliği anlamlı düzeyde ( $p \leq .01$ ) yordadığı görülmektedir. Radikal yapılandırmacılık alt boyutunun ise herhangi bir anlamlı etki yapmadığı bulgulanmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ölçeği puanlarının tüm alt boyutlarda oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili kendilerini yeterli düzeyde gördükleri

söylenbilir. Benzer şekilde, Arcagök ve Şahin (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme genel yeterliliklerinin yüksek olduğu; Gökyer (2019) ve Kılıç (2015) ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek Ayra ve Kösterlioğlu (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu; Elaldı (2017) yabancı dil öğrenen öğretmenlerin yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğu; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Kuzu ve Demirtaş (2016) yapmış olduğu çalışmada eğitim fakültelerinin mevcut programlarda yaşam boyu öğrenme yeterliliğini artırma ihtiyacının göz ardı edildiğini ifade etmekte ve öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenme yeterliliği ile donatmak için öğretim üyeleri programların güncellenmesini, daha temel becerilerle donatılmasını ve öğrenme sürecinde uygulamaya öncelik verilmesini önermektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adayları ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin algı düzeyinin “yüksek/yeterli” düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Demirel ve Yağcı, 2012; Garipagaoglu, 2013; Evin Gencel, 2013; Karakuş, 2013; Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015; Kuzu, demir ve Canpolat, 2015; Oral ve Yazar, 2015; Akyol, 2016; Yazar ve Keskin, 2016; Özgür, 2016; Dikmen, Uslu Yuvacı ve Erol, 2017; Abaslı ve Polat, 2018) bulunmaktadır. Buna karşın yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin “düşük” düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar da (Diker Coşkun 2009; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Ekşioğlu, Tarhan ve Gündüz, 2017; Tunca, Alkin-Şahin ve Aydın, 2015) mevcuttur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarında bilişsel ve sosyal yapılandırıcılık boyutunun radikal yapılandırıcılık ve geleneksel yaklaşım boyutuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrenmeye yönelik bilişsel ve sosyal yapılandırıcı yönünü benimsedikleri ancak radikal ve geleneksel anlayıştan da yararlandıkları söylenebilir. Pesen (2019) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada benzer bir şekilde bilişsel ve sosyal yapılandırıcılık düzeylerinin radikal yapılandırıcılık ve geleneksel yaklaşıma göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kinay ve Süer (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yapılandırıcı ve orta düzeyde geleneksel öğrenme inançlarına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Öğrenmeye yönelik inanç ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği arasındaki ilişki açısından yaşam boyu öğrenme yeterliliği ile bilişsel yapılandırıcılık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik bilişsel yapılandırıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yeterlikleri, bilişsel yapılandırıcılık ile öz yönetim yeterlikleri, bilişsel yapılandırıcılık ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, bilişsel yapılandırıcılık ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilişsel yapılandırıcılık ile bilgiyi elde etme yeterliliği ve bilişsel yapılandırıcılık ile karar verebilme yeterliliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel yapılandırıcılık ile dijital yeterlikler arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin bilişsel yapılandırıcı bakış açısı arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik sosyal yapılandırıcılık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliliği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar açısından; öğretmenlerin öğrenmeye yönelik sosyal yapılandırıcı puanları ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında, sosyal yapılandırıcılık ile öz yönetim yeterlikleri, sosyal yapılandırıcılık ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, sosyal yapılandırıcılık ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal yapılandırıcılık ile bilgiyi elde etme yeterliliği ve sosyal yapılandırıcılık ile dijital yeterlikler ve sosyal yapılandırıcılık ile karar verebilme yeterliliği arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu

sonuçlara göre öğretmenlerin sosyal yapılandırmacı bakış açısı arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik radikal yapılandırmacılık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar açısından; öğretmenlerin öğrenmeye yönelik radikal yapılandırmacı puanları ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında, radikal yapılandırmacılık ile öz yönetim yeterlikleri, radikal yapılandırmacılık ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, radikal yapılandırmacılık ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği, radikal yapılandırmacılık ile dijital yeterlikler ve radikal yapılandırmacılık ile karar verebilme yeterliği arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin radikal yapılandırmacı bakış açısı arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin az da olsa arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik geleneksel bakış açıları ile yaşam boyu öğrenme yeterliği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar açısından; öğretmenlerin öğrenmeye yönelik geleneksel bakış açıları ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yeterlikleri arasında, geleneksel bakış açıları ile öz yönetim yeterlikleri, geleneksel bakış açıları ile öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, geleneksel bakış açıları ile inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri, bilgiyi elde etme yeterliği ve geleneksel bakış açıları ile Karar verebilme yeterliği arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik geleneksel bakış açıları ile dijital yeterlikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin geleneksel bakış açısı arttıkça dijital yeterlilikler dışındaki yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin az da olsa arttığı söylenebilir.

Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin; Özgür (2016) bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada her iki kavram arasında pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017) lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Akyol (2016)'a göre öğretmen adayları, öğrenme odaklı motivasyon, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlilik konusunda yüksek bir algı düzeyine sahiptir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme yönelimli motivasyon, yaşam boyu öğrenme ve öğretmen öz yeterlik algıları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin de olduğunu belirlemiştir. Ayra ve Kösterlioğlu (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kinay (2017), tarafından yapılan araştırmada otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançlarının gelişmesine katkı sağladığı ve geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamaların, öğretmen adaylarının katılımcı değerlendirmeye yönelik inançları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Aydın, Selçuk ve Çakmak (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme inançları ile epistemolojik inançlar arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Analiz sonucunda öğretmenlerin öğrenmeye yönelik bilişsel ve sosyal yapılandırmacı bakış açılarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu; bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık alt boyutlarının yaşam boyu öğrenme yeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Kinay ve Süer (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik inançlarının bireysel yenilikçilik özellikleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin öz yönetim yeterlikleri alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık alt boyutlarının öz yönetim yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı; radikal yapılandırmacılık ve geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık alt boyutlarının öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı; radikal yapılandırmacılık ve geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin İnisiyatif ve Girişimcilik yeterlikleri alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, bilişsel yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık alt boyutlarının inisiyatif ve girişimcilik yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı, ancak radikal yapılandırmacılık ve geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin bilgiyi elde etme yeterliği alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, bilişsel yapılandırmacılık alt boyutunun bilgiyi elde etme yeterliklerini anlamlı düzeyde yordadığı ancak sosyal ve radikal yapılandırmacılık ile geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin Dijital yeterlikler alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, bilişsel yapılandırmacılık alt boyutunun dijital yeterlikleri anlamlı düzeyde yordadığı ancak sosyal ve radikal yapılandırmacılık ile geleneksel alt boyutlarının ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yeterliğinin karar verebilme yeterliği alt boyutu ile öğretmenlerin bilişsel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı bakış açıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık ile geleneksel alt boyutlarının karar verebilme yeterliği anlamlı düzeyde yordadığı ancak radikal yapılandırmacılık alt boyutunun ise herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Özet olarak, bilişsel bakış açısının, yaşam boyu öğrenme yeterliği ve tüm alt boyutlarını yordadığı; öğretmenlerin bilişselci bakış açısı geliştikçe yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik ve algı düzeylerinin de yükseldiği ifade edilebilir. Sosyal yapılandırmacılığın, bilgiyi elde etme yeterliği ve dijital yeterlikler dışındaki yaşam boyu öğrenme yeterliklerini yordadığı; öğretmenlerin sosyo-kültürel çevrenin öğrenme üzerindeki algı ve düşünce düzeyleri yükseldikçe, öğretmenlerin öz yönetim, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif – girişimcilik ve karar verebilme alt boyutlardaki yeterliliklerin arttığına ilişkin bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Geleneksel bakış açısının, sadece karar verebilme yeterliğini yordadığı; radikal yapılandırmacılığın ise yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin hiçbir alt boyutunu yordamadığı tespit edilmiştir. Radikal yapılandırmacılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin hemen hemen tüm boyutlarda yaşama boyu öğrenmeyi yordama konusunda yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin radikal yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında yeterli bir kuramsal bilgi veya deneyime sahip olmamaları, radikal yapılandırmacılığın felsefi olarak bilişsel ve sosyal yapılandırmacı anlayışların dile getirdiği görüşlere göre öğretmenler açısından biraz daha soyut kalması ile açıklanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan hareketle; öğretmenlere yapılandırmacı öğrenme felsefi anlayışının tüm yaklaşımları hakkında bilgilendirme amaçlı eğitim verilebilir. Öğretmenlere yaşama boyu öğrenme yeterliliklerini geliştirmek amacıyla özellikle bilgiyi elde etme ve dijital yeterlilikleri içine alan bilgi ve teknoloji okuryazarlığı noktasında destekleyici ve geliştirici hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Öğretmenler bu konuda bireysel çalışmalar yapmak üzere teşvik edilebilir.

### Kaynakça

Abashi, K., & Polat, Ş. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve araştırmaya yönelik kaygıya ilişkin görüşleri. *Elm və İnnovativ Texnologiyalar Jurnalı*, 6, 68-83.

Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 19-34

Arcagök, S. & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16) , 394-417. DOI: 10.14520/adyusbd.705

Avrupa Komisyonu, (2002). European Report on quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators.

Aydin, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Epistemology and Life-Long Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 13-24.

Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.

Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İsmail, Özyurt, M., Kuzu, S., Kahramanoğlu, R., & Yiğit, C. (2012). Belief scale towards learning: Study of validity and reliability. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1008-1030. Retrieved from <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2388>

Crano, W.D., ve Brewer, M.B. (2002). Principles and methods of social research. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Demir, M.Ş., Usta, M.E., Yayla, A., Taşkın, N., Hastunç, Y. & Alav, Ö. (2016). Çeşitli Nöro-Bilişsel & Nöro-Pedagojik Uygulama ve Modalitelerin Bilişsel Becerilerin Gelişimi Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 679-696. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59426/853612> adresinden erişildi.

Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. *10th. International Educational Technology Conference* (1126-1133). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 1*, 100-111.

Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.

Dikmen, Y., Uslu Yuvacı, H., & Erol, F. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2399-2408.

- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Gündüz, H. Ç. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Özyetkinlik Beklentisi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Elaldı, Ş. (2017). Investigating lifelong learning dispositions of faculty members who teach foreign languages. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 30-42.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., Alpan, G. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Garipagaoglu, B. C. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of Computer Education and Instructional Technologies pre-service teachers: A case study. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 224-236.
- Gökkyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kazu, H. & Demiralp, D. (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205-224, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.12>
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri: Denizli İli Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kinay, İ. (2017). Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 52. Sayı / Nisan 2017.
- Kinay, İ. & Süer, S. (2020). Investigation of Relationship between Prospective Teachers' Learning Beliefs and State of Individual Innovativeness, *Cypriot Journal of Educational Sciences* Volume 15, Issue 3, (2020) 604-618.
- Kuzu, S., Demir, S., & Canpolat, M. (2015). Evaluation of life-long learning tendencies of pre-service teachers in terms of some variables. *Journal of Theory & Practice In Education (Jtpe)*, 11(4), 1089-1105.
- MEB (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi [http://hbogm.meb.gov.tr//meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf) adresinden alınmıştır.
- Noddings, N. (2016). Eğitim felsefesi, (Çev: Raşit Çelik). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Oral, B., & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.

Pesen, A. (2021). “Ters Yüz Edilmiş Sınıfın Dayandığı Kuram ve Modeller”, E. H. Toytok, M. Ramazanoğlu, Ö. Bolat (Ed.) Tersyüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenme içinde (s. 103-116). Ankara: Pegem Akademi

Pesen, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik inançlarının incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8 (16), 209-217. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/51353/644486>

Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.

Tillema, H. H. (1994) Training and Professional Expertise –Bridging the Gap Between New Information and Preexisting Beliefs of Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 601-615. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90029-9)

Tunca, N., Alkin-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).

Yazar, T., & Keskin, İ. (2016). Examination of prospective teachers' digital competence in the context of lifelong learning. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 133-150.

YÖK (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel Alan Yeterlilikleri, Ankara.



**Makale Adı /Article Name**

DEMOKRAT PARTİ İKTİDARINDA  
TÜRKİYE'NİN BÖLGESEL SORUNLARA  
YAKLAŞIMI

TURKEY'S APPROACH TO REGIONAL  
PROBLEMS IN THE DEMOCRAT  
PARTY'S POWER

**Yazar**

Doç. Dr. Şerif DEMİR (Katkı Payı: %50)  
Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, tanzimat1839@hotmail.com,

ORCID: 0000-0002-6831-2188

Arş. Gör. Yunus ÖZDURĞUN (Katkı Payı: %50)

Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, yunus.ozdurgun@siirt.edu.tr,

ORCID:0000-0002-3527-9270

**Yayın Bilgisi**

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 25 Ekim 2021

Kabul Tarihi: 10 Aralık 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

**Kaynak Gösterme**

Demir, Ş.-Özdurgun, Y. (2021). Demokrat Parti İktidarında Türkiye'nin Bölgesel Sorunlara Yaklaşımı, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.374-392.

DOI: 10.53586/susbid.1023750

**Ek Beyan:** Yazar etik kurulu onayının gerekmediğini belirtmiştir.

## Öz

Lozan'dan sonra Türkiye'nin dış politikası barış üzerine inşa edilmiş ve hem komşu, hem de Batılı devletlerle iyi ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Bu dönemde Türkiye bölgesel anlaşmalar yaparak sınır güvenliğini garanti altına almaya çalışmıştır. Türkiye, II. Dünya Savaşı devam ederken müttefik ve miğfer devletleri tarafından savaşa dâhil edilmeye zorlanmıştır. Ancak Türkiye izlediği politika sayesinde savaş dışında kalmayı başarmıştır. 1944 yılında savaşın sonucu belli olmuştur. ABD'nin savaşa ağırlığını koyması müttefiklere zaferi getirmiştir. Mağlubiyete uğrayan totaliter rejimler savaş sonunda yıkılmaya başlamıştır. Galipler savaş kazanımlarını paylaşmadan Türkiye tavrını ve tarafını ortaya koymuştur. Türkiye, Sovyet tehdidinin uluslararası alanda kendini hissettirmesinden rahatsızlık duymaktadır. Aslında bu durum 14 Mayıs 1950'de yapılan seçimlerle iktidara gelecek olan Demokrat Parti'nin de dış politika anlayışının temellerini oluşturmuştur. Demokrat Parti iktidarı döneminin dış politikasına bakıldığında Sovyetler'in yayılmacı hareketlerine karşı ittifaklar oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Bu ittifaklar Batılı devletlerin de desteğini almıştır. Ancak söz konusu ittifaklar istenilen başarıyı tam olarak sağlayamamış ve dağılmıştır. Kıbrıs sorunu dönemin dış politikasını meşgul eden bir diğer konudur. Sorunun çözülmesi adına toplanan Londra Konferansı, tarafların tam olarak anlaşamamasından ve 6/7 Eylül olaylarının patlak vermesinden dolayı dağılmak zorunda kalmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Demokrat Parti, Adnan Menderes, NATO, Balkan İttifakı, Bağdat Pakti

## Abstract

After Lausanne, Turkey's foreign policy was built on peace and tried to establish good relations with both neighboring and Western states. Turkey tried to guarantee border security by making regional agreements in this period. While World War II was going on, Turkey was forced to be included by the allied and helmet states. However, Turkey stayed out of the war thanks to its policy. The USA brought victory to the allies, and the defeated totalitarian regimes started to collapse at the end of the war. Turkey revealed its stance and side before the victors stated their war gains. Turkey is uncomfortable with the Soviet threat. This situation formed the basis of the foreign policy understanding of the Democratic Party, which will come to power with the elections held on May 14, 1950. When we look at the foreign policy of the Democratic Party rule, it is seen that Turkey is trying to form alliances against the Soviet expansionist movements. These alliances also received the support of Western states. However, these alliances did not achieve the desired success and disintegrated. The Cyprus problem is another issue that occupied the foreign policy of the period. The London Conference, which was convened to solve the problem, had to dissolve due to the inability of the parties to fully agree and the outbreak of the 6/7 September events.

**Keywords:** Democratic Party, Adnan Menderes, NATO, Balkan Alliance, Baghdad Pact

## Giriş

Türkiye Milli Mücadele'yi başarı ile tamamlayarak 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşması ile egemen ve eşit bir devlet olduğunu dünyaya resmen kabul ettirmiştir. Lozan'ın imzalanmasından sonra Türkiye'nin dış politikası; Batılı, Balkan ve Ortadoğu devletleriyle barış üzerine inşa edilmiştir. Türk dış politikasında mevcut sınırların ve statükonun korunup sürdürülmesi genel amaç olarak benimsenmiştir (Koçak, 1995: 154). Bununla beraber 1930'a kadar Lozan'dan kalan birtakım sorunlarla uğraşmış,<sup>1</sup> 1930 sonrası (Hatay dışında) sınırlar kesinleşmiş, boğazlar sorunu çözülmüştür. Türkiye, bu dönemde bölgesel paktlar imzalayarak sınır güvenliğini sağlamaya çalışmıştır. Batı'da Balkan İttifakı, Doğu'da Sadabat Paktı bu anlayışın tezahürleridir (Ahmad, 1999: 311). II. Dünya Savaşı sırasında Türkiye her iki blok tarafından savaşa kendi taraflarında girmeye zorlanmıştır. Bilhassa İngiltere, Türkiye'nin kendi safında savaşa katılması için çabalamıştır. Fakat Türkiye tarafsızlığını korumasını bilmiştir (Gönlübol ve Ülman, 1996: 191, Bilge, 1996: 388). Bu dönemde Türkiye'nin savaşan taraflarla ilişkileri normal ve uluslararası kaidelere uygundu (Yücebaş, 2021a: 118).

1944 yılına gelindiğinde ABD'nin savaşa katılmasıyla beraber savaşın sonucu belli olmuştur. Mağlubiyete uğrayan totaliter rejimler savaş sonunda yıkılmaya başlamış, Türkiye de tarafını ortaya koymuş, Ağustos 1944'te Almanya ile diplomatik ilişkilerini kesmiştir (Avcioğlu, 1979: 1567; Lewis, 1991: 295). Savaştan galip ayrılan devletler Yalta'da toplanıp savaşın sonuçları hakkında değerlendirme yapmışlardır. Konferanstan sonra Türkiye'ye II. Dünya Savaşı sonrası genel bir konferansın San Francisco'da yapılacağı, bu konferansa katılabilmenin ön şartı olarak 1 Mart 1945 tarihinden önce Almanya ve Japonya'ya savaş ilan etmiş olmak gerektiği bildirilmiştir. Hemen akabinde Türkiye 23 Şubat 1945'te Almanya ve Japonya'ya savaş ilan etmiştir (Toker, 1990: 73). Ertesi gün Türkiye'nin Washington Maslahatgüzarı, Birleşmiş Milletler (BM) beyannamesini imzalamış, böylece Türkiye 5 Mart 1945'te BM kurucu üyeleri arasında yer almıştır (Ünal, 1994: 123). Tüm bu gelişmelerin yanı sıra Sovyetler Birliği'nin Türkiye'ye yönelik tehditleri<sup>2</sup> üzerine Türkiye bu tarihten sonra Batılı devletlerin yanında yer almış, takip edilen politika içeride de önemli siyasi gelişmelerin yaşanmasına yol açmış, çok partili hayata kesin olarak geçilmesini sağlamıştır. Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) içerisinde beliren muhalefet 1945 yılının ortalarından itibaren sesini yükseltmeye başlamıştır. 14 Mayıs 1945'te görüşülen Çiftçiye Topraklandırma Kanunu, CHP içinde muhalefetin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Adnan Menderes, Emin Sazak ve Refik Koraltan gibi isimler kanuna sert bir şekilde karşı çıkmıştır (Barutçu, 1977: 293-296)<sup>3</sup>.

Kanunun TBMM'de kabul edildiği tarihten 4 gün önce, 7 Haziran 1945'te İzmir Milletvekili Celal Bayar, Aydın Milletvekili Adnan Menderes, İçel Milletvekili Refik Koraltan ve Kars Milletvekili Fuat Köprülü, "Dörtlü Takrir" adıyla bilinen önergeyi vermiştir. Bu milletvekilleri önergelerinde; kanunlardaki ve parti tüzüğündeki anti demokratik hükümlerin tasfiyesi, meclisin hükümeti hakiki manada

<sup>1</sup> Fransa ile borçlar, İngiltere ile Irak sınırı meselesi ve Musul, Balkan devletleriyle azınlık ve göçmen sorunu Lozan'da çözülememiştir.

<sup>2</sup> Sovyetler Birliği Dışişleri Bakanı 19 Mart 1945'te Moskova büyükelçisi Selim Sarper'e 17 Aralık 1925 tarihli Türk-Sovyet Dostluk ve Saldırmazlık Anlaşmasını feshettiklerini bildirmiştir. Sovyetler gerekçesinde, II. Dünya Savaşı'nın meydana getirdiği değişikliklere, bu anlaşmanın uygun olmadığını, yeni şartlara uygun yeni bir anlaşmanın zaruri olduğunu açıklamıştır. Türk hükümeti dostluğu tazeleminin önemini belirterek, yeni anlaşmanın şartlarını sormuş, Sovyetler Birliği Dışişleri Bakanı Vyacheslav Molotov, 7 Haziran 1946'da Büyükelçi Selim Sarper'i kabul ederek ayrıntıları görüşmüştür. Sovyetler; Türk-Sovyet sınırından (Doğu Anadolu) toprak, Boğazlarda Sovyetlere üs ve Montreux Boğazlar sözleşmesinin gözden geçirilmesi gibi taleplerde bulunmuştur. Sovyetlerin talepleri reddedilmiştir. İstekleri reddedilen Sovyetler, Türkiye üzerinde bir baskı uygulamaya başlamışlardır. (Armaoğlu, 1992: 517; Goloğlu, 1982: 99-102; Us, 1966: 642)

<sup>3</sup> TBMM'deki tartışmalar için bkz. (TBMM Tutanak Dergisi, Dönem VII, Cilt 17, Birleşim 54: 70-79)

denetlenmesine imkân verilmesi ve seçimlerin serbest yapılması olmak üzere üç hususa vurgu yapmıştır (Eroğul, 2003: 28). Takrir, TBMM'nin 12 Haziran 1945 tarihli oturumunda okunmuş ve reddedilmiştir. CHP'nin iktidarını sarsmayacak sınırlı bir demokrasiye izin vermek niyetinde olan Cumhurbaşkanı İnönü, muhalefetin partileşmesine fırsat vermek amacıyla önerenin reddedilmesinde etkili olmuştur (Koçlar, 2002: 754). Nihayetinde yukarıda adı geçen dört isim tarafından 7 Ocak 1946'da Demokrat Parti (DP) resmen kurulmuştur (Eroğul, 2003: 29). DP kurulduktan sonra ilk genel seçimler 21 Temmuz 1946'da gerçekleşmiş, 465 milletvekilliğinden CHP 395'ini, DP 64'ünü, bağımsızlar 6'sını kazanmıştır. DP'nin iktidara geliyise 14 Mayıs 1950 tarihinde yapılan seçimle olacaktır. Oyların %55,2'sini alan DP 416 milletvekiliyle birinci parti çıkmış böylece Cumhuriyetin ilanından beri 27 yıllık CHP iktidarı son bulmuştur. CHP ise %39,6 oy oranıyla 69 milletvekilliğini alabilmiştir (Milletvekili Genel Seçimleri 1923-2011, 2012).

### 1. Demokrat Parti'nin Dış Politika Anlayışı

DP, iktidarı boyunca söylemlerinde sıklıkla Atatürk dönemine atıfta bulunup dönemin devamı olduğunu öne sürmüştür. DP iktidarının dış politika anlayışının kökenlerini Atatürk dönemine dayandırmak mümkündür (Bayar, 1986: 50).

1936-37 yıllarında İsmet İnönü başbakan iken Atatürk ile ekonomi ve dış politika konularında aralarında fikir ayrılıkları oluşmuştur (Bozdağ, 1986: 48-49; Yeşilyurt, 2000). Atatürk, İtalya'nın yayılmacılığına ve tehdidine karşı Akdeniz'in doğusunda ortak savunma sistemi oluşturulmasından yanayken, İnönü bu fikre taraftar olmamıştır (Bozdağ, 1986: 48-49). Bir diğer ayrışma Hatay hakkındadır. Atatürk, Hatay'ın Türkiye'ye dâhil olmasını, gerektiğinde askeri harekâttan dahi kaçınılması gerektiğini düşünürken, İnönü biraz daha tedbirli ve temkinli davranılmasından yanadır. Yani Atatürk uluslararası ortamdaki gerginlikten faydalanılması ve aktif politika izlenmesi, İnönü ise savaşa yol açabilecek politikaya karşı olup ılıman bir tavır takınılması görüşündedir (Bozdağ, 1986: 48-49; Uyar, 1998: 329-330). İnönü ile olan görüş ayrılıklarına karşılık Atatürk, İnönü'nün Başbakanlıktan ayrılıp dinlenmesini uygun görmüş ve yerine Celal Bayar'ı getirmiştir. Bayar, ekonomi dış politikada Atatürk'le neredeyse aynı fikirleri paylaşmaktadır. Atatürk'ün son günlerinde dahi Hatay ile ilgilenmesi, (Kutay, 1982: 154) neticelerini 1939'da vermiş ve Hatay sonunda Türkiye'ye katılmıştır. Atatürk'ün vefatından sonra Türkiye'de şartlar değişmiştir. Cumhurbaşkanlığı makamına geçen İnönü, CHP'nin "*değişmez genel başkanı*" unvanını almıştır (Zürcher, 1996: 269). Parlamento yenilenmiş, Celal Bayar birkaç ay daha Başbakanlık makamında kalsa da sonuçta istifa etmiştir. Bayar'ın istifasından sonra İnönü ile diyalogu altı yıl kesintiye uğramıştır. Bu sürenin sonunda Bayar 4 Aralık 1945'te parti kurmak için Çankaya'ya çıkmıştır. İnönü, Bayar'a Atatürk dönemindeki devrimlerden sonra ikinci olarak dış politikayı sormuştur. İnönü, Bayar'a dış politika konusunda kurulacak partinin çizgisini sormuş, Bayar; Cumhuriyet'in ilanından sonra uygulanan dış politika anlayışından sapmanın olmayacağı konusunda teminat vermiştir (Toker, 1990: 113; Aydemir, 1993: 313).

DP, programının 18. maddesinde dış politika konusunda nasıl hareket edeceğini açıklanmıştır: "*Dış politikamız, milletlerin hukuk eşitliğine, milletlerarası siyasi, iktisadi ve kültürel işbirliğine, kolektif güvene, iyi komşuluk münasebetleri esasına dayanmalıdır. Milli varlığın ancak milli kuvvetle korunabileceği kanaatine bağlı kalmakla beraber, milletler birliği gayesini hedef tutacak barışçı ve açık bir dış siyasetin, memleket menfaatlerine en uygun ve realist yol olduğuna inanıyoruz.*" (Demokrat Parti Tüzük ve Programı, 1946: 21)

DP'nin dış politika hakkındaki görüşleri böyleyken 1946-1950 yılları arasında demokratik hayata yönelik bir takım kanun ve tüzükler yürürlüğe girmiş, ancak bazı politikalar özellikle korunmuştur. Bunlardan birisi de dış politika konusudur. Hükümetin dış politikası eleştirilememekteydi. Fakat

muhalefetteki bütün partiler arasında tam bir fikir birliği olduğundan böyle bir yasaklama tepki de çekmemekteydi (Lewis, 1991: 308).

1946 yılının ilk günlerinde Celal Bayar, yabancı basın temsilcileriyle bir basın toplantısı düzenlemiştir. Bayar, DP'nin dış politikasını; *"İktidar partisi ile iç meselelerde belki çok çatışacağız. Fakat memleketin kaderi, dış politikada iki partinin müşterek hareket etmesini icap ettirir. Bu bakımdan, dış politikada CHP ile tamamen mutabıkız. Atatürk'ün, Türkiye'nin istikbalini ve dünya barışını hedef tutan siyaseti partimizin de daima sadakatle takip edeceği yoldur. Esasen, bir dış tehdit veya tehlike karşısında, haysiyet ve şeref emrettiği yolda yürümekte gerek Halkçı, gerek Demokrat bütün yurttaşlar arasında en ufak bir düşünce farkı bulunabileceğine asla ihtimal verilemez"* (Ulus, 29.04.1946; Fersoy, 1971: 103) sözleriyle açıklamıştır. DP kurulup meclisteki yerini aldıktan sonra, parti sözcüsü olarak kürsüye gelen Menderes'in ilk sözü, *"Memleketin iç emniyetini bozacak ve dışarıya karşı haysiyet ve itibarını kıracak herhangi bir hükümet dikkatsizliğinin evvela biz karşındayız"* (Aydemir, 1993: 171) olmuştur.

DP'nin ilk Dışişleri Bakanı olacak Fuat Köprülü'nün 1946-1950 yılları arasında çeşitli basın organlarında çıkan yazılarında iki olgu ön plana çıkmaktadır. Öncelikle dünyadaki kutuplaşma ve Türkiye'nin yer alması gereken taraf hakkında açıklayıcı bilgiler bulmamız mümkündür. Dünyanın komünizm tehlikesi altında bulunduğunu, hürriyet ve bağımsızlığın Batı dünyası yani Amerika'nın yanında yer almaktan geçtiği özellikle vurgulanmaktadır. Bu fikirler DP iktidara geçtiğinde uygulanan politikalarla da uyumaktadır (Öke, 1991: 58-61).

DP, muhalefet yıllarında dış politika konusunda CHP'nin yanında yer almıştır (Toker, 1990: 200). DP'nin iktidara vermiş olduğu bu desteğin iktidar ile aynı görüşü paylaştığından mı yoksa ülke menfaatleri gereği mi yoksa çok partili hayatın sürdürülmesi için mi olduğu net bir şekilde söylenemez. Kesin olan şey; muhalefetin bu desteğine CHP hükümetlerinin büyük önem verdiğidir. Sovyetler'den tehdit dolu notalar geldiği zamanlar muhalefet lideri olarak Bayar, hükümet tarafından devamlı surette bilgilendirilmiştir. Buna karşılık DP de hükümetten desteğini esirgememiştir (Özdemir, 1995: 183). Mesela iktidar-muhalefet ilişkilerinin en gergin olduğu Recep Peker hükümeti döneminde bile (Koçlar, 1996) iç politikada bazen sert tartışmalar yaşanmış, ama konu dış politikaya gelince hükümetten yana tavır sergilenmiştir (Toker, 1990: 200).

NATO'nun kuruluşundan kısa bir süre sonra CHP hükümeti NATO'ya üyelik için müracaat etmiş fakat olumsuz cevap almıştır (Avcıoğlu, 1979: 1609). DP, CHP'nin bıraktığı yerden aynı minval üzerine devam etmiştir. Zaten 1950 seçim bildirisinde DP, *"Memleketimizde iktidar tedabbülünün dış siyasetimizde hiçbir değişiklik yapmayacağına dost düşman herkesin emin olması"* (Sander, 1979: 73) şeklinde bir teminat da önceden halka açıklanmıştır.

14 Mayıs seçimlerini kazanan DP, 22 Mayıs 1950'de ilk kabinesini açıklamış ve kabinede Dışişleri Bakanlığına Fuat Köprülü getirilmiştir (Cumhuriyet, 23.05.1950; Zafer, 23.05.1950). Partinin dört kurucusundan ve önde gelen isimlerinden birinin Dışişleri Bakanlığına getirilmesi, DP'nin dış politikaya verdiği önemi göstermektedir. Başbakan Menderes, 29 Mayıs'ta açıkladığı hükümet programında takip edilecek dış politikanın esaslarını *"Dış ilişkilerde aynı politika sürdürülecek"* ve *"Ülkeye yabancı sermaye getirilecek"* (Cumhuriyet, 30.05.1950) ifadeleriyle ortaya koymuştur. Program, CHP'nin 1950'ye kadar getirdiği dış politika anlayışından bir sapmanın olmayacağını, fakat ekonomide daha liberal bir çizgi takip edileceğinin ipuçlarını vermektedir.

Dışişleri Bakanı Köprülü, Brüksel'de verdiği bir demecinde *"İkinci Dünya Harbinden beri Batı'ya yönelmiş olan dış siyasetimiz son seçimler neticesinde, bu istikamette daha faal bir şekil alacaktır"* (Cumhuriyet, 01.06.1950) sözlerini sarf etmiştir. Köprülü, Fransız basınına yaptığı açıklamalarında, DP'nin takip edeceği dış politikada herhangi bir değişikliğin beklenilmemesini sadece memlekette yabancı sermayenin teşvik edileceğini söylemiştir (Cumhuriyet, 17.06.1950). Köprülü'nün açıklamaları İnönü'nün daha evvel Batı'ya yönelik yapmış olduğu açıklamalardan pek farklı değildir. Hükümet bir

anlamda Türkiye'nin takip edeceği dış politika anlayışının Batı'nın yanında olmak olduğunu özellikle belirtme ihtiyacındadır.

## 2. DP İktidarı Döneminde Bölgesel Meseleler

### 2.1. Kore Savaşı ve Türkiye'nin NATO'ya Katılması

II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan kutuplaşmalar soğuk savaşın fitilini ateşlemiştir. Sovyetlerin Doğu Avrupa'da yayılması, özellikle 1948 Çekoslovakya darbesi, bundan önce de Macaristan, Romanya, Bulgaristan ve Doğu Almanya'da Moskova uydusu yeni yönetimlerin kurulması, ardından Sovyetlerin atom bombası sahibi olması Batı ülkelerini iyice ürktürmüştür. Çünkü Sovyetler, Balkanlar ve Orta Avrupa'da hâkimiyet alanını gün geçtikçe genişletmekteydi. İngiltere, Fransa, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg arasında yakınlaşmayla 17 Mart 1948'de Batı Avrupa Birliği denilen ittifakın oluşması sağlanmıştır (Gönlübol ve Ülman, 1996: 224; Erkmen, 2020: 1029). Buna göre taraflardan birisine saldırı olduğunda diğerleri her türlü yardımı sağlayacaklardı. Bu yakınlaşma ve ittifak Sovyetlerin Avrupa'daki yayılmasına karşı geliştirilen ilk tepki hareketidir. Ancak ABD de bu devletlerin yanında yer almıyordu.

Amerikan Anayasası'na göre Avrupa ile ittifaka girmesi imkânsız görünmekteydi. Fakat daha önce gerçekleşen her iki dünya savaşı da ABD'yi etkilediğinden, ABD ittifaka katılmak mecburiyetinde kalmıştır. ABD'nin anayasasında 11 Haziran 1948'de düzenleme yapılarak dış politikaya yeni bir şekil verilmiştir. ABD, Kanada ve Batı Avrupa devletleriyle gerekli müzakereleri yaparak 4 Nisan 1949 günü Kuzey Atlantik Anlaşması (North Atlantic Treaty Organisation) imzalanmıştır (Aydoğan, 1999: 483). Anlaşmayı imzalayan ülkeler ABD, Kanada, İngiltere, Belçika, Danimarka, Fransa, İtalya, İzlanda, Portekiz, Hollanda, Norveç ve Lüksemburg'dur. Anlaşma Sovyet yayılmacılığına karşı bir savunma özelliği göstermektedir. NATO'nun kurulması Doğu ile Batı arasında dengenin de sağlanmasını temin etmiş oluyordu.

Anlaşma isminden de anlaşılacağı gibi Kuzey Atlantik bölgesinin ortak savunulmasını amaçlamaktadır. Böyle bir ittifak sisteminin kurulması Türkiye'yi rahatlatmıştır. Çünkü Türkiye aynı yıllarda Sovyet yayılmacılığından son derece rahatsızdır. Türkiye'nin NATO'ya resmen üye olmasına kadarki süre içinde hükümetlerin dış politikasını belirleyen ana etmen, güvenlik endişesidir. Türkiye bütün çabalarını Batı'dan yana kullanarak bu problemini çözmeye çalışmıştır. NATO aynı zamanda "Modern Türkiye" için zorunlu görülüyordu. Türkiye, ABD'nin askeri ve ekonomik yardımından faydalanmak istemekteydi ancak bunun devamı NATO'ya dâhil olmaktan geçmekteydi. Türkiye bu amaçla Ortadoğu devletlerini kızdıracığı bilinmesine karşılık 28 Mart 1949'da İsrail'i resmen tanıyan ilk Müslüman ülke olmuştur. Ayrıca ABD'nin Akdeniz filosunun gemileri Türk limanlarına davet edilerek ihtiyaçlarının karşılanmasına çalışılmıştır (Erhan ve Küçüköğlü, 2001: 641).

NATO'ya ilk müracaat CHP iktidarının son günlerinde Mart 1950'de resmen yapılmış ancak sonuç olumsuz olmuştur. Türkiye'ye NATO'nun Kuzey Atlantik Bölgesiyle alakalı bir ittifak sistemi olduğu, bu bölgeyle ilgi ve sınırının bulunmadığından Türkiye'nin anlaşmaya dâhil edilmesinin mümkün olmadığı bildirilmiştir. DP iktidara geçer geçmez gerekli hukuki hazırlıkları yaparak 11 Ağustos 1950'de Türkiye adına ikinci müracaatı gerçekleştirmişti<sup>4</sup>. Sonuçta talep ikinci defa reddedilmiştir. Verilen cevapta; Türkiye'nin bulunduğu coğrafi bölge NATO alanının dışında olduğu için Türkiye'nin müracaatının olumsuz neticelendiği ifade edilmiştir. NATO üyeleri Türkiye'ye olumsuz bir cevap verirken, hepsinin kendince bir düşüncesi vardır. Belçika, Hollanda, Danimarka ve Lüksemburg gibi ülkeler, Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesiyle sorumluluk alanının genişleyeceğini ve kendileriyle ilgisi bulunmayan Akdeniz'de bir savaş çıktığında bu savaşa sürükleneceklerini, ayrıca Sovyetler'in tahrik olabileceği

<sup>4</sup> Türkiye'nin ikinci başvurusu gerçekleştireceğini The Times gazetesi 2 Ağustos 1950 tarihli sayısında "Turkey's Inclusion in Atlantic Pact" başlıklı haberle duyurmuştur (The Times, 02.08.1950).

ihhtimalinden çekinerek karşı çıkmaktadırlar. Fakat asıl itiraz İngiltere'den gelmiştir. İngiltere görünürde Türkiye'yi Batı uygarlığının bir parçası olarak görmediğini söylese de sonra Ortadoğu'da Türkiye'yi farklı bir yerde kullanmak istediği anlaşılacaktır. İngiltere, Mısır ile Süveyş Kanalı konusunda şiddetli bir çatışma içerisindeydi. Bu nedenle Türkiye'nin güvenlik endişesiyle kendi Ortadoğu çıkarlarını birleştirerek Mısır'ın da katılacağı bir güvenlik sistemi kurmak taraftarıydı. ABD, İngiltere'nin bu tavrı üzerine “şimdilik” kaydı ile olumsuz bir tavır almıştır (Erkin, 1987: 215). Ancak Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve Başbakan Adnan Menderes, barışın korunması amacıyla Türkiye'nin geleceğinin bu pakt içinde olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir (Cumhuriyet, 07.08.1950; Zafer, 07.08.1950).

NATO, Kuzey Atlantik bölgesini savunmak amacıyla kurulmuştu, fakat Batılı ülkeler Doğu Akdeniz'de boşluk bırakmışlardı. Bu bağlamda ABD'nin fikirleri de 1951 yılından itibaren değişmeye başlamıştır. NATO Başkomutanı General Eisenhower, Avrupa'nın güvenliği için güneydoğu kanadının güçlendirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bunun üzerine ABD, Türkiye'ye üs kiralama anlaşması teklif etmiş ancak hükümet böyle bir anlaşmanın, kendisini oyalayarak NATO'ya katılmasını engelleyeceğini düşünerek tavrı koyup; “Önce NATO, sonra üs” demiştir (Öke, 1991: 140). Türkiye gelinen bu noktada diplomasi atağına geçmiş, hükümet önce dışişlerinin sonra diplomatların görüşünü alarak strateji belirleme arayışına girmiştir. Londra, Paris ve Roma Büyükelçileri Çankaya'ya davet edilerek 23 Nisan 1951'de büyük bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda Bayar, Türkiye'nin NATO'ya katılmasının önem ve zaruretini anlatmıştır (Cumhuriyet, 24.04.1951).

Türkiye'yi Sovyetler karşısında yalnız bırakmamak için ABD bir ara formül önermiştir: “Ortadoğu'da kurulacak kolektif ittifak sistemine Türkiye'nin yardımcı olması.” Türkiye'nin Ortadoğu Komutanlığı şeklinde Ortadoğu güvenliğinde rol alacak olması, İngiltere'nin fikrinin değişmesini sağlamıştır. 13 Ekim 1951'de ABD, İngiltere, Fransa ve Türkiye Ortadoğu Müttefik Komutanlığı kurulmasını kararlaştırarak, Mısır'a da iştirak etmesi için teklif götürmüşler, ancak Mısır bir Ortadoğu paktına katılmayı reddettiğini açıklamıştır (Sever, 1997: 91).

ABD, Türkiye ve Yunanistan'ın NATO'ya dâhil edilmesini ancak 15 Mayıs 1951'de müttefiklerine önermiştir. ABD'nin bu kararının arkasında yatan şey değişen dünya şartlarıdır. Kore savaşının başladığı günlerde, ABD Kore'ye asker yollaması karşılığında Türkiye'nin NATO'ya alınabileceğine dair dolaylı mesaj yollamıştır. Bunun üzerine TBMM'nin 30 Haziran 1950 tarihli birleşiminde Kore'ye asker gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar Türk kamuoyunda olduğu kadar dünya kamuoyunda da yankı uyandırmıştır. The Times gazetesi konuyla ilgili olarak Türkiye'nin ABD'den gördüğü mali ve askeri yardımların Kore'ye asker göndermesinde etkili olduğu yorumunda bulunmuş, ayrıca Türk kamuoyunun kararı olumlu karşıladığını belirtmiştir (The Times, 07.08.1950). Tuğgeneral Tahsin Yazıcı komutasındaki 259 subay, 18 askeri memur, 4 sivil memur, 395 astsubay, 4414 erbaş ve er olmak üzere 5090 kişilik 1. Türk tugayı, 17 Eylül 1950'de İskenderun limanından hareket etmiştir. Türkiye'nin Kore'ye asker göndermesi, Batı'da olumlu etki bırakmış ve NATO'ya dâhil olunmasını hızlandırmıştır (Melek, 1994: 43).

Türkiye'nin NATO'ya davet edilecek olmasının diğer bir sebebi de ülkenin sahip olduğu stratejik konumudur. Sovyetlere yakın, Ortadoğu için önemli bir noktada, Balkanlar ve Kafkaslara da sınır bir bölgenin jeopolitik önemi son derece değerlidir. NATO komutanları da bu durumun üzerinde ısrarla durmuşlardır. NATO Bakanlar Konseyi, 20 Eylül 1951'de Ottawa'da yapılan toplantıda özel bir oturumla Türkiye ve Yunanistan'ın üye olarak davet edilmesine karar vermiştir (Cumhuriyet, 21.09.1951). Amerikan basınında da Türkiye'nin NATO'ya dâhil edilmesinin Ortadoğu'nun istikrarı için hayati rol taşıdığına dair haberler yapılmıştır (Barron's National Business and Financial Weekly, 22.10.1951). Bu arada Türkiye'nin NATO'ya davet edilmesi İngiltere'nin Ankara büyükelçiliği tarafından da merakla izlenmiş ve konuyla ilgili İngiltere'ye şu görüşler bildirilmiştir; “Demokrat Parti'nin Türkiye'nin

NATO'ya katılma davetini sağlamadaki önemli başarısı, prestijini bir üst düzeye çıkardı. Daha cesur dış politika için bedel ödediklerini ve seleflerinin başarısız olduğu konuda kendilerinin başarılı olduklarını iddia edebilirler. İç politikadaki bazı anlaşmazlıklara rağmen, Demokratların ülkenin güvenini kaybettiğine dair şu ana kadar hiçbir kanıt yok. Toplam seçmenlerin yaklaşık üçte birinin oy kullandığı Eylül ayı ara seçimleri, partilere verilen desteğin 1950 Mayıs'ındakiyle hemen hemen aynı kaldığını gösterdi. Cumhuriyet Halk Partisi ve Millet Partisi birkaç alanda küçük kazanımlar elde etmişse de bunlar bir buçuk yıllık muhalefetten sonra onları pek cesaretlendirecek düzeyde değildi." (FO, 371/101848)

Menderes davet kararını memnuniyetle karşılarken İnönü bir basın toplantısı düzenleyerek "Türkiye'nin Atlantik Paktı'na girmesi dünyada barış ihtimalini attırarak kıymetli bir unsur olabilir. Memleketimizin güvenliği, uluslararası bir oluşumun kader birliğine katılmış olmak bakımından siyaseten artmıştır denilebilir... Bundan sonra dünya barışı bakımından vazifelerimiz de artmış oluyor" ifadelerini kullanmıştır (Cumhuriyet, 26.10.1951, Zafer, 26.10.1951; Ulus, 26.10.1951; Akşam, 26.10.1951). Türkiye'nin NATO'ya katılmasına ilişkin davet TBMM'nin 18 Şubat 1952 günü birleşiminde Dışişleri Bakanı Fuat Köprülü'nün konuşmasıyla görüşmeye açılmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, IX/2, C.III, 1952: 314). CHP adınaysa sözü Meclis grup başkanı Faik Ahmet Barutçu almış ve NATO'ya katılımın bir başarı olduğunu kabul edip bu başarıda CHP'nin de payı olduğunu öne sürmüştür (Burçak, 1998: 109). DP adına konuşan Burçak, sabık iktidarın NATO'ya katılma ümidini yitirdiğini ve CHP'nin bu konuda DP'ye hiç yardımı bulunmadığını başarının tamamen hükümete yani DP'ye ait olduğunu söylemiştir (Burçak, 1998: 113-115; TBMM Tutanak Dergisi, IX/2, C.III, 1952: 322). TBMM'de bulunan 410 Milletvekilinden 409 olumlu, 1 çekimser oy çıkmıştır (Cumhuriyet, 19.02.1952; Akşam, 19.02.1952). Çekimser oyu Adana Bağımsız Milletvekili Cezmi Türk kullanmıştır. Meclis görüşmelerinde ve umumi politika arenasında herkes Türkiye'nin NATO'ya katılımını başarı olarak değerlendirmede hem fikirdir. Hatta partiler bu başarıdan pay kapma yarışına bile girmişlerdir. Muhalefet; "Bu eser milli politikanın sağladığı milli bir politikadır" diyerek hükümeti kutlamıştır<sup>5</sup>.

## 2.2. Balkanlar'daki Sorunlar ve Balkan İttifakı

DP yönetimi Atatürk'ün büyük ehemmiyet verdiği Balkan Paktı'nın faydalarını görerek benzer bir anlaşmanın yeniden imzalanması gerektiğine inanmaktaydı. Türkiye NATO'nun bir üyesiydi ama yeterli değildi. Çünkü Balkanlarda Bulgaristan, Romanya, Yugoslavya ve Arnavutluk Sovyet kontrolü altına girmişlerdir. Yunanistan'da da komünist rejim yanlılarıyla başlayan iç savaş güçlükle sona erdirilmiştir. Bölgede gittikçe artan Sovyet tesiri, Türkiye ve Yunanistan için bağımsızlık ve toprak bütünlüğünü tehlikeye düşüren bir hal almıştır (Turan, 2000: 166).

Yugoslavya, 1948'de Stalin ile fikir ayrılığına düşerek Sovyetlerin yanından ayrılmıştır. Anlaşmazlığın temelini; Yugoslavya'nın kayıtsız şartsız Sovyetlere bağlanmasını isteyen Stalin'in istekleri oluşturmuştur. Tito, Sovyetler'in isteklerini kabul etmiyor daha bağımsız bir politika takip etmek arzusunu taşıyordu. Yugoslavya'nın Rusya ve komşu komünist ülkelerle ilişkileri kötüydü, ağır bir baskı altındaydı. Etrafının birer Sovyet uydusu olan Bulgaristan, Romanya ve Macaristan'la sarılmış olmasından her an saldırıya uğraması endişesi içerisindeydi. Yugoslavya, Batı'ya yönelerek Sovyet tehdidinden kurtulmanın yollarını aramaktaydı. Bu amaçla Amerika ile ilişkileri olan, her an Batı'ya daha çok yaklaşan bir ülkeydi. Batılı devletler Yugoslavya'yı kendi taraflarına çekmek için yoğun çaba göstermekteydiler. Bu şartlar Türkiye ile Yugoslavya'yı da bir birine yakınlaştırabilir, ittifak kurulabilirdi. Çünkü Balkanlarda yalnızlığa düşen Yugoslavya, bu kötü ve karamsar ortamı düzeltmek amacıyla işbirliğine hazırdı (Avcıoğlu, 1979: 1621).

<sup>5</sup> Cezmi Bey NATO'ya katılmaya fikren karşı değildir, yalnız Meclisin etraflıca araştırmadan, hissi hareket ederek, kararı aceleyle getirdiğini düşünerek çekimser oy kullanmıştır (Cumhuriyet, 19.02.1952).



Diğer yandan Yunanistan, kuzeyinde yer alan devletlerin desteklediği iç savaştan henüz çıkmıştı ve Bulgaristan'ın Ege denizine çıkmak istemesi gibi sebepler yüzünden Bulgaristan ile ilişkileri iyi değildi. Arnavutluk'la da ilişkiler iyi sayılmazdı. İtalya ile bazı problemleri vardı ve ilişkileri son derece bozuktu. Bu sebeple Türkiye ve Yugoslavya ile anlaşma yapmak konusunda istekliydi (Uçarol, 1982: 586).

Türkiye ile Yunanistan eş zamanlı NATO'ya dâhil olduklarından ve NATO'nun yeni kurulan Güneybatı kanadını oluşturduklarından dolayı aralarında bir yakınlık oluşmuştu. Bu amaçla karşılıklı ziyaretler sıklıkla yapılmaktaydı. Hatta ticari, siyasi ve birçok konuyu içeren bir dizi anlaşmalar gerçekleştirilmiştir (Cumhuriyet, 21-22.04.1952). Bu yaklaşma her iki devletin yöneticilerinin resmi ziyaretleriyle daha da gelişmiş, bu ziyaretlere Yugoslav temsilciler de katılmaya başlamıştır. Türkiye'nin Yugoslavya ile temasları İngiliz büyükelçiliği raporlarında şöyle yer almaktadır; *"Haziran ayından sonra hızla gelişen Türk Dışişleri Bakanı ve Ankara'daki Yugoslav Büyükelçisinin teması, iki ülke arasındaki sempati ve ortak çıkar bağlarını geliştirmiştir. Sonraki altı ay boyunca askeri, basın ve sivil heyetler karşılıklı ziyaretlerde bulundular, Yugoslavya'ya bir Türk Parlamento heyeti davet edildi ve hem Mareşal Tito hem de Türk devlet adamları ortak bir tehlike karşısında askeri işbirliğinin değerine ve gerekliliğine göndermelerde bulundular. Türk Hükümeti, Balkan savunması konusunda daha ayrıntılı askeri görüşmelerin temellerini attı."* (FO, 371/107547)

Türkiye'nin çabaları ilk olumlu sonucunu Ankara'da 28 Şubat 1953'te Türkiye Yunanistan ve Yugoslavya arasında dostluk ve işbirliği anlaşmasının imzalanmasıyla vermiştir. Bu anlaşmaya göre üç devlet ortak çıkarlarıyla ilgili konularda birbirlerine danışacaklar ve dışişleri bakanları yılda en az bir kere toplanacaktır. Bu anlaşmaya bir ek protokol ilave edilerek Balkanlar'ın ortak savunmasını planlamak için bir heyetin kurulmasını ve gerekli hazırlıkların yapılacağı toplantılar öngörülmekteydi (Özgişi, 2012: 147-148). Bu toplantılardan biri de Türkiye'de yapılmış, 18 Mayıs'ta konuk Yugoslav Parlamenter Heyeti'nin huzurunda Türk Meclisi, Türk-Yunan-Yugoslav Pakti'nin onaylanmasına ilişkin yasa tasarısını oybirliğiyle kabul etmiştir (FO 424/293, s.12).

Basın anlaşmaya olumlu yaklaşarak bu anlaşmanın Yugoslavya'nın Batı ülkeleriyle ilk resmi bağlantısı olduğuna dikkat çekmekteydi. Muhalefet de böyle bir işbirliğine olumlu yaklaşarak hükümeti desteklemiştir<sup>6</sup>. Anlaşma, İngiliz büyükelçiliğinin raporlarına ise şöyle yansımıştır; *"Türkiye, Yugoslavya'yı yanına çekerek Güneydoğu Avrupa'daki Batı savunma sistemine bir katkıda bulunabileceğini hissetti. Şubat ayı sonunda Ankara'da imzalanan Balkan Antlaşmasının tam bir askeri ittifaka dönüşebilmesi ve Yugoslavya'yı NATO savunma sistemine entegre etmenin bir yolu bulunabilirse bunun İtalya ile Trieste üzerindeki gerilimini azaltmaya yardımcı olabileceği umulmaktaydı."* (FO, 371/112921)

Üç ülkeyi ortak bir ittifak etrafında buluşturan anlaşma 9 Ağustos 1954'te Yugoslavya'nın Bled şehrinde imzalanmıştır (Cumhuriyet, 13.08.1954; Zafer, 13.08.1954). Anlaşma 20 yıl süreli karşılıklı savunma amaçlıdır. Yugoslavya saldırıya uğradığı takdirde Türkiye ve Yunanistan yardıma yetişecek, NATO da müdahalede bulunup gerekli desteği verecekti. Buna ek olarak dışişleri bakanlarından oluşan bir konsey kurulacak ve Balkan istişare meclisinin teşekkülü gerçekleştirilecektir<sup>7</sup>. Bu anlaşma Yugoslavya'nın dolaylı da olsa NATO ittifak sistemine bağlanmasını ifade etmektedir. Böylece Balkanlar'da kurulan yeni ittifak sistemi bölgedeki boşluğu doldurmuş oluyordu. 19 Mart 1955'te posta haberleşmesiyle ilgili bir antlaşma imzalayan sürekli konsey bir daha toplanamamıştır. Üç Balkan devletinin arasındaki işbirliği başlangıçta İtalya'yı endişelendirmiştir. Ancak İtalya'ya gerekli güvence verilerek endişeleri giderilmeye çalışılmıştır. Hatta İtalya'nın dâhil olması için davet dahi yapılmış ancak sonuç elde edilememiştir (Hürriyet, 04.02.1955; Zafer, 04.02.1955).

<sup>6</sup> Anlaşmanın tam metni 01.03.1953 tarihli gazetelerde yayınlanmıştır

<sup>7</sup> İstişare meclisine dair anlaşma metni için bkz; (Ayın Tarihi, Mart 1955, No: 256: 64-65)

Balkan ittifakı, Yugoslavya'yı komünist bloktan uzaklaştırarak Batı'ya yaklaştırmaktaydı. Bu durum NATO'nun amaçlarına ve Türkiye'nin çıkarlarına uygundu. Bu çabalar Türkiye'ye Batı camiası nezdinde artı puan kazandırırken mevcut durum Sovyet Bloğu tarafından endişeyle izlenmekteydi. Türkiye, fazla tepki çekmemek için, Dışişleri Bakanı Köprülü Balkan ittifakını, "*Kimsenin aleyhine müteveccih değildir ve olamaz. Yegâne gayesi sulh emniyeti ve mevcudiyetini kurmaktır*" (Tanyeli ve Topsakal, 1959: 117) diye açıklama gereği duyacaktır.

Balkan İttifakı tüm bu gelişmelere karşılık 1955'in ikinci çeyreğinden itibaren gücünü yitirmeye başlamış, ilk adımı Yugoslavya atmıştır. Stalin'in Mart 1953'te ölmesiyle Sovyet dış politikasında yumuşama başlamış, bu başlangıç kendisini Balkanlar'da da hissettirmiştir. Türkiye, Sovyetler'deki politika değişikliğini göz ardı ederek aynı politikanın devamı düşüncesini savunurken Yugoslavya aynı fikirde değildi. Menderes, gelişmeleri önlemek ve Yugoslavya'yı kaybetmemek için bizzat Belgrat'ı ziyaret ettiyse de bu ziyaret fazla bir şey değiştirmemiştir (Cumhuriyet, 4-10.05.1955).

SSCB, Yugoslavya'yı Batı'dan koparmak için uyguladığı ekonomik ambargoyu kaldırmış ve diplomatik ilişkileri düzeltme yoluna gitmiştir. Kruşcev, 26 Mayıs 1955'te Belgrat'ı ziyaret edip adım atmış, buna mukabil Yugoslavya da Sovyetlerle ilişkileri geliştirme yoluna gitmiştir (Uçarol, 1982: 587). Neticede Yugoslavya, Komünist Blok ile olan soğukluğu gidermiş, bu durum Türkiye ve Batı ile ilişkilerinin zayıflamasına neden olmuştur. Yugoslavya, Sovyetlerle ilişkileri düzelterek bağlantısızlar hareketinde daha aktif faaliyet içerisine girmeye başlamış, böylelikle Türkiye ile yollar ayrılmıştır (Gönlübol ve Ülman, 1996: 248). Türkiye'nin Yugoslavya ile yollarının ayrılması İngiliz büyükelçiliği raporlarına şöyle yansımıştır; "*Türkiye Başbakanı, Balkan İttifakı Dışişleri Bakanları Konseyi'nin Şubat ayı sonunda Ankara'da yaptığı toplantı vesilesiyle Balkan İttifakı ile NATO arasında bir bağlantı kurma zamanının geldiğine dair görüşünü dile getirdi. Konu Mayıs ayında Yugoslavya'ya yaptığı ziyarette de vurgulandı ve Yugoslavya'nun yanıt vermemesi, kısa bir süre sonra Rusya'nın Yugoslavya'ya yaptığı ziyaretin duyurulmasıyla Türkiye hayal kırıklığına uğradı. Yugoslavlar böylelikle Balkan İttifakı'nın askeri yönünü kasten hafife aldıklarını kabul ettiler ve Türkler bunu, ittifakın daha etkili gelişmesini engellemekle eşdeğer olarak gördüler.*" (FO, 371/123999)

İttifakın diğer ülkesi Yunanistan da farklı hesaplar peşindedir. Yunanistan'ın amacı Kıbrıs'ı kendisine bağlamaktır (Eroğul, 2003: 159). Yunanistan bir yandan Türkiye ile Balkan İttifakını imzalayarak NATO'dan sonra bölgede de ortaklık içine girerken diğer yandan Türkiye'nin aleyhine bir faaliyet içine girerek Kıbrıs'ı almak için çabalamıştır<sup>8</sup>. Türkiye'nin 1955'ten sonra Kıbrıs meselesine ağırlık vererek, Yunanlıların tezine karşı çıkması her iki ülke arasında siyasi gerginlik ve siyasi çatışmaya yol açmıştır. Türkiye, 1955'te Sürekli Konsey'in ikinci toplantısının Atina'da yapılmasını engellemiş, Yunanistan Dışişleri Bakanı bunun üzerine 23 Aralık'ta bir demeç vererek Türkiye'nin 6/7 Eylül olaylarının zararlarını tazmin edene kadar Balkan İttifakı çerçevesinde Türkiye ile işbirliği yapmayacaklarını açıklamıştır. 1958'de ilişkilerin yumuşaması üzerine Balkan İttifakı'nın tekrar canlandırılması gündeme geldiyse de Yunanistan ve Yugoslavya bu fikre yanaşmamıştır (Fırat, 2001: 591-592). Kısaca Balkan ittifakı kuruluş amacına uygun amaçlarla yürütülmediği için arzulan sonuca ulaşmadan değerini yitirmiş, 1960 yılının Haziran ayında da resmen sona erdiği açıklanmıştır (Gönlübol ve Ülman, 1996: 249).

<sup>8</sup> Yunanistan'ın Kıbrıs üzerindeki emelleri ve bu emellerin Balkan ittifakına nasıl yansıdığı İngiliz büyükelçiliği raporlarına da yansımıştır. Raporlarda konuyla ilgili; "*Türkiye'nin Balkan ittifakına güç katmak için yapabileceği çok az şey vardı. Yugoslavya, Rusya ile yaşadığı yeni zorluklara rağmen, ittifaka yeniden ilgi gösterdiğine dair işaretler gösterse de Yunanistan, Türkiye ile mevcut Kıbrıs üzerindeki gerilim devam ettiği sürece, Balkan ittifakını canlandırmak için kendi açısından hiçbir şey yapılamayacağını açıkça göstermeye devam etti*" ifadeleri yer almıştır. (FO, 371/130174)

### 2.3. Ortadoğu'daki Sorunlar ve Bağdat Paktı

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Ortadoğu'ya yönelik ilk pakt Atatürk'ün gayretleriyle kurulmuştur. Balkan ittifakının ardından Atatürk güneydoğu sınırlarını güvenlik altına almak istemiş, 1937 yılında Türkiye, İran, Afganistan ve Irak arasında Tahran Sadabat Sarayı'nda anlaşma imzalanmıştır. DP de Atatürk dönemindeki gibi Balkan ittifakını canlandırmak isteyecektir. Ancak Atatürk döneminin dış politika şartlarıyla DP dönemi arasında farklar oluşmuştur. Aslında her iki döneme ait ittifakların kuruluş amaçları aynıdır. Atatürk'ün kurduğu Sadabat Paktı; Türkiye'nin özel gayretleriyle milli amaçların daha fazla ön plana çıktığı, bölge ülkelerinin iyi niyet ve gayretleriyle meydana getirilmiştir. Fakat Bağdat Paktı; DP iktidarının gayretleri ve Batılı ülkelerin desteği altında teşekkül ettirilecektir. Batılı ülkelerin işin içinde olması paktın amacını tartışmaya açarak bir takım şüphelere de sebep olacaktır. Bağdat Paktı'nın kuruluşunda Amerika ve İngiltere'nin aktif faaliyeti söz konusudur. İngiltere'nin 1950'lerden başlayarak Ortadoğu'da çıkarlarını korumak için bölgesel bir savunma örgütü kurulması; ABD'nin de Sovyetler'in bölgeye girmesini engellemek gibi düşünceleri vardır (Bazoğlu Sezer, 1997: 449).

Arap dünyasına gelince; Batı'ya karşı bir tepki söz konusudur. Kendilerinin aldatıldığını düşünmektedirler. Uzun yıllar sömürülmenin verdiği tepki her alanda kendini hissettirmektedir. Ayrıca Arap-İsrail anlaşmazlığında Batı'nın İsrail'in yanında yer almakla kendilerine en büyük haksızlığı yaptığı görüşü hâkimdir (Kurat, 1975: 284).

ABD, İngiltere, Fransa ve Türkiye 13 Ekim 1951'de Ortadoğu'da güvenliğini tesis maksadıyla "*Ortadoğu Müttefik Komutanlığı*" kurulmasını kararlaştırarak Mısır'a iştirak etmesi için teklif götürmüşlerdir (The Times, 15.10.1951)<sup>9</sup>. Batılılar Ortadoğu'da Türkiye önderliğinde askeri bir pakt kurarak bölgedeki çıkarlarını korumak niyetindedirler (Cumhuriyet, 14.10.1951; Ulus, 14.10.1951; Akşam, 14.10.1951). Mısır kendisine yapılan bu teklifi 15 Ekim'de yanıtlayarak herhangi bir pakta katılmayı düşünmediğini açıklamıştır. Mısır basınında da Türkiye aleyhine yazılar yayımlanmaya başlanmıştır (Cumhuriyet, 24.10.1951). Mısır bu teklifin İngiltere'nin Süveyş Kanalı'na yerleşmek bahanesiyle yapıldığını düşünmektedir. Sonuçta projeden vazgeçilmiştir (Armaoğlu, 1992: 520).

ABD Dışişleri Bakanı John Foster Dulles, 1953 yılının Mayıs ayında bölge ülkelerini gezerek Sovyet yayılmacılığına ve Komünizm tehdidine karşı önlem almalarını istemiştir. Ziyaretinde Türkiye'ye de uğrayan Dulles, Ankara'da yetkililerin fikrini alarak bir ön hazırlık yapmıştır (Cumhuriyet, 28.05.1953). Dulles, ziyaretleri sonucu hazırladığı raporunda; Arap ülkelerinin Sovyet tehdidinin farkına yeterince varamadıklarından, yakın gelecekte Ortadoğu Savunma Teşkilatı kurulmasının mümkün olmadığını açıklamıştır (Tunay, 1970: 214). Ancak Dulles raporunda diğer Arap devletlerinden bağımsız olarak Irak'la bir şeyler yapmanın mümkün olabileceğini düşündüğünü söylemiştir (FO 424/293, s.17).

Türkiye, uzun süredir ABD'nin ekonomik ve askeri yardımlarından faydalanmaktaydı ve bölge üzerinde liderlik yapabilecek özelliklere sahip güvenilir tek ülke konumundaydı. Türkiye, olaya daha ziyade kendisine en büyük tehdit olarak gördüğü Komünizm ve Sovyetler Birliği açısından bakmıştır. Ortadoğu'da kurulacak bir ittifak güney sınırlarını emniyet altına alacaktır. Böylece Sovyetler'in ve Komünizm'in yayılması da engellenmiş olacaktır.

<sup>9</sup> Toplantı Ankara Palace otelde yapılmış ve İngiliz belgelerinde şu satırlar yer almıştır; "*Batılı Genelkurmay Başkanlarının Başbakan ve Dışişleri Bakanı ile üç büyükelçinin de katıldığı ilk toplantı dostaneydi ve Türklerin NATO'nun çalışmalarını desteklemeye ve NATO'nun kurulmasında Batılı güçlerle işbirliği yapmaya istekli olduklarını gösterdi.*" (FO 424/292, s.32) Ayrıca Türkiye için şu yorumlarda bulunulmuştur; "*Aynı zamanda Türkiye, Ortadoğu Komutanlığı ile beraber Ortadoğu'da uyum içinde hareket eden dört güçten biri olarak konumunu sağlamlaştırmıştır. Ortadoğu ile NATO devletleri arasındaki köprü olarak coğrafi konumunun önemi ile kendisine ait olan yeri almaktadır. Bu yeni statü, Türk Hükümeti'nin dış ilişkilerdeki güvenini arttırmış ve ülkelerinin dünyadaki önemini anlamalarını sağlamıştır.*" (FO 424/293, s.1)

Türkiye'nin BM daimi delegesi Selim Sarper; Ortadoğu'daki boşluğa dikkat çekerek bölgenin önemine değinmiş ve Sovyet emperyalizmine açık olduğunu vurgulamıştır (Cumhuriyet, 19.02.1954). Bölgedeki boşluğun ABD de farkındadır. Ortadoğu'nun stratejik önemi üzerinde sık sık duran ABD, bu durumun kendileri için endişe kaynağı olduğunu da açıklamaktan çekinmemiştir (Zafer, 28.01.1954). İngiltere'ye gelince; II. Dünya Savaşı sonrası bağımsızlık hareketlerinin güç kazanması üzerine Ortadoğu'dan er geç çekileceğini anlamış, geri çekilirken bölgede en azından Süveyş Kanalı civarında askeri üsleri elinde bulundurması gerektiğine inanmıştır (Canatan, 1996: 64).

Mısır'da Batı'ya ve emperyalizme karşı günden güne bir tepki gelişmektedir. Özellikle Kral Faruk devrildikten sonra yerine Nasır geçince Mısır ve Arap milliyetçiliği hızla gelişmeye başlamıştır (Sander, 2000: 64). Mısırlı milliyetçilerle İngiliz askerleri arasında sık sık çatışmalar yaşanmıştır. İngiltere Süveyş Kanalı ve diğer askeri üsleri teminat altına almanın yollarını aramıştır. Bu amaçla Ortadoğu Savunma Paketi'nin kurulmasını ve kendi üslerinin varlığını bu şekilde garanti altına almak niyetindedir. İngiltere, bu noktada Türkiye'nin devreye girerek oluşturulacak askeri pakta önderlik etmesini istemektedir. Bu aslında Türkiye'nin son derece memnun olabileceği bir durumdur. Bir yandan Ortadoğu, Sovyet yayılmacılığına kapatılacak, diğer yandan bölgede büyük nüfuz ve etki kazanılacaktır. Dışişleri Bakanı Köprülü, Türkiye'nin Ortadoğu ülkeleriyle Batı ülkeleri arasında işbirliği kurulmasının görevi olduğunu ve memnurlukla yardımcı olabileceklerini söylemiştir (Cumhuriyet, 15.01.1952).

1950'li yıllarda henüz bağımsızlığa kavuşmuş Pakistan, Hindistan'la bütün meselelerini tamamen çözmemiştir. Özellikle Keşmir sorunu her iki ülkeyi gergin bir atmosfere taşımış, savaşın eşğine kadar gelmişlerdir. Pakistan imkânlarını geliştirmek ve Hindistan karşısında konumunu daha da kuvvetlendirmek için ABD ile sıcak ilişkiler kurmuştur. ABD'den yardım almaktaydı, ancak bunu yeterli bulmamaktaydı. ABD, Pakistan'a istediği askeri malzeme ihtiyaçlarını, Ortadoğu'da kurulacak savunma ittifakına katılması karşılığında verebileceğini söylemiştir (Gönlübol ve Ülman, 1996: 252).

Türkiye de Pakistan'a olumlu yaklaşmakta ve ilişkilerin geliştirilmesini istemektedir. Bu ilişkileri geliştirmek ve belirli bir zemine oturtmak amacıyla heyetler görüşmeler yapmışlardır (Cumhuriyet 20.03.1951). Ardından 26 Temmuz 1951'de her iki ülke arasında dostluk anlaşması imzalanmıştır (Zafer, 27.07.1951; Ulus, 27.07.1951; Cumhuriyet, 27.07.1951). Anlaşma önce kültürel alana yayılmış ardından anlaşmayı daha da genişletme çabaları başlamıştır. Bu gelişmelerden ABD ve İngiltere son derece memnuniyet duymakta ve gelişmeleri teşvik de etmektedirler. 1953 yılından itibaren Türkiye ve Pakistan aralarındaki görüşmelerde Ortadoğu'yu sıklıkla konuşmakta ve bölgede kurulabilecek bir ittifak sisteminden söz etmektedirler (Yeni Ulus, 02.12.1953; Hürriyet, 02.12.1953; Akşam, 02.12.1953).

İkili münasebet ve karşılıklı ziyaretler sonucunu vermeye başlamış ve 26 Ocak 1954'te Türkiye ile Pakistan arasında askeri bir anlaşma imzalanmıştır (Cumhuriyet, 27.01.1954; Zafer, 27.01.1954; Akşam, 27.01.1954). Bu anlaşmanın etkinliğini ve mahiyetini genişleten bir anlaşma daha Karaçi'de 2 Nisan 1954'te imzalanmıştır (Serbest, 2016: 403). Bu anlaşmanın bütün "barışsever" devletlere açık olduğu belirtilmiştir Karaçi anlaşması ileride oluşturulacak paktın temelini oluşturmuştur. (Cumhuriyet, 20.02.1954; Yücebaş, 2021b: 131). Bu anlaşmanın pakta dönüşmesi için Türkiye ve Pakistan büyük gayret içindedir. Özellikle Türkiye bölgede bir ittifak kurulmasını çok istemektedir. Türkiye, Pakistan dostluğuna büyük önem vermiş, Pakistan'ın Hindistan'la olan Keşmir meselesinde sürekli Pakistan'ı desteklemiştir (Cumhuriyet, 06.07.1956).

Menderes, Ortadoğu ülkeleriyle yapılması planlanan ittifak için nabız yoklamak bağlamında Nisan 1953'te bölge ülkelerine geziye çıkmıştır (Cumhuriyet, 26.03.1953; Zafer, 26.03.1953). Bu ziyaretler Türkiye açısından olumlu geçmemiştir. Türkiye'nin İsrail'i tanıyan ilk ve tek Müslüman ülke olması Arap devletleri tarafından unutulmamıştır (Zürcher, 1996: 343). Ayrıca Türkiye'nin Batı'ya yönelik dış politika takip etmesi, Batılıların elinden bağımsızlıklarını yeni kazanmış Ortadoğu ülkeleri tarafından

kaygı ile izlendiği anlaşılmıştır. Arap ülkeleri Sovyetleri tehdit unsuru olarak görmemekteydiler. Onlar daha ziyade İsrail ile çatışma hali içerisindeydiler.

Türkiye, tüm bu gelişmelere karşılık Ortadoğu ülkelerindeki diplomatik temsilcileri ve dışişlerinde görevli uzmanlarla durum değerlendirmesi yapmıştır. Hükümet, uygulamaya koyacağı dış politika hakkında bürokrasinin ve diplomatların fikrini almak istemiştir. Amaç oluşturulacak ittifaka Arap ülkelerinin katılmasını sağlamaktır ve olumlu netice alınacağına dair düşünce oluşmuştur (Hürriyet, 15.07.1954). Fakat Arap ülkeleri içerisinde sadece Irak Batı politikalarına yakın durmaktaydı. Irak Başbakanı Nuri Sait Paşa'ya tam bir Batı hayranıydı denilebilir (Gönlübol ve Ülman, 1996: 255).

Irak Başbakanı Nuri Sait Paşa, Temmuz 1954'te İngiltere'den sonra Türkiye'yi de ziyaret etmiştir. Ziyaret sırasında Irak'ın Türk-Pakistan anlaşmasına katılması gündeme gelmiştir. Türkiye, Arap devletlerinin menfaatlerine aykırı bir politika izlenmeyeceği noktasında Irak'a teminat vermiş ve birçok konuda ortak fikirde birleşmiştir (Cumhuriyet, 15.07.1954; Zafer, 15.07.1954)<sup>10</sup>. Ancak ziyaretin İngiltere dönüşünde gerçekleşmesi Irak'ın böyle bir pakta yönlendirildiği düşüncesine yol açmıştır. 1955 yılının başındaysa The Times gazetesinde şu satırlar yer almıştır; “Türkiye ile Irak arasında derhal karşılıklı savunma anlaşması hazırlanıp imzalanacaktır. Anlaşma, Ortadoğu'dan veya bu bölgenin dışından gelen saldırılara karşı koymak üzere tasarlanacak ve Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nin 51. Maddesine uygun olacaktır. Benzer amaçlarla diğer devletlere de açık olacaktır.” (The Times, 13.01.1955)

Nihayetinde “Bağdat Paktı” adlı ittifak anlaşması Türkiye ve Irak arasında 24 Şubat 1955'te imzalanmıştır<sup>11</sup>. “Güvenlik ve savunma” konularında işbirliğini öngören sekiz maddelik ve beşer yıllık sürelerle yenilenmesi ön görülen anlaşma uyarınca iki devlet birbirinin iç işlerine kesinlikle karışmayacaktır. Menderes aynı gün Ortadoğu'da istikrarın ancak NATO ile birleşmekle sağlanabileceğini söylemiştir. Menderes tıpkı Balkan ittifakı gibi Bağdat Paktı'nı da NATO ile ilişkilendirmek niyetindedir. Bağdat Paktı'na Mısır dışındaki tüm Arap ülkelerinin katılması beklenmekteydi (Armaoğlu, 1991: 120).

Pakta dâhil olacak devletler iki kategoride değerlendirilmektedir. Birinci kategori, Arap milletleri ve bütün Arap devletleri; bunlar hiçbir ayırma tabi tutulmadan arzu ettikleri gün ittifaka dâhil olabilirler. İkinci kategori, Ortadoğu'da barışın sağlanmasına katkı sağlayabilecek durumda olan devletlerdir. Burada İran ve Pakistan'a kapı açılıyor, ayrıca Batılı ülkelerin de katılabilmesine olanak tanınıyordu. İsrail'in ise bu ittifaka katılması 5. Madde ile engellenmiştir<sup>12</sup>.

Türkiye'nin Irak ile anlaşma sağlaması Arap devletlerinin lideri olmak isteyen Mısır'dan tepki gelmesine neden olmuştur. Mısır Devlet Başkanı Nasır, kendi liderliği altında gerçekleştirmeyi düşündüğü Arap bloğuna engel olabileceğini düşünerek Bağdat Paktı'na eleştirilerde bulunmuştur (Armaoğlu, 1992: 526). Türkiye, tasarladığı ittifaka bütün Ortadoğu ülkelerini davet etmiş ancak Mısır'ın mutlaka katılması için özel bir çaba sarf etmemiştir. Mesela Köprülü; Batılı bir gazeteye verdiği demeçte, Türkiye-Mısır anlaşması için acil bir durumun olmadığını, zaten Mısır'ın kendi iç meseleleriyle uğraştığından anlaşma konusunda ilk adımı da onların atması gerektiğini söylemiştir

<sup>10</sup> Buradan kastedilen İsrail'e dolaylı da olsa paktın kapısının kapalı olduğu ve İsrail'le bir işbirliğinin yapılmayacağını garantisinin verilmesidir (Fırat ve Kürkçüoğlu, 2001: 622).

<sup>11</sup> Başbakan Adnan Menderes, paktın imzalanması için 20 Şubat'ta Bağdat'a hareket etmiştir. Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [BCA] Fon No: 30.1.0.0- Kutu No: 2 Dosya No: 14 Sıra No: 7; Pakt ile anlaşma metni için bkz; (Düstur, 3. Tertip, c. XXXVI, 422-425; Ayın Tarihi, Şubat 1955, No: 255: 185-188)

<sup>12</sup> “Madde 5; İş bu anlaşma Arap birliği azası devletlerden herhangi birisinin veya bu bölgenin emniyet ve sulhu ile faal şekilde ilgili ve taraflarca mutlak olarak tanınan herhangi diğer bir devletin iltihakına açık bulunacaktır...” İsrail Arap devletleri tarafından hukuken tanınmadığından katılması mümkün olamamaktadır.

(Cumhuriyet, 11.12.1954). Hükümet böyle yoğun bir dış politika trafiği içindeyken İnönü muhalefet olarak hükümetin Ortadoğu siyasetini desteklediklerini açıklamıştır (Zafer, 03.02.1955).

Türk-İrak anlaşmasına karşı harekete geçen Mısır; Suriye ve Suudi Arabistan ile görüşmelere başlamış, bu üç devlet 6 Mart 1955'te askeri, siyasi ve ekonomik bir birlik oluşturmuştur. Aynı zamanda Bağdat Paktı'na katılmama kararı almışlardır. Ancak bu birliğe sadece Yemen iştirak etmiş, diğer Arap ülkeleri katılmamışlardır (Armaoğlu, 1991: 120).

1955 yılı Bayar ve Menderes için Ortadoğu ülkelerini kapsayan yoğun bir ziyaret programıyla geçmiştir. Suriye, Lübnan, İran, Pakistan ve Irak'a ziyaretler gerçekleştirilmiştir. İlk izlenimlerde; Mısır açıkça cephe alarak, Pakтын Arap siyaseti ve birliğinin aleyhinde olduğunu söylemesinin olumsuz etkisi hissedilmiş, Suriye'de pakt aleyhine gösteriler yapılmıştır (Cumhuriyet, 15.01.1955; Zafer, 15.01.1955; Yeni Ulus, 15.01.1955). Araplardan beklenen ilgi gelmese de Bağdat Paktı genişleme sürecine girecektir. Önce İngiltere 4 Nisan 1955'te, ardından Pakistan 23 Eylül 1955'te ve İran 3 Kasım 1955'te pakta katılmışlardır (Zürcher, 1996: 269). İngiltere'nin pakta katılması Mısır ve Suriye'nin eline yeni bir koz vermiştir. Bu koz; Bağdat Paktı'nın İngiltere'nin Ortadoğu'daki sömürgeciliğinin yeni bir eseri olduğu iddiasıdır (Armaoğlu, 1992: 523).

Sovyetler Birliği, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Ortadoğu ile bir süre ilgilenmemiştir. Ancak bilhassa Bağdat Paktı'nın imzalanması Sovyetler'de politika değişikliğine sebep olmuş, artık Ortadoğu ile daha fazla ilgilenilmesi gerektiğine inanılmıştır. Sovyetler, önceleri olumsuz hisler besledikleri Nasır'ı desteklemeye başlamışlardır. Bu durum zaten Batı ile ilişkileri iyi olmayan Nasır'ın da işine gelmekteydi (Sander, 2000: 325). Sovyetler'in tavrından güç alan Mısır ve Suriye; Türkiye'ye karşı propagandaya girişip Türkiye'yi "*Batı emperyalizminin jandarması olmakla*" suçladılar. Mısır'ın önyak olduğu Suriye, Suudi Arabistan ve Yemen aralarında ortak bir blok oluşturdular. Ürdün ve Lübnan ise tarafsız kalarak her iki tarafa da mesafeli durdular. İsrail de hesaba katılırsa Ortadoğu dört parçaya bölünmüştür (Armaoğlu, 1991: 120).

Bağdat Paktı'na İsrail'in dahi tepki gösterdiği görülecektir. İsrail'e göre pakt kendisine karşı kurulmuş nitelikteydi. Bu tepkiler ABD'yi pakta hemen katılmaktan vazgeçirmiştir (Fırat ve Kürkcüoğlu, 2001: 625). Ancak ABD pakta direkt katılmasa da desteklemeye devam etmiştir. ABD Dışişleri Bakanlığı, 1956 yılının Kasım ayında yayınladığı bildiri ile Bağdat Paktı üyelerinin toprak bütünlüğü ve siyasal bağımsızlığının kendi garantileri altında olduğunu, pakta yapılacak herhangi bir saldırıyı kendilerine yapılmış sayacaklarını açıklamıştır (Gönlübol ve Ülman, 1996: 267-268). ABD pakтын önce ekonomik boyutunda, nihayet 23 Mart 1957'de de askeri komisyonlarında yer almıştır (Cumhuriyet, 20.04.1956; Akşam, 24.03.1957).

Bağdat Paktı'na Irak dışında Arap ülkesinin katılmaması ve katılan Müslüman ülkelerin Arap kuşağına dâhil olmaması, pakтын Arap desteğinden mahrum kalmasına neden olmuştur. Bu durum önemli bir eksiklik oluşturmuştur. Ayrıca gelen tepkiler karşısında ABD'nin Bağdat Paktı'na direkt katılmaması da ikinci büyük zaafıdır. Nasır bir anlamda başarılı olmuştur. Her ne kadar kendi Ortadoğu liderliği büyük darbe yiyerek amacına ulaşmasa da Bağdat Paktı'na büyük darbe vurduğu açıktır. Ortadoğu'da bölge ülkelerinin sulh ve istikrarını sağlayarak, Türkiye'nin güneydoğu kanadını emniyet altına almak için uğraşılan Bağdat Paktı bu şartlar altında fazla uzun ömürlü olamayacaktır (Sander, 2000).

14 Temmuz 1958'e gelindiğinde Irak'ta askeri darbe olmuş, Kral Faysal ve Başbakan Nuri Sait Paşa iktidardan düşürülmüştür. Türkiye, Ortadoğu'daki en önemli müttefikini kaybetme kaygısıyla darbeye engel olabilecek askeri müdahaleyi düşünmüş ancak ABD'nin araya girmesiyle vazgeçmiştir (Kurat, 1975: 287).

İktidarı ele geçiren General Kasım, Bağdat Paktı'ndan çekildiklerini açıklamıştır. Bağdat Radyosu da 24 Mart 1959'da Irak'ın emperyalizmle ilişkilerinin kesildiğini bildirmiştir (Cumhuriyet, 25.03.1959).

Bunun üzerine Londra'da yapılan Bağdat Paktı toplantısında pakt merkezinin Ankara olmasına ve Irak'taki yeni rejiminin tanınmasına karar verilmiştir (Zafer, 30.07.1958). 21 Ağustos'taysa Bağdat Paktı'nın adı Central Treaty Organisation/Merkezi Anlaşma Teşkilatı (CENTO) olarak değiştirilmiştir (Cumhuriyet, 20.08.1959).

Irak darbesi Türkiye'nin iç politikasında derin yankılar uyandırmıştır<sup>13</sup>. Özellikle DP aleyhtarı basın konuyu gündemde tutmuştur. Menderes son derece kızgın bir şekilde muhalefeti suçlayarak halkı kışkırttıklarını, Irak ihtilalini örnek göstermek suretiyle hükümeti halk hareketiyle devirme yönünde provokasyonlar yapıldığını iddia etmiştir (Zafer, 07.09.1958). Ayrıca Menderes, Irak'ın Türkiye'ye örnek gösterilmesinden de rahatsızlık duyarak Irak'taki siyasal yapı ile Türkiye'nin durumunun tamamen farklı olduğunu, Irak'ta baskı rejimine dayanan salt bir krallık bulunduğunun özellikle üzerinde durmuştur (Zafer, 18.05.1960). İnönü ise daha diplomatik bir dil kullanmıştır. CHP lideri, DP hükümetini Irak iç işlerine karışmakla Türkiye'nin güvenliğini tehlikeye atmakla suçlamıştır (Yeni Ulus, 28.07.1958; Bayar, 1991: 62).

#### 2.4. Kıbrıs Sorunu ve Londra Konferansı

EOKA terörünün turmanması İngiltere'nin Kıbrıs politikasında değişikliklere yol açmış ve ortak görüşmelere Türkiye davet edilmiştir. İngiltere, 20 Haziran 1955'te Yunan ve Türk hükümetlerini Doğu Akdeniz ile ilgili sorunları görüşmek üzere Londra'ya davet etmiştir (Cumhuriyet, 03.07.1955; Zafer, 03.07.1955). Türkiye'nin böyle uluslararası toplantıya katılmasından Yunanlılar rahatsızlık duymaktadırlar. Çünkü Londra Konferansı, Türkiye'nin Kıbrıs meselesine taraf olarak resmen kabul edilmesi demektir.

Kıbrıs'taki terör Türk hükümetinin politikasına tesir etmiş ve hükümet de Kıbrıs'ı öncelikli konuları arasına almıştır. Muhalefet, Kıbrıs konusunda hükümetin yanında yer almış ve destek vermiştir (Yeni Ulus, 25.06.1955; Zafer, 24-25.06.1955; Akşam, 25.09.1954). Hükümet, Kıbrıs'taki tahrik ve kışkırtmalara son vermesi için Yunanistan'ı sert bir nota ile uyarmıştır (Cumhuriyet 12-13.07.1955; Zafer, 13.07.1955). Menderes, adada artan terör olaylarına dikkat çekmiş, 24 Ağustos 1955'te Türk toplumunun güvenliğinin sağlanamaması üzerine Türkiye'nin kesinlikle devreye gireceğini, Kıbrıs'ın statüsünde değişikliğe izin verilmeyeceğini ve adanın İngilizlere kalmasını tercih ettiklerini söylemiştir. İnönü de aynı fikirde olup ona göre ada İngilizlere kalmalıdır. Millet Partisi lideri Osman Bölükbaşı ise "İktidar ile dış politikada hiçbir görüş ayrılığımız yok" (Vatan, 25.08.1955; Hürriyet, 25.08.1955; Vatan, 26.08.1955) demektedir.

İngiltere'nin Londra Konferansı'nı toplama amaçlarından biri de Türkiye ile Yunanistan'ı karşı karşıya getirip bir takım tavizlerle kendi politikasını başarıya ulaştırmaktır. Londra'ya giden Türk heyetinde başkan olarak Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu, Savunma Bakanı Ethem Menderes, üç general ve konu uzmanı diplomatlar vardır (Cumhuriyet, 25.08.1955). Londra'ya giderken Türk hükümetinin görüşü üç noktaya dayanmaktadır. Birincisi; İngiltere adadan çıkmamalı, eğer çıkmak isterse ada Türkiye'ye verilmelidir. Zorlu, Kıbrıs'ta herhangi bir değişikliği kabul etmeyeceklerini, aksi takdirde Lozan'ın değişeceğini ve 12 ada ile Batı Trakya'nın tekrar ele alınacağını ifade etmiştir (Hürriyet 28.08.1955). Eğer bu teklif kabul edilmezse ada iki toplum arasında taksim edilmelidir (Erim, 1975: 15). Türkiye'deki muhalefet partileri iç siyaseti bir kenara bırakarak Londra görüşmelerinde hükümetin

<sup>13</sup> Bu husus İngiliz büyükelçiliği raporlarına da yansımış; "Türkiye'nin coğrafi konumu ve özellikle Bağdat Paktı'na üyeliği ve Türk Hükümeti'nin bu belgenin imzalanmasından bu yana izlediği aktif Ortadoğu politikası, Orta Doğu'daki herhangi bir gelişmenin Türkiye'nin hem iç hem de dış politikasını etkileyeceğini göstermiştir. Türkiye, 1958'de Ortadoğu'yu karakterize eden toplumsal ve siyasi çalkantılardan son on iki ayda tam anlamıyla payını aldı" ifadeleriyle Türkiye'deki durum İngiltere'ye bildirilmiştir. (FO, 371/144739)

arkasında yer alarak hükümeti desteklemişlerdir (Cumhuriyet; 27.08.1955; Yeni Ulus, 27.08.1955; Zafer, 27.08.1955; Akşam, 27.08.1955).

Londra Konferansı 29 Ağustos 1955'te başlamıştır. İngiltere; NATO ve Bağdat Paktı kapsamında üstlenmiş oldukları görevleri yerine getirebilmeleri için Kıbrıs'a ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Yunanistan, adada self-determinasyon hakkının tanınması gerektiğini, bunun için de İngiltere'nin adadan tamamen çıkmasına gerek olmadığını, İngiltere'nin istediği takdirde askeri üslerinin bulunmasının hiçbir sakınca teşkil etmeyeceğini bildirmiştir. Türkiye adına söz alan Zorlu, adanın Türkiye için stratejik öneminden bahsetmiş ve Kıbrıs'ın statüsünde bir değişikliğe gerek olmadığını savunmuştur (Vatan, 29.08.1955). İngiltere ise meseleye tamamen kendi açısından ve çıkarları doğrultusunda bakmıştır. Aslında İngilizler için adanın kimde olduğu o kadar önemli değildir. Önemli olan adadaki İngiliz üslerinin geleceğidir. Çünkü bu tarihlerde Mısır ile Süveyş Kanalı problemi yaşamaktadır (Kurat, 1975: 292).

Londra Konferansı daha dağılmadan görüşmelerin kesilmesine 6-7 Eylül olayları olarak bilinen hadiselerin İstanbul'da patlak vermesi neden olmuştur. Konferansın 6 Eylül'de son bulmasının İstanbul'daki olaylar nedeniyle olduğu düşünülürse de, aslında görüşler arasındaki farklılık o kadar derindir ki başka bir sonuç almanın da mümkün olmadığı açıktır (Bilge, 1996: 341).

6 Eylül sabahı İstanbul Ekspres gazetesinde çıkan bir haberde Atatürk'ün Selanik'teki evine bomba atıldığı ve evin Yunanlılarca tahrip edildiği bildirilmektedir (İstanbul Ekspres, 06.09.1955). Haber doğru değildir ama kimse haberin doğruluğunu araştırma gereği duymaz. Kitleler halindeki halk Rumlara ait Beyoğlu'ndaki dükkânları indirmeye başlarlar<sup>14</sup>. Olay kısa sürede İzmir ve Ankara'ya da sıçramıştır. Özellikle İzmir'de de büyük zarar meydana gelmiş, İstanbul, Ankara ve İzmir'de sıkıyönetim ilan edilmiştir (Vatan, 07.09.1955). Bayar ve Menderes aynı gün İstanbul'dan Ankara'ya dönmek için Haydarpaşa Garı'na gitmekteydiler. Zorlu ise Londra'daydı. Hükümet ilk kez Kıbrıs konusuna ulusal manada el atmış ciddi ciddi müzakereleri yürütmekteydi. Ancak bu olaylar Londra görüşmelerini tıkamış, sorunun beş yıl dondurulmasına ve Zorlu'nun Ankara'ya eli boş dönmesine neden olmuştur (Cumhuriyet, 08.09.1955). Polis ilk gün müdahale etmeyerek olaylara seyirci kalmış, ikinci gün olaylar kontrol altına alınarak önlenmiştir. Olaylar sonucunda Beyoğlu yerle bir olmuştur. İkinci bir zincirleme olay Ankara'da meydana gelmiştir. Sonuçta birkaç Rum ölmüş, 35 kişi yaralanmış, 5622 bina tahrip edilmiştir. Önce İstanbul Valisi istifa etmiş ve daha sonra da 6-7 Eylül olaylarına "*Milli gençliğin ayaklanması*" diyen İçişleri Bakanı Namık Gedik istifasını sunmuştur. Hükümet "*yağmacılığın ve tahrikçiliğin merkezi beynelmilel kızıl bir örgütçe hazırlandığı tahmin ediliyor*" gerekçesini ileri sürerek "*Kıbrıs Türk'tür Cemiyeti*"ni kapatmıştır (Cumhuriyet, 09.09.1955). Olayda malı, mülkü yağmalanan vatandaşların zararlarının karşılanması sağlanmıştır. 6-7 Eylül olayları hükümetin iç ve dış siyasetini olumsuz etkilemiştir.

## Sonuç

Türkiye yürüttüğü politika sayesinde II. Dünya Savaşı'nın dışında kalmayı başarmıştır. Bu durum, savaş sonrası ortaya çıkan kutuplaşmalarda Türkiye'nin yalnız kalmasına ve yeni sorunlarla karşılaşmasına neden olmuştur. Sovyetler Birliği, Türkiye üzerinde bir takım taleplerde bulunmuştur. Türkiye'nin bağımsızlığını ve uluslararası saygınlığını zedeleyecek kadar ağır; toprak talebi ve boğazlardan askeri üs istekleri Türkiye'yi son derece zor durumda bırakmıştır. Türkiye, Sovyet tehdidine karşı Batılı ülkelerin desteğini aramaya başlamıştır.

II. Dünya Savaşı sonrası Sovyetler Birliği'nin hızla yayılmaya başlaması ABD'yi de endişelendirmeye başlamıştı. ABD'nin endişeleri, Türkiye'nin güvenlik kaygıları iki ülkeyi birbirine yakınlaştırmıştır. DP

<sup>14</sup> Hüseyin Cahit Yalçın, Olayın Siyasi değil tamamen sosyal ve ekonomik nedenlerden kaynaklandığını söylemektedir. (Yalçın, 14.09.1955)



İktidarının ilk günleri bu konuyu kesin çözüme kavuşturmak çabalarıyla geçmiştir. ABD'den ekonomik ve askeri yardım temin edilmişti, fakat süresi belli olmayan ve kesin bir teminat sağlayan ittifak kurulamamıştır. Bu noktada tek çıkar yol görünmüştür; Türkiye NATO'ya katılmalıydı. Bu konuda iktidar ve muhalefet arasında tam bir görüş birliği vardır.

Türkiye, NATO'ya katılıp güvenlik sorununu tamamen çözümlendiği gibi Batı bloğunda yer aldığı da göstermiştir. Türkiye, NATO'ya katıldıktan sonra uluslararası alanda daha aktif bir politika izlemeye başlamıştır. Bunun en somut örnekleri bölgesel ittifaklara ağırlık vermesiyle görülmüştür. Türkiye, bölgesel paktlarda ilk adımı Balkanlar'da atmıştır. Sovyetlere karşı bölgede bulunan boşluğu doldurarak Batı bloğunun daha aktif olması sağlanmıştır. Türkiye-Yugoslavya ve Yunanistan arasında imzalanan Balkan Paketi ile NATO arasında bir bağlantı kurularak Yugoslavya da dolaylı bir biçimde Batı'ya entegre edilmeye çalışılmıştır. Ancak pakitin ömrü uzun olmamıştır. Uluslararası gelişmeler pakiti bitirme noktasına getirmiştir. Burada Sovyetler'in Yugoslavya'ya karşı izlediği tavizkar politikalar ve Türkiye-Yunanistan arasındaki Kıbrıs sorunu pakitin fiilen sona ermesine neden olmuştur.

Türkiye'nin Ortadoğu politikası da bu dönemde yeni gelişmelere sahne olmuştur. Atatürk'ün ölümünden sonra Ortadoğu'ya karşı bir ilgisizlik hâkimken DP ile bu politikaya yeni bir politik anlayış getirilmiştir. Türkiye'yi Ortadoğu'da pakt kurmaya iten ABD olmuştur. Bağdat Paketi kurulurken bütün Arap ülkelerinin katılacağı hesap edilmiştir. Pakt, bölgeye Sovyetler Birliği'nin sızmasını ve bölgede etkili olmasını engellemek amacıyla kurulmuştur. Fakat 1952 yılından itibaren Mısır'da gelişen Nasır hareketi Araplar arasında milliyetçilik duygusunu körüklemiş, Mısır'ın lider ülke gibi davranmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler Bağdat Paketi'ni Mısır alternatifi politikaların merkezine oturtmuştur.

Bağdat Paketi beklentileri karşılayamamıştır. Arap dünyasından pakta, sadece Irak katılmıştır. Diğer ülkeler pakta iyi gözle bakmadıkları gibi alternatif işbirliği geliştirme gayretine girişmişlerdir. Bu durum pakitin amacına ulaşmasına mani olduğu gibi Sovyetler'in Ortadoğu'ya girmesini de kolaylaştırmıştır. Sonuç olarak bu dönemde Türkiye uluslararası meselelerde sürekli Batılı ülkelerle birlikte hareket etmiştir. Gerek Balkanlar'da gerekse Ortadoğu'da oluşturulan paktlar başarılı olmamıştır. Fakat dönem içerisinde Türkiye'ye karşı yönelen tehditler de amacına ulaşamamıştır.

### **Kaynakça**

*Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [BCA]*

*İngiltere Dışişleri Bakanlığı Arşivi*

*Ayın Tarihi*

*TBMM Tutanak Dergisi*

*Demokrat Parti Tüzük ve Programı, Ankara 1946*

*Milletvekili Genel Seçimleri 1923-2011, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara 2012*

*Akşam*

*Barron's National Business and Financial Weekly (1942-1987)*

*Cumhuriyet*

*Ulus*

*Milliyet*

*İstanbul Ekspres*

*Vatan*

*The Times*

*Yeni Ulus*

*Zafer*

Aydemir, Ş. S. (1993). *Menderes'in Dramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Armaoğlu, F. (1991). *Filistin Meselesi ve Arap İsrail Savaşları (1948-1988)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Armaoğlu, F. (1992). *20. Yüzyıl Siyasi Tarih 1914-1980*. I, Ankara.

Avcıoğlu, D. (1979). *Türkiye'nin Düzeni*. IV, İstanbul.

Aydoğan, M. (1999). *Yeni Dünya Düzeni Kemalizm ve Türkiye*. II, İstanbul.

Ahmad, F. (1999). *Modern Türkiye'nin Oluşumu*. Alagon, Y. (Çev.). İstanbul: Kaynak Yayınları.

Bayar, C. (1986). *Başvekilim Menderes*. Bozdağ, İ. (Haz.). İstanbul.

Bayar, C. (1991). *Bir Darbenin Anatomisi*. Bozdağ, İ. (Haz.). İstanbul.

Burçak, R. S. (1998). *On Yılın Anıları 1950-1960*. İstanbul.

Barutçu, F. A. (1977). *Siyasî Anılar*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Bozdağ, İ. (1986). *Celal Bayar*. İstanbul.

Canatan, Y. (1996). *Türk-İrak Münasebetleri (1926-1958)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Eroğul, C. (2003). *Demokrat Parti (Tarihi ve İdeolojisi)*. Ankara: İmge Yayınevi.

Erkin, F. C. (1987). *Dışişlerinde 34 Yıl*. II/1, Ankara.

Erim, N. (1975). *Bildiğim ve Gördüğüm Ölçüler İçinde Kıbrıs*. Ankara.

Fersoy, O. C. (1971). *Bir Devre Adını Veren Başbakan Adnan Menderes*. İstanbul.

Goloğlu, M. (1982). *Demokrasiye Geçiş 1946-1950*. İstanbul.

Kutay, C. (1982). *Üç Devirden Hakikatler*. İstanbul.

Lewis, B. (1991). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. Kıratlı, M. (Çev.). Ankara: TTK.

Melek, F. (1994). *Hepsi Geldi Geçti*. İstanbul.

Öke, M. K. (1991). *Unutulan Savaşın Kronolojisi*. İstanbul.

Özdemir, H. (1995). *Türkiye Cumhuriyeti*. İstanbul: Öz Yayıncılık.

Ünal, O. (1994). *Türkiye'de Demokrasinin Doğuşu*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

Us, A. (1966). *1930-1950 Hatıra Notları*. İstanbul.

Uyar, H. (1998). *Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi*. İstanbul: Boyut Kitapları.

Uçarol, R. (1982). *Siyasi Tarih*. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.

Sander, O. (1979). *Türk-Amerikan İlişkileri 1947-1964*. Ankara.

Sever, A. (1997). *Soğuk Savaş Kuşatmasında Türkiye, Batı ve Ortadoğu 1945-1958*. İstanbul: Boyut Kitapları.

Tanyeli, H. ve Topsakal, A. (1959). *İzahlı Demokrat Parti Kronolojisi 1950-1958*. II, İstanbul.

- Tunay, B. (1970). *Menderes Devri Anıları*. İstanbul.
- Toker, M (1990). *Tek Partiden Çok Partiye 1944-1950*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Turan, Ş. (2000). *Türk Devrim Tarihi (Çağdaşlaşma Yolunda Yeni Türkiye)*. IV/2, Ankara.
- Yeşilyurt, S. (2000). *Atatürk İnönü Kavgası*. Ankara: Hiv Yayınları.
- Zürcher, E. J. (1996). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. Gönen, Y.S. (Çev). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Koçlar, B. (1996). *Recep Peker*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı/Samsun.
- Bayar, C. (23.7.1974). "Bayar" Günaydın.
- Bazoğlu Sezer, D. (1997). Soğuk Savaş Dönemi ve Türkiye'nin İttifaklar Politikası. Sosyal, İ. (Haz.), *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç* içinde (s. 441-464), Ankara: TTK.
- Bilge, A. S. (1996). Kıbrıs Uyuşmazlığı ve Türkiye-Sovyetler Birliği Münasebetleri. Gönlübol, M. (Ed.), *Olaylarla Türk Dış Politikası (1919-1995)* içinde (337-427), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erkmen, A. (2020). Türkiye'nin NATO Üyeliği ve Üyeliğin TBMM'de Kabulü. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 1024-1049.
- Erhan, Ç. ve Kürkçüoğlu, Ö. (2001). 1945-1960 Filistin Sorunu. Oran, B. (Ed.), *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olaylar, Belgeler, Yorumlar* içinde (s. 635-648), I, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fırat, M. (2001). 1945-1960 Yunanistan'la İlişkiler. *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olaylar, Belgeler, Yorumlar* içinde (s. 576-614), Oran B. (Ed.), I, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fırat, M. ve Kürkçüoğlu, Ö. (2001). 1945-1960 Arap Devletleriyle İlişkiler. *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olaylar, Belgeler, Yorumlar* içinde (s. 615-634), Oran, B. (Ed.), I, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gönlübol, M. ve Ülman, H. (1996). İkinci Dünya Savaşından Sonra Türk Dış Politikası. *Olaylarla Türk Dış Politikası (1919-1995)* içinde (s. 190-334), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kurat, Y. T. (1975). Elli Yıllık Cumhuriyetin Dış Politikası 1923-1973. *Bellekten*, XXXIX/154, Nisan, 265-308.
- Koçlar, B. (2002). Çok Partili Hayata Geçiş Döneminde Hükümet Muhalefet İlişkisi. Güzel, H. C. (Ed.), *Türkler* içinde (754-764), XVI, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Koçak, C. (1997). Siyasi Tarih (1923-1950). Akşin, S. (Ed.), *Türkiye Tarihi: Çağdaş Türkiye* içinde (s. 85-173), IV, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özgişi, T. (2012). Demokrat Partinin Balkan Politikaları Bağlamında Balkan İttifakı ve Projesi. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 22, 135-163.
- Sander, O. (2000). Türkiye'nin Dış Politikasında Sürekliliğin Nedenleri. Fırat, M. (Haz.), *Türkiye'nin Dış Politikası* içinde (s. 71-99), Der. Melek Fırat, Ankara 2000.
- Serbest, M.B. (2016). Bağdat Paketi'nin Kuruluş Süreci ve Gelişiminde Türkiye'nin Rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (3), 401-424.

Yücebaş, F. (2021a). Türkiye-Sovyetler Birliği İlişkilerinde Eksen Kayması. *Türkiye-Rusya İlişkileri: Dünü, Bugünü ve Yarını*. Topsakal, İ ve Zengin, İ.K. (Ed.), Ankara: Nobel Yayınevi, (s. 115-136).

Yücebaş, F. (2021b). 1950-1960 Yılları Arası “Türk Dış Politikası Özelinde” DP-CHP Siyasi Mücadelesi. *1950’li Yıllarda Türkiye Devlet-Siyaset-Dış Politika-Eğitim-Güvenlik-Ekonomi*, Erkan Afşar (Ed.), İstanbul: Hiperyayın, (s. 101-140).

Yalçın, H. C. (14.09.1955). “En Tehlikeli Cephe”, *Yeni Ulus*.



Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

SUSBİD

YIL: 2021

Journal of Social Sciences Institute

CİLT: 9

SAYI: 2

### Makale Adı /Article Name

ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ  
VELİ FORMU GEÇERLİLİK VE  
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY  
FOR PARENT FORM OF THE TEACHER  
CLASSROOM LEADERSHIP SCALE

### Yazar

Esra KARABAĞ KÖSE (Katkı Payı: %50)

Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: esrakarabag@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0003-1367-7793

Sinan ÖZLÜ (Katkı Payı: %50)

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: ozlu.sinan@gmail.com,

ORCID NO: 0000-0002-1361-2992

### Yayın Bilgisi

Yayın Türü: Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi: 11 Ekim 2021

Kabul Tarihi: 14 Aralık 2021

Yayın Tarihi: 30 Aralık 2021

### Kaynak Gösterme

Karabağ Köse, E.-Özlu, S. (2021). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formu Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), s.393-402.

DOI:10.53586/susbid.1008167

**Not:** Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 20.09.2021 tarihli 09 oturum nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

<sup>1</sup> Bu araştırma Uluslararası Genç Araştırmacılar Kongresinde (28-30 Haziran 2021-Ankara) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Öz

Bu çalışmanın amacı, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin veliler için uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini değerlendirmektir. Veliler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve alanyazın incelemesi sonucunda, öğretmenlerin sınıftaki liderlikleri ile davranışlarını içeren ölçek maddeleri veli bakış açısına göre uyarlanmıştır. Özgün ölçekte yer alan ve velilerin nesnel ve gerçekçi bir değerlendirmede bulunabilmelerinin güç olacağı değerlendirilen bazı maddeler ölçekten çıkartılmış, veli bakış açısını daha güçlü yansıtacağına karar verilen bazı yeni maddeler ölçeğe eklenmiştir. Araştırmada geçerlik çalışması için ortaokul ve liselerde öğrenim gören 376 öğrenci velisine ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, 27 maddeden oluşan ölçeğin, toplam varyansın %85,67'sini açıklayan iki faktörlü (sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler) bir yapı gösterdiğini ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının da güçlü bir model uyumu ortaya koyduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık değeri yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formunun yapısal özelliklerinin güçlü olduğu, öğretmen liderliğini değerlendirmede kullanılabilir nitelikte geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen liderliği, öğretmen sınıf liderliği, veli değerlendirmesi, ölçek uyarlama

## Abstract

The aim of this study is to make an adaptation of the Teacher Classroom Leadership Scale for parents and to evaluate its psychometric properties. As a result of interviews with parents and teachers and a review of the literature, the scale item containing the leadership and behavior of the teachers in the classroom were adapted according to the parent's point of view. Some items in the original scale, which were considered to be difficult for parents to make an objective and realistic assessment, were removed from the scale, and some new items were added to the scale, which were decided to reflect the parents' point of view more strongly. For the validity study of the research, 376 parents of students studying in secondary and high schools were reached. Exploratory factor analysis revealed that the 27 item scale showed that two factor structure (in class processes and out of school processes) explaining 85.67% of the total variance. The results of confirmatory factor analysis also showed a strong model harmony. The internal consistency value of the scale was found to be high. As a result, it has been seen that the structural features of the Teacher Classroom Leadership Scale Parent Form are strong and it is a valid and reliable assessment tool that can be used to evaluate teacher leadership.

**Keywords:** Teacher, Teacher classroom leadership, scale adaptation, teacher leadership

## Giriş

Öğretmen liderliği kavramının, öğretmenlerin okulun stratejik karar süreçlerine katılımı, idari süreçleri desteklemesi ve meslektaşlarına yönelik rehberliği gibi ağırlıklı olarak öğretmenin sınıf dışı liderlik rolleri bağlamında ele alındığı söylenebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Sivri ve Beycioğlu, 2017; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen sınıf liderliği kavramı ise, öğretmen liderliği kavramından farklı olarak, öğretmenin sınıfla sınırlı olmamakla birlikte sınıfı ve öğrenciyi merkeze alan liderlik rollerine odaklanan bir kavramdır (Karabağ Köse, 2019; Pounder, 2006). Gerek öğretmen liderliğinin gerekse öğretmen sınıf liderliğinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğretim sürecinin niteliğini izlemek için önemli referans noktalarından birisi olarak kabul görmüş ve bu bağlamda önemli ölçek çalışmaları yürütülmüştür (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Karabağ Köse, 2018; Karabağ Köse, 2019). Diğer taraftan nitelikli eğitime toplum tarafından verilen önemin giderek artması, velileri öğretim sürecini daha yakından takip etmeye yöneltmektedir. Velilerin öğretim sürecine artan ilgisinin yanı sıra, özellikle uzaktan eğitimin ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması gibi gelişmeler, öğretmen ve sınıfla veli arasındaki mesafenin daralması sonucunu getirmiştir (Demir ve Özdaş, 2020). Dolayısıyla, sınıf içi süreçlerin ve öğretmenin sınıf liderliğinin veliler tarafından algılanışının ve bu konudaki veli değerlendirmelerinin, öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir veri kaynağı oluşturduğu söylenebilir.

## Liderlik, Öğretmen Liderliği ve Öğretmen Sınıf Liderliği

Eğitim süreçlerinin karmaşık yapısından dolayı lider sorumluluklarının bireylere dağıtılması tartışmaları, eğitim yönetimine liderlik bağlamında önemli bir perspektif kazandırmıştır (Hoy ve Miskel, 2015; Korkmaz ve ark., 2015; Spillane ve Cambrun, 2006). Öğretmenlerin de okuldaki liderlik rollerini paylaşmaları ve *öğretmen liderliğinin* kavramlaşması yönündeki çalışmalar daha çok etkili okul araştırmaları kapsamında ele alınmaktadır (Şişman, 2012). Öğretmenin liderlik davranışı ile ilgili olarak Katzenmeyer ve Moller (2004) öğretmen liderliğini, öğretmenlerin sınıfta içinde, okul genelinde ve çevresinde sergilediği liderlik vasıfları, uzmanlıkları doğrultusunda etkin rol üstlendikleri, kurumun ilerlemesi için diğer öğretmenler ile eşgüdüm halinde çalışabildikleri bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin sınıf düzeyinde, okul düzeyinde ve okul dışında üstlenmiş olduğu liderlik rollerini tanımlayan bir kavramdır. Bu kapsamda öğretmenin, öğrencilere, meslektaşlarına ve veliler başta olmak üzere tüm okul paydaşlarına yapabileceği liderliğin çerçevesini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin liderlik rolleri sadece sınıf ve okul düzeyi ile sınırlı olmayıp, ailelere ve velilere de liderlik etmesi beklenmektedir.

## Eğitim Yönetiminde Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Okul ve öğretmen performansının izlenmesinde çoklu veri kaynaklarının kullanımı ile ilgili yaklaşımlar oldukça eskiye dayanmaktadır. Geleneksel yöntemlerde yöneticiler, çalışanların performans değerlendirmelerini onların sadece izlenebilen yönleri ile ele alırken; 360 Derece Performans Geliştirme ve Toplam Kalite Yönetimi gibi yaklaşımlarda çalışanlara ilişkin çoklu bakış açısı yer almaya başlamıştır (Barutçugil, 2002; Uyargil, 2008). Toplam Kalite Yönetiminde, örgütün yapılanma sürecine yararlanıcıların istek ve beklentileri şekil vermektedir (Eren, 2019). 360 Derece Performans Yönetim Sisteminde ise performans değerlendirme yaklaşımı çok yönlü bir anlayışla ve devamlı olarak yapılmakta, çalışanların performansı konusundaki bilgiler de çalışan ile çeşitli bağları olan kişilerden elde edilmektedir (Camgöz ve Alperen, 2006). Geleneksel yaklaşımların aksine her iki yöntemde öğretmenler, öğretim süreçleri içerisinde uygulayıcı rolleri ile sınırlı kalmadan, mesleki gelişimlerinin devamlılığını sağlayarak, araştırmacı kimlikleri ile liderlik sürecine katkı sağlamaktadırlar (Özdemir ve Kılınç, 2014). Öğretmenlerin liderlik davranışlarının geliştirilmesi ve kurumsal ilerlemeye katkı sağlayabilmeleri için liderlik davranışları ve çalışmaları ile ilgili olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından geri bildirimler ile değerlendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin başarılarını dolaylı açıdan gözlemleme durumu söz

konusu olan velilerin, değerlendirmelerinde objektif olabilmeleri için düzenli olarak görüşmelere tabi tutulmaları gerekmektedir (Arslan ve Sayın, 2017).

Okul aile ilişkilerinin etkililiği ve iletişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi eğitimde başarının en önemli unsurlarından birisini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, aile desteğinin öğrenci başarısında en belirleyici faktör olduğuna işaret etmektedir (Akkurt ve Karabağ-Köse, 2019; Cansız ve ark., 2019; Şentürk, 2012; Yağmurlu ve ark., 2009; Yavuz ve ark., 2016). Okulun ve öğretmenin ailelerle sağlıklı etkileşimi ve eğitim-öğretim sürecine dair ortak bir anlayışa ulaşması, ailenin bu potansiyelini daha güçlü hale getirmek açısından önemlidir.

Bu çerçevede mevcut araştırma, öğretmen sınıf liderliğini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla geliştirilen *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği*'ni veliler için uyarlamayı amaçlamaktadır. Okulun, öğretmenlerin ve öğretim sürecinin veliler tarafından nasıl algılandığının değerlendirilmesi, bu algının karşılıklı olarak olumlu hale getirilmesi, eğitim sürecine dair bir yaklaşım birlikteliği geliştirebilmeleri okul yönetimi açısından önemli bir görev ve sorumluluk alanıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki süreçlerini tanımlamada önemli bir model ortaya koyan liderlik olgusunun ve becerilerinin veli bakış açısı ile değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmanın eğitim yönetimi alan yazınına özgün ve önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Araştırmada Karabağ-Köse (2018) tarafından öğretmen rol ve sorumluluklarına ilişkin sınıf liderliğini, öğrenci izlemi ile değerlendirmek amacıyla geliştirilen "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği" veliler için uygun hale getirilmiştir. Alan yazın incelemesi, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf liderliği bağlamında sınıfın ve öğretmenin veli perspektifi ile nasıl değerlendirilebileceği göz önünde bulundurularak, veli perspektifini daha güçlü yansıtacağına karar verilen "L26", "L27" ve "L28". Maddeleri ölçeğe eklenmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi sonrasında "L24" maddesi (*Dersleri ilgi çekici hale getiriler*), velilerin objektif ve gerçekçi bir değerlendirme yapmalarının güç olacağı gerekçesi ile ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçek formu 27 maddeye çıkmış ve bu form için eğitim bilimleri alanında çalışan beş uzmandan görüş alınmıştır. Taslak form için 20 veli ile deneme uygulaması gerçekleştirilerek, ölçek maddelerinin veliler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiştir. Buna göre son hali verilen taslak formun geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmesini yapmak üzere 376 veli ile anket uygulaması yapılmıştır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Çankırı il genelinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 376 veliye ulaşılmıştır. Araştırmanın ölçek uyarlama niteliğinde olması nedeniyle madde sayısının en az 10-20 katı katılımcıya ulaşmak istenmiştir. Araştırmaya dâhil olan 376 velinin demografik bilgileri incelendiğinde; 211'i (%56,1) kadın, 165'i (%43,9) erkek; velilerin meslekleri 171'i (%45,5) ev hanımı, 95'i (%25,3) kamu personeli; 110'u (%29,2) özel sektör çalışanıdır. Velilerin 36'sı (9,6) ilkokul, 64'ü (%17) ortaokul, 77'si (20,5) lise, 199'u (%52,9) lisans ve üzeri mezunudur.

### **Verilerin Analizi**

Veri setinde normallik ve homojenlik durumuna bakılarak analiz açısından istenen varsayımları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için basıklık ve çarpıklık katsayıları ele alınmıştır. Tekli ve çoklu z puanları aracılığı ile Mahalanobis uzaklıkları belirlenmiş ve aykırı değerler veri setinden çıkartılmıştır. Verinin doğrusallık varsayımı ve çoklu bağıntı varsayımlarını karşıladığı görülmüştür.

Yapı geçerliliğini test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uyum indekslerini değerlendirmek amacıyla uyum iyiliği indekslerinden Ki-Kare Uyum Testi ( $\chi^2$ ), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve



Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) kullanılmıştır. Değerlerin kabul edilebilir düzeyin altında kaldığı görülmesi nedeniyle ölçek tekrar açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile değerlendirilmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile Bartlett küresellik testleri kullanılarak veri setinin faktör analizine uygunluğu tespit edilmiştir. AFA sonuçlarına göre birden fazla faktöre 0.1 değerinin altında yakın yük vererek binişiklik gösteren *maddeler* ölçekten çıkartılmış ve AFA tekrar edilmiştir. Ölçeğin iç güvenirlilik durumu için Cronbach alfa katsayısı, Spearman-Brown güvenirlilik ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

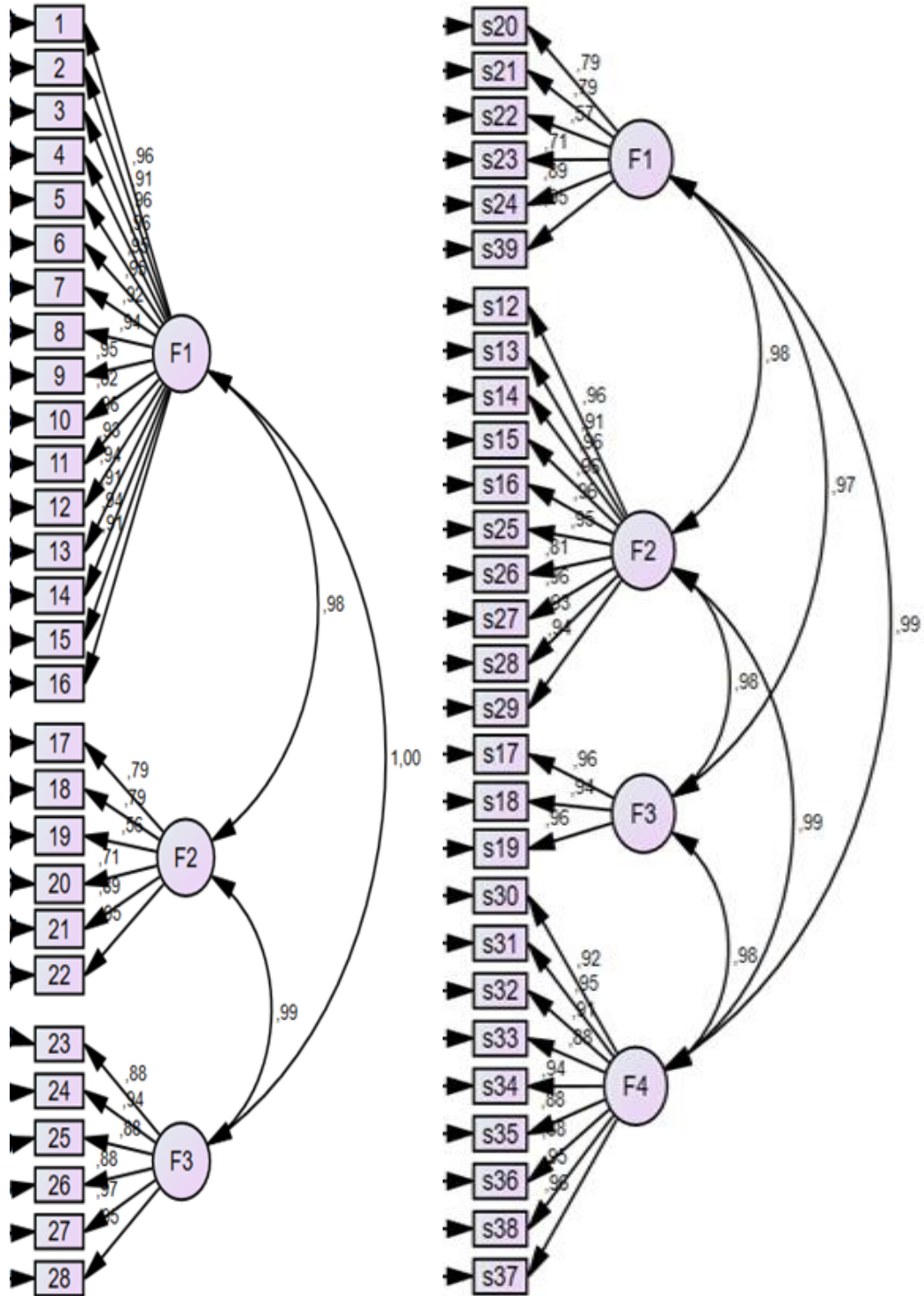
### Bulgular

Veriler üzerinde normallik değerlendirmeleri yapılmış, z puanları ve Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış z puanı  $\pm 2$  aralığında yer almayan katılımcılar veri setinden çıkartılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri de çoklu bağıntı sorunu olmadığını göstermiştir. Ölçek maddeleri için ayrıca düzeltilmiş madde korelasyonları incelenmiş ve tüm maddelerin .5 üzerinde değer aldığı gözlenmiştir. Maddelere ilişkin; ortalama değerler, standart sapma oranları, basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçek Maddelerinin Ortalama Standart Sapma Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Madde No	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık	Madde No	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık
L1	3.19	1.600	-.119	-1.652	L15	3.16	1.423	-.081	-1.356
L2	3.17	1.485	-.128	-1.472	L16	3.19	1.577	-.105	-1.605
L3	3.12	1.678	-.139	-1.696	L17	3.20	1.579	-.116	-1.603
L4	3.21	1.658	-.197	-1.670	L18	3.15	1.540	-.076	-1.558
L5	3.12	1.671	-.100	-1.696	L19	3.16	1.502	-.056	-1.531
L6	3.16	1.633	-.107	-1.655	L20	3.20	1.517	-.079	-1.545
L7	3.15	1.620	-.122	-1.626	L21	3.23	1.460	-.117	-1.465
L8	3.14	1.531	-.055	-1.527	L22	3.12	1.486	-.055	-1.468
L9	3.16	1.391	-.035	-1.314	L23	3.14	1.585	-.072	-1.617
L10	3.07	1.420	.068	-1.380	L24	3.14	1.401	.020	-1.360
L11	3.29	1.264	-.068	-1.196	L25	3.22	1.415	-.106	-1.358
L12	3.28	1.429	-.175	-1.376	L26	3.20	1.684	-.161	-1.710
L13	3.16	1.456	-.081	-1.399	L27	3.18	1.599	-.164	-1.595
L14	3.15	1.508	-.067	-1.528	L28	3.16	1.684	-.167	-1.685

Tablo 1 incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin de ileri analizler için gerekli varsayımları sağladığı görülmektedir. Gerekli varsayımların değerlendirilmesini takiben, ilk aşamada özgün ölçeğin öğretmen formundaki 3 boyutlu faktör yapısının ve öğrenci formundaki 4 boyutlu faktör yapısının veli örneklemini için geçerliliğini değerlendirmek üzere (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Üç ve dört faktörlü yapı için Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

DFA sonuçları değerlendirildiğinde özellikle RMSEA ve GFI değerlerinin hem üç faktörlü model için ( $X^2/sd=4.50$ ; RMSEA=.10; GFI=.72; CFI=.94; NFI=.92) hem de dört faktörlü model için ( $X^2/sd=4.69$ ; RMSEA=.10; GFI=.71; CFI=.92; NFI=.90) kabul edilebilir düzeyin altında kaldığı görülmüştür (Kline, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bunun üzerine AFA ile veri setinin ortaya koyduğu faktör yapısının ortaya konulmasına karar verilmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin ile Bartlett küresellik testleri kullanılarak veri setinin faktör analizine uygunluğu tespit edilmiştir (KMO=.96;  $X^2(351)=17853.879$ ;  $p<.0001$ ). Faktör analizi için KMO değerinin

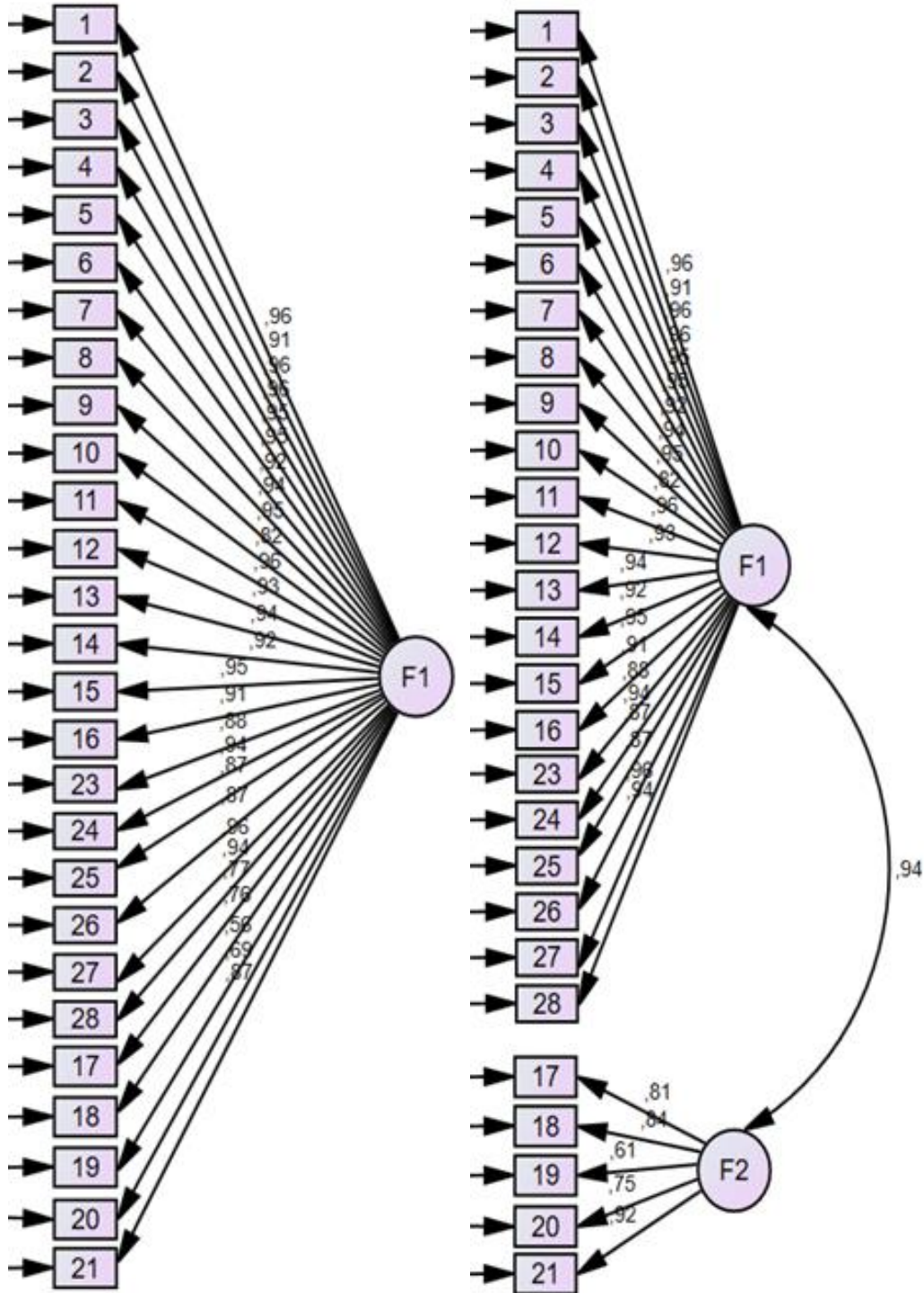
0.60'dan yüksek olması önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). KMO değerinin 0.80'den yüksek olması iyi, 0.90'dan yüksek olması ise faktör analizi için oldukça iyi olduğunu göstermektedir (Leech ve ark., 2005). Faktör yükleri ele alınırken en az .32 düzeyi esas alınarak değerlendirilme yapılmış, birden fazla faktöre yük veren her bir madde için iki bileşen arasındaki değer en az .10 olması benimsenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). AFA sonuçlarına göre ilk olarak, birden fazla faktöre 0.1 değerinin altında yakın yük vererek binişiklik gösteren “Dersleri ilgi çekici hale getiriler” maddesi ölçekten çıkartılarak AFA tekrar edilmiştir. AFA sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 2. AFA Sonuçları**

	Bileşen	
	1	2
Öğrencilere saygı gösterirler.	.885	
Tüm öğrencilere adil davranırlar.	.845	
İşlerini severek yaparlar.	.904	
Öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler.	.906	
Öğrenciler için iyi birer örnektirler.	.885	
Başarı için etkileyici telkinlerde bulunurlar.	.860	
Büyük hedefler gösterirler.	.845	
Öğrencilere yeni bakış açıları kazandırırılar.	.833	
Öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.		.674
Öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.		.699
Okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.		.916
Öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar.		.728
Velilerle iyi bir iletişim içerisindedirler.	.730	
Öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar.	.826	
Eleştiriye açıktırlar.	.665	
Öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	.872	
Öğrencileri takdir ederler.	.848	
Öğrencilere güvenirler.	.858	
Sınıfta ortak değerleri vurgular ve benimsenmesini sağlarlar.	.818	
Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer verirler.	.843	
Sınıfla ilgili kararlara öğrencileri ortak ederler.	.837	
Teknolojiyi iyi kullanırlar.	.805	
Dersleri öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlarlar.	.859	
Derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar.	.754	
Meslek ahlakına önem verirler.	.907	
Yeniliğe ve gelişime açıktırlar.	.861	
Toplumsal sorunlara karşı duyarlıdırlar.	.874	
Özdeğer	21.99	1.14
Açıklanan Varyans	81.43	4.24
Açıklanan Toplam Varyans	85.67	

Tablo 2’de verilen AFA sonuçları incelendiğinde, özdeğeri 1’in üzerinde iki ayrı faktör olduğu görülmektedir. Bununla yanı sıra birinci faktör toplam varyansının %81 gibi çok büyük bir kısmını açıklarken özdeğeri 1’e çok yakın seviyede olan ikinci faktörün varyansı açıklama oranının düşük (%4) kaldığı görülmektedir. AFA analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktörlü modele ilişkin DFA analizi

tekrarlanmış ve özgün modele göre daha güçlü bir model uyumu ortaya koyduğu görülmüştür ( $X^2/sd=3.47$ ;  $RMSEA=.08$ ;  $GFI=.81$ ;  $CFI=.97$ ;  $NFI=.94$ ). Kırılım grafiğinin yapısından hareketle ve ölçeğin ikinci faktörünün özdeğerinin 1'in çok az üzerinde bulunması nedeniyle ölçeğin tek faktörlü yapısı için de alternatif bir DFA modeli oluşturulmuştur. Söz konusu modele ilişkin uyum indekslerinin üç faktörlü özgün modele göre daha kabul edilebilir düzeyde olduğu, AFA modelinin göstermiş olduğu iki faktörlü modele ise oldukça yakın bir model uyumu gösterdiği belirlenmiştir. ( $X^2/sd=3.56$ ;  $RMSEA=.08$ ;  $GFI=.80$ ;  $CFI=.96$ ;  $NFI=.94$ ). Tek faktörlü ve iki faktörlü DFA modelleri Şekil 2'de yer almaktadır.



**Şekil 2.** Tek ve iki faktörlü yapı için Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Yapı geçerliği analizleri sonucunda ölçeğin öğretmen formunda ve öğrenci formunda kullanılan 3 ve 4 faktörlü özgün yapılarının veli formu için geçerliliğinin mükemmel düzeyde olmamakla birlikte uyum indekslerinin önemli bir bölümü için kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Aşağıda veli verisi için alternatif modellerin uyum indeksleri Tablo 3'te karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

**Tablo 3.** Alternatif Modelleri için Karşılaştırmalı DFA Uyum Değerleri

Modeller	Açıklama	$\chi^2/sd$	RMSEA	NFI	CFI	GFI
Model 1	1 Faktör	3.56	.08	.94	.96	.80
Model 2	2 Faktör	3.47	.08	.94	.97	.81
Model 3	3 Faktör	4.50	.10	.92	.94	.72
Model 4	4 Faktör	4.69	.10	.90	.92	.71

Tablo 3 incelendiğinde, tek faktörlü ve iki faktörlü modellerin uyum indekslerinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Yapı geçerliği düzeyi ortaya konulan ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek üzere daha güçlü model ortaya koyan tek ve iki faktörlü yapısı Cronbach alfa değerleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Ölçek Faktörlerine İlişkin Güvenirlik ve Korelasyon Analizi

	$\bar{X}$	SS	$\alpha$	Tüm Ölçek	1	2
Öğretmen Sınıf Liderliği (Tüm Ölçek)	3.17	1.379	.99	1		
1. Sınıf İçi Süreçler	3.16	1.430	.99	.998*	1	
2. Okul Dışı Süreçler	3.20	1.189	.89	.847*	.816*	1

n= 376; \*p < .001

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin tümüne ve alt boyutları ile ilgili iç tutarlılık katsayılarının .70'in üzerinde olduğu görülmektedir. İki faktörlü model için ölçek alt faktörleri arasındaki ilişkiler çoklu bağlantı açısından değerlendirildiğinde, korelasyon değerlerinin oldukça yüksek olduğu ancak bununla birlikte ayrı faktörler olarak kullanılmasının da mümkün olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen sınıf liderliği ölçeğinin veli grubu için geçerlik ve güvenirlik analizleri değerlendirildiğinde, ölçeğin yapısal özelliklerinin güçlü olduğu ve öğretmen sınıf liderliğini veli perspektifi ile değerlendirmek amacıyla kullanılabilir nitelikte ölçme aracı olduğu görülmektedir. Yapı analizleri ölçeğin tek ve iki faktörlü yapısının birbirine yakın ve kabul edilebilir bir model uyumu gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin önceki versiyonlarında, öğrenci grupları ile yapılan çalışmada etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler olmak üzere dört faktörlü bir yapı ortaya çıkarken (Karabağ-Köse, 2019) tarafından öğretmen örneğinde etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere üç faktörlü yapının daha güçlü bir model uyumu gösterdiği belirlenmiştir (Karabağ-Köse, 2018). Veli grubu ile gerçekleştirilen bu çalışmada ise sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçle olmak üzere iki faktörlü yapının model uyumu daha yüksek çıkmıştır. Buna göre yapı "sınıf içi süreçler" ve "okul dışı süreçler" faktörleri olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte kırılma grafikleri, faktörler tarafından açıklanan varyanslar ve faktörler arasındaki yüksek korelasyon değerleri göz önüne alındığında ölçeğin tek boyutlu olarak kullanılması önerilebilir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar öğretmenlerin sınıf içi ve okul dışı etkileşim, motivasyon, öğretim liderliği, okul dışı süreçlere liderlik gibi unsurları kapsayan öğretmen sınıf liderliği düzeylerinin

güçlü olarak algılandığını göstermektedir. Buna göre, ölçeğin araştırmacılar, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından velilerin sınıf liderliği algılarını değerlendirmek üzere kullanılması önerilmektedir.

Araştırma ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrenci velileri ile yürütülmüştür. İlkokul düzeyinde öğretmen liderliğini değerlendirmek amacıyla uygun örneklem grupları ile yapılacak çalışmalarla yapısal geçerliliği tekrar test edilebilir.

### Etik Beyannamesi

Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 20.09.2021 tarihli 09 oturum nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

### Kaynakça

Akkurt, Z. & Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.9779/pauefd.451853>.

Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi* (2. Basım). Kariyer.

Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.

Camgöz, M. ve Alperden, İ. N. (2006). “360 Derece Performans Değerlendirme ve Geri Bildirim: Bir Üniversite Mediko-Sosyal Merkezi Birim Amirlerinin Yönetmelik Yetkinliklerinin Değerlendirilmesi Üzerine Pilot Uygulama Örneği”, Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 13(2), s. 191-212

Cansız, M., Ozbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7378>

Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan). Nobel Akademi.

Karabağ Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 47 (220) , 5-18.

Karabağ Köse, E. (2019). Development and psychometric properties of teacher classroom leadership scale. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168. [Doi: 10.14527/kuvey.2019.004](https://doi.org/10.14527/kuvey.2019.004).

Karabağ Köse, E. & Korkmaz, E. (2019). Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 122-137. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.534931>

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2004). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leader*. CA:Corwin Press.

Koçyiğit, M. (2019). *Sınıf yönetimi*. Eğitim Yayınevi.

Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. & Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Nobel Akademi.

Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford.

Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation (2nd ed.)*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4),533-545. [Doi:10.1177/1741143206068216](https://doi.org/10.1177/1741143206068216)

Sivri, H. & Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin ampirik araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,23(1),135-163. [Doi: 10.14527/kuey.2017.005](https://doi.org/10.14527/kuey.2017.005).

Spillane, J.P. & Camburn, E. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. CA:American Educational Research Association.

Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Pegem Akademi.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Uyargil, C. (2008). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi*, Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A., & Leyendecker, B. (2009). *Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar [Child socialization goals of Turkish mothers: An investigation of education related within-culture variation]*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 1-15.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3). 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>





## AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ETKİNLİKLERİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SEVİM CAMUZCU AŞİROĞLU<sup>1</sup> - KEMAL DURUHAN<sup>2</sup>  
ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada “kontrol gruplu öntest-sontest modeline” uygun deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Deney grubuna aktif öğrenme temelli etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut MEB programı uygulanmıştır. Araştırma 2012 – 2013 öğretim yılında Cemil Türker İlköğretim Okulu bünyesinde yer alan iki 5. sınıfta 19 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Problem Çözme Becerisi Testi” uygulanmıştır. Araştırma süresince problem çözme becerisi testinden elde edilen veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri betimsel olarak verildikten sonra bağımsız gruplarda "t" testi ve tek faktörlü ANCOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, problem çözme becerisi sontest puanları açısından, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun problem çözme becerisi 1 sontest puanlarının aritmetik ortalaması MEB programının uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kavramlar:** Aktif Öğrenme, Problem Çözme Becerisi, Fen Öğretimi

### THE EFFECT OF SCIENCE AND TECNOLOGY COURSE ACTIVITIES BASED ON ACTIVE LEARNING OVER PROBLEM SOLVING SKILL AND ACHIEVEMENTS OF FIFTH GRADE STUDENTS

#### ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the activities based on active learning of fifth grade Science and Tecnoogy course over both problem solving skill of students. In the reseach experimental study relevant to “pretest and posttest control group” was conducted. Activities based on active learning were used for experiment group, current MEB curriculum were used for control group. Research was held on 39 5th grade students as 20 in experiment and 19 in control group in Cemil Türker primary school in 2012-2013 educational year. In order to determine the retention of the acquired knowledge, “problem solving skill test” were used as pretest, posttest and retention test for the experimental and control groups. After the aritmatcal averarage and standart deviation were given descriptively, data obtained from the problem solving skills test during the reseach was analyzed with t-test for independent groups and one way ANCOVA for repeated measures. Consequently, according to problem solving posttests’ score, it was obtained that the aritmatcal average of the problem solving skill grades of the experimental group was highly more than the average of the control group.

**Key Words:** Active Learning, Problem Solving Skill, Science Teaching

<sup>1</sup>Dr., El-mek: scanuzcu@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: kduruhan@inonu.edu.tr





## GİRİŞ

Toplumunu oluşturan bireyler çağa uyum sağlayacak bir şekilde ve kalkınma açısından öngörülen dünya şartlarına göre yetiştirilmelidir. Bu amaca hizmet edecek bireyleri yetiştirebilmek için eğitim programlarındaki amaçlar problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Amaçlar problem çözme becerilerinin geliştirilmesine göre belirlendiğinde bundan öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri de etkilenecektir. Böylesi bir eğitim programında bireylerin üst düzey düşünmeyi gerektirecek aktivitelerde bulunması gerekecektir. Ayrıca toplumların eğitim politikasının da bireylerin elde edilen bilgileri kullanmaları bekleniyor olmalıdır. Bu durumda eğitim programlarında amaçlar bloom taksonomisine göre uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında olacak, öğrenme-öğretme sürecinde ise aktif öğrenme yöntemleri kullanılacaktır (Duruhan, 2002).

Dewey'e (1966, akt: Öztürk, 2008) göre problem çözme becerisine yönelik olan programlar pragmatik eğitim sisteminin amacıdır. Pragmatik eğitim sistemine göre birey kendini çeşitli deneyimleri yaşayarak tanımalı ve kendine has bir düşünce yöntemi geliştirmelidir. Bilgi her birey için başka anlamlar ifade ettiği için her birey kendi yapısına ve ihtiyaçlarına göre bilgiler edinerek kendini oluşturur.

İlköğretim programları incelendiğinde temel beceriler arasında ortak olarak kullanılan problem çözme becerisi olduğu görülmektedir (MEB, 2004). İlköğretim. Fen ve Teknoloji öğretim programınının da amaçlarından biri öğrencilerin yeni bilgi elde etme ve problem çözmede Fen ve Teknolojiyi kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji programında yer verilen bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması aynı zamanda problem çözme becerisinin de kazandırılmasına hizmet etmektedir. (MEB, 2004, 33-34). Bilimsel sürecin gözlem, karşılaştırma-sınıflandırma basamakları problem çözme sürecinin problemi tanıma basamağına denk gelir. Her iki süreçte de bilgi ve veri toplama aşamaları vardır. Bilimsel sürecinin model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma basamakları, problem çözme sürecinin probleme çözüm önerme ve problemi çözme basamaklarına denk gelmektedir.

İlköğretim programları problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlaması aktif öğrenme yaklaşımını benimsemesinden kaynaklanır. Açıkgöz'e (2008, s.15-17) göre aktif öğrenme yoluyla öğrenci bilgiyi ezberlemez; bilgiyi çeşitli etkinlikler yoluyla araştırır, tartışır, ilişkilendirir. Öğrenci yalnızca bilgileri tekrarlayarak öğrenmez, bilgiyi nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin öğrendiğini bilir, kendi öğrenmesini inceler ve değerlendirir.

Son yıllarda aktif öğrenme yaklaşımının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi tüm eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Aktif öğrenme ve geleneksel öğrenmenin karşılaştırılması ile ilgili bir çok araştırma da bulunmaktadır. Aydın'ın (2001) araştırmasının sonucuna göre aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, akademik başarı ve derse karşı tutum düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Palut (2006) hem başarıya hem de kavram yanılgılarını gidermeye olumlu yönde katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Aktif öğrenirken öğrenciler olaylara sorgulayıcı bakabilirler. Proje konusu ile ilgili yapması gereken işleri planlar, planladıklarını uygular, yönetir ve sonuca ulaştırmaya çalışırlar (Kültekin, 2006). Öğrencilerin aktif öğrenirken geçirdikleri bu süreçler için problem çözme becerilerine sahip olması gerekir. Aktif öğrenme problemi tanımlama, veri toplama, hipotez kurma, çözüm seçenekleri oluşturma gibi problem çözme basamaklarını kapsar. Aktif öğrenme yaklaşımını içeren eğitim programlarında öğrencilerin problem çözme becerileri de geliştirilmiş olur.

Problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü PISA sınavlarında Türk öğrenciler fen ve matematik başarıları yönünden son sıralarda yer almaktadır. Türk öğrencilerinin %77,9'u altı yeterlik düzeyine göre, ikinci yeterlik düzeyi ve altında yer almaktadır. PISA fen bilimleri sınavlarında ölçülenen yeterlikler; bilimsel sorunları tanımlama, bilimsel olguları açıklama, bilimsel delilleri kullanma şeklindedir. (MEB, 2007). Hem MEB (2004) ilköğretim programı tarafından vurgulandığından hem de problem çözen bireyin bir ülkenin kalkınmasında sağlayacağı faydalar (Solak, Tozlu, Ömerustaoğlu ve Duruhan, 2006) açısından düşünüldüğünde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirecek ders etkinliklerinin araştırılması gerekmektedir. Bu sebepten dolayı aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinliklerin problem çözme becerisine olan etkisi araştırılmaya değer bulunmuştur. Araştırma, aktif öğrenme yaklaşımının bir ilköğretim okulunda uygulanması ve öğrenme kuramlarının alanda uygulanabileceğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisini incelemektir. Ayrıca 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerisindeki kalıcılığına da bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney işlemi sonrası problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisini belirlemek amacıyla “eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test deney deseni” kullanılmıştır. Bunun için ilk olarak grupların ön testlerine bakarak denk olup olmadıkları araştırılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ön test puanları ortalaması arasındaki fark anlamlı değilse son test puanları arasındaki farkın denel işlemde kaynaklandığı söylenebilir (Erden, 2004). Buna göre deney grubuna problem çözme becerilerini geliştirici aktif öğrenme temelli etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise MEB 2004 Fen ve Teknoloji programı uygulanmıştır. Araştırmanın deney deseni tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney deseni

	Ön test		Son test	Kalıcılık testi
Deney grubu	T1	X1	T 2	T 3.
Kontrol grubu	T 1	X2	T 2	T 3.

T1: Problem çözme becerisi ön testi

T 2: Problem çözme becerisi son testi

T 3: Problem çözme becerisi kalıcılık testi

X1: Bağımsız değişken (Problem çözme becerilerini geliştirici aktif öğrenme etkinlikleri)

X2: MEB Fen ve Teknoloji öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler

Deney grubu aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı gruptur. Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna problem çözme becerisi testi ( ön test, son test ve kalıcılık) verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan MEB Cemil Türker İlköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın deneklerini, bu okulda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfa devam eden toplam 39 (19 deney grubu, 20 kontrol grubu) öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu iki şube arasından yansız atama ile belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

### Problem çözme testinin geliştirilme süreci

Problem çözme becerisinin basamaklarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmıştır. Soruların yazılmasında kullanılacak problem çözme becerisi basamaklarının belirlenmesi sürecinde çocuklarda problem çözme becerisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçek, test, anket ve çeşitli araştırma sonuçları incelenmiştir (Davidson ve Sternberg, 2003, Dewey, 1997, Baytekin 2001, Hertzog, 2009, MEB, 2009, s.18, Sezgin 2010, , Uysa Yapılan alanyazın taraması sonucunda çocuklar için 5 tane problem çözme becerisi basamağı tablo 2' deki gibi hazırlanmıştır. Testte kullanılan her bir problem çözme basamağı için faydalanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Tablo 2

Problem çözme basamakları ve ilgili kaynaklar

No	Problem Çözme Basamağı	Kaynak
1.	Problemi açıklama	Baytekin,(2001); Bingham (1998); Davidson ve Sternberg, 2003; Dewey, 1997; Polya, 1997; MEB, 2009; Sezgin, 2011; Uysal,2010;
2	Problemin verilerini tespit etme	Baytekin,2001; Bilen, 1999; Bingham (1998); Davidson ve Sternberg, 2003; Dewey, 1997; Polya, 1997; MEB, 2009 s.18; Sezgin, 2011;
3	Problem için çözüm seçenekleri önerme	Baytekin,2001; Bingham 1998; Dewey,1997; MEB, 2009 s.18; Uysal, 2010;
4.	Olası çözüm yollarını değerlendirme	Baytekin,2001; Bingham 1998; Dewey, 1997; Polya, 1997; Sezgin,2011;
5.	Çözümü açıklama	Baytekin,2001; Bingham 1998; Davidson ve Sternberg, 2003; Dewey,1997; MEB, 2009 s.18; Sezgin,2011; Uysal,2010

1, 2010).

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Problem çözme testinin pilot öncesi hali uzmanlar tarafından incelendikten sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle testin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca testin geçerliliği için sorular her bir problem çözme basamağına dengeli dağıtılmıştır.

Öğrencilerin yanıtlarının değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından belirlenen dereceli puanlama düzeyleri ölçüt olarak alınmıştır. Test kendi içinde problemi açıklama, verileri tespit etme, çözüm seçenekleri önerme, olası çözüm seçeneklerini değerlendirme, çözümü açıklama şeklinde sınıflandırılmıştır.

Problem çözme becerisi gibi üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesinde “performansa dayalı durum belirleme, gerçek yaşama dayalı durum belirleme ve portfolyoya dayalı durum belirleme” olarak adlandırılan değerlendirme yolları kullanılmaktadır. Bu değerlendirme anlayışı farklı dereceli puanlama anahtarlarından ve farklı değerlendirme formlarından (öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirmesi) yararlanmayı da gerektirmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak özgün bir yanıt yapılandıkları açık uçlu soru türleri de alternatif durum belirleme yöntemleri arasında gösterilmektedir. Problem çözme becerisi basamaklarını içeren soruların uygulama ve daha ileri düzeyde olması gerekmektedir. (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s.2-3).

Problem çözme becerilerinin ölçülebilmesi için öğrencilere örnek problem durumları sunulmalıdır. Örnek problem durumlarının doğru yanıtları, her öğrenci için ortak olabileceği gibi, öğrenciden öğrenciye de değişebilir. Problemin çözümünün öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve öğrencilerin çözüm için birbirinden farklı beceriler kullanabildikleri soru tipleri seçilmelidir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorularda problem çözmenin bazı basamakları önceden verilebilir ve öğrencilerden problem çözme sürecindeki diğer basamaklarını yerine getirmesi istenebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya 2010, s.17-18). Bu amaçla test için problem çözme becerisini ölçen 9 örnek olaydan oluşan 24 soru hazırlanmıştır.

### **Problem çözme becerisi testinin güvenilirlik çalışması**

Problem çözme becerisi testi ilgili üniteyi daha önceden öğrenmiş 20 tane 6. sınıf öğrencisine pilot olarak uygulanmıştır. Değerlendirildikten sonra öğrencilerin cevaplarken nasıl düşündükleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Anlaşılmayan sorular, ifadeler çıkartılmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Problem çözme testinin güvenilirliğini hesaplarken puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının birden çok değerlendirici tarafından puanlaması yapılarak puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanır. Puanların birbirine yakınlığı güvenilir, tutarlı puanlamayı; puanların birbirinden farklılığı ise güvenilir olmayan tutarsız bir puanlamayı işaret eder (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Öncelikle üç bağımsız öğretmen tarafından puanlanmış ve üç öğretmenin verdiği puanların doğrusal bir şekilde ne kadar tutarlı bir şekilde eşleşme gösterdiğine bakılmıştır.

Geliştirilen problem çözme becerisi testinin puanlayıcı güvenilirliğini test etmek amacıyla, her bir soru için sınıf içi (intraclass) korelasyon katsayısı

hesaplanmıştır. Bu amaçla, hakemler seçkisizlik kuralına göre atanmadığı için iki-yönlü karma model kullanılmış ve ortalamalar arasındaki uyum da dikkate alındığı için kesin uyuma bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç puanlayıcının testi cevaplayan 42 öğrencinin testlerine ait değerlendirmelerden madde bazında ve toplamda elde edilen puanlar arasındaki ortalama uyum katsayıları aşağıda tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3  
Problem çözme becerisi testi güvenirlik analizi

Madde No	Sınıf-içi korelasyon katsayısı (ortalama ölçüm)	Madde No	Sınıf-içi korelasyon katsayısı (ortalama ölçüm)	Madde No	Sınıf-içi korelasyon katsayısı (ortalama ölçüm)
1	.84	9	.93	17	.85
2	.88	10	.88	18	.96
3	.90	11	.83	19	.75
4	.91	12	.95	20	.86
5	.79	13	.95	21	.90
6	.94	14	.82	22	.96
7	.97	15	.96	23	.81
8	.79	16	.87	24	.92
				Toplam	.98

$r > 0,75$

Tablo 3’de verilerden hareketle 24 madde ve testin toplamı için yapılan değerlendirmelerin puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Problem çözme testindeki soruların her biri 4 puan üzerinden, toplam puan ise 100 üzerinden hesaplanmıştır. Öğrencilere problem çözme testi için 50 dakika süre verilmiştir.

### DeneySEL İŞLEM SÜRECİ

DeneySEL işlem sürecinde kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabında önerilen etkinlikler araştırmacı tarafından aynen uygulanmıştır. Deney grubunda ise aktif öğretme temelli problem çözme becerilerini geliştirici öğrenme-öğretme teknikleriyle desteklenmiş etkinlikler yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

“Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesi, 6. ünite olarak yer almaktadır. Ünite başlamadan 1 ay önce okul yönetimi ve öğrenciler araştırmacının amacı, yöntemi ve süreç ile ilgili bilgilendirilmiştir.

DeneySEL işlem süreci 6 haftalık bir süre içerisinde deney ve kontrol gruplarına haftada 4’er saat olmak üzere toplam 30 saat boyunca (MEB programının ünite için önerdiği süre) uygulanmıştır.

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Buna göre 01.04.13-07.05.13 tarihleri arasında ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 29.03.13 tarihinde ön testler, 08.05.13 tarihinde son testler uygulanmıştır. 29.05.13 tarihinde kalıcılık testleri uygulanmıştır.

**Deney grubunda öğrenme-öğretme süreçleri**

Deney grubu için aktif öğrenme temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin araştırma yapmasına, bilgiyi nasıl edineceğine, kendini değerlendirmesine fırsat vererek, ilgili ünite ile ilgili öğrencilere dersin tamamında bilgi aktarımı yapılmamasına dikkat edilmiştir. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda öğrencilerin problem çözme basamaklarını kullanmaları sağlanmıştır.

Aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanacağı deney grubunun bulunduğu derslik deney işlemi boyunca aktif öğrenme ortamına uygun olacak şekilde U şeklinde oturma düzenine getirilmiş ve zaman zaman grup çalışmaları için değiştirilmiştir. Bu grupta sınıf ortamında ilgili ünite ile ilgili fen kitapları ve internet bağlantılı bilgisayar bulundurulmuştur.

Deney grubundaki etkinliklerde konu ve kazanımların özellikleri düşünülerek, problem çözme, örnek olay inceleme, eğitimsel oyun, proje tekniği, öğrenme günlüğü, araştırma yoluyla öğretme, paylaşımlı öğretme, problem çözme ve deney tekniğinin bir arada kullanılması, yaratıcı drama gibi yöntem-tekni-taktik ve öğretimsel işler kullanılmıştır.



### **Kontrol grubunda öğrenme-öğretme süreci**

Kontrol grubu öğrencilerine dersler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan etkinliklerle işlenmiştir. MEB kitabında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda okuldaki öğrencilerin alışmış oldukları oturma ve sınıf düzeni değiştirilmemiştir. Öğrenciler var olan sabit sıra düzeninde oturmuşlardır

Kontrol grubundaki MEB etkinliklerdeki soru-cevap, poster hazırlama, tartışma, gözlem, deney tekniği, grup tekniği, öğretmen açıklamaları, metinlere yönlendirme gibi yöntem-teknik-taktik ve öğretim işler uygulanmıştır.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmış, deneklerin denlik araştırmaları ile ilgili verilere yer verilmiş, normal dağılım durumları incelenmiş; bağımsız gruplar t-testi, tek faktörlü ANCOVA, tek faktörlü ANOVA ve etki büyüklüğü çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Ortalamaların anlamlılık düzeylerinin karşılaştırılmasında 0,05 düzeyi dikkate alınmıştır.

### **Deneklerin denkliğinin araştırılması**

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi bağımlı değişkenler açısından denkliğine bakmak amacıyla her iki grubun problem çözme testi ve başarı testi ön test puanları karşılaştırılmıştır.

Araştırma gruplarının problem çözme becerileri ön test puanları ile ilgili bağımsız t- testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, problem çözme becerisi ön test sonuçlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	19	37,84	7,53	0,38	0,91
Kontrol	20	38,80	7,97		

Tablo 10'a göre deney grubunun problem çözme ön test ortalaması, (37,84) ; kontrol grubunun ortalaması, (38,80) olmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarının problem çözme ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p < 0.05$ ). Buna göre, deney ve kontrol grupları problem çözme becerisi açısından denktir.

### **Testlerin normal dağılım durumlarının incelenmesi**

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Araştırmada grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapira-Wilks testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Problem Çözme ve Başarı Testlerinin Normal Dağılım Durumlarının Analizleri

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p
Problem Çözme Becerisi Ön Test	0,96	39	0,32
Problem Çözme Becerisi Son Test	0,96	39	0,27
Problem Çözme Becerisi Kalıcılık Testi	0,96	39	0,24

Tablo 12'ye göre test puanlarının dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p < 0,05$ ). Araştırmada bu sebeple normallik gerektiren istatistikler kullanılmıştır.

### **Bağımsız (İlişkisiz Örneklem) t-testi**

Bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırmasına odaklanır. Gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını, hipotez testlerini kullanarak test ederler. (Büyüköztürk, 2010, s. 39). Araştırmada deney ve kontrol grubunun problem çözme becerilerini uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamadan bir ay sonrasında karşılaştırabilmek için ilişkisi örneklem t-testi kullanılmıştır.

### **Tek faktörlü kovaryans (ANCOVA)**

Tek Faktörlü Kovaryans istatistik tekniği, deneysel işlemin bağımlı değişkenle ilişkisi olan değişkenlerin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasına olanak verir. ANCOVA, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri, doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisini mümkün kılar. ANCOVA ile, bağımlı değişken üzerindeki her bir gözlem için ortak değişkene dayalı düzeltilmiş değerler üretilir ve bu değerlerden hesaplanan düzeltilmiş grup ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı incelenir (Büyüköztürk, 2010, s.105). Araştırmadaki iki grubun (deney-kontrol); son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla son-test puanları sabit tutulduğunda kalıcılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA istatistik tekniği kullanılmıştır.

### **Etki büyüklüğü**

Grup ortalamaları arasındaki farkların manidar olması, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki güçlü bir ilişkinin garantisi olmaz. Bu yüzden deneylerin ortalamaları arasındaki farkları karşılaştırırken anlamlılık düzeyinin belirlenmesinde etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Örneklem genişliği arttıkça küçük olan farkların manidar çıkma olasılığı artar. Ayrıca test sonuçları, bağımlı değişkene ait puanlarda

gözlenen toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya çıkaramaz. Etki büyüklüğü indeksi olan eta-kare ( $\eta^2$ ) ise varyansın ne kadarın bağımsız değişkene ya da grup değişkenine ait olduğuna ilişkin bilgi sunar (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010, s.169). Etki büyüklüğü 0,01 ile 1,00 arasında değişir. 0.01 için “küçük”, 0.06 için “orta” ve 0.14 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

## BULGULAR VE YORUM

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney işlemi sonrası *problem çözme becerisi* düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” şeklinde ifade edilen birinci alt problemin sınanması için bağımsız t-testi istatistiği kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte problem çözme basamaklarına göre ortalama puan dağılımları tablo 13’de verilmiştir

Tablo 13

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme basamaklarına göre puan dağılımı

Problem Çözme Basamakları	Deney Grubu	Kontrol Grubu
<b>Problemi Açıklama</b>	71	57,9
<b>Verileri Tespit Etme</b>	64,75	52,48
<b>Çözüm seçenekleri Önerme</b>	56,25	42,86
<b>Çözüm Yollarını Değerlendirme</b>	51,5	41,95
<b>Çözümü Açıklama</b>	55,9	37,40
<b>Ortalama</b>	59,89	46,05

Tablo 13’de deney grubu öğrencilerinin 100 üzerinden hesaplanan puanları görülmektedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin en çok zorlandıkları basamak problemin çözümünü açıklama aşamasıdır. Üst basamaklara doğru çıktıkça puanlarının bir önceki basamaktan daha düşük olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri son test puanlarının bağımsız t testi ile ilgili bulgular tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	P	eta-kare ( $\eta^2$ )
Deney	19	59,89	14,91	3,5	0,00*	0.24
Kontrol	20	46,05	9,0			

Tablo 14'deki bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, son test problem çözme becerileri puanları için uygulanan bağımsız t-testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri son test puanlarının ortalaması 59,89 kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ortalaması 46,05 olarak bulunmuştur. Problem çözme becerisi ortalamaları için hesaplanan eta-kare değerinden ( $\eta^2 = 0.24$ ) hareketle, problem çözme becerisi puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 24'nün öğrencilerin buldukları sınıflarda kullanılan etkililiklere bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Yani, problem çözme becerisi için öğrencilere uygulanan etkinlikler “küçük” ile “orta” arasında etki büyüklüğüne sahiptir.

Yapılan öğretimler sonucu, aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, MEB etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerine göre daha yüksektir. Bu durumda aktif öğrenme etkinlikleri ile yapılan Fen ve Teknoloji eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Şensoy (2009) araştırmasında aktif öğrenme ilkesine bağlı kalarak, araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımı ile fen bilgisi uygulama laboratuvarı dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, bu dersi geleneksel yaklaşımla alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Taraban vd. (2007) aktif öğrenmeye dayalı laboratuvar çalışmasının, fen bilgisi ve bilimsel süreç becerilerinin, geleneksel öğrenme yaklaşımı gören gruba göre, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdem (2006) araştırmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören grubun öntest ve son test puan ortalamaları arasında problem çözme envanteri puanlarının az düzeyde geliştiği görülmüştür. Geleneksel öğretiminin yapıldığı grupta ise öntest ve son test puan ortalamaları arasında problem çözme envanteri puanları bakımından öntest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani geleneksel öğretim öğrenenlerin problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemiştir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

“Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin *problem çözme becerisi kalıcılık testi puan ortalamaları* arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemin sınanması için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi

kalıcılık testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu alt probleme cevap bulabilmek için ANCOVA testi kullanmadan önce, söz konusu testin 4 sayılı test edilmiştir.

Tablo 17

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalamaları için ANCOVA testi varsayımları

<b>Levene Testi</b>			
F	Sd1	Sd2	p
1.80	1	37	0,18
<b>Korelasyon Testi</b>			
Gruplar	R	p	
Deney	0,35	0,03*	
Kontrol	0,65	0,00*	
<b>ANOVA Testi</b>			
Denek X Problem Çözme Becerisi Son Test F(1-35)=0,26, P> 0,05			

Tablo 17'ye göre öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puanları üzerinde yapılan Levene testi sonuçlarının da istatistiki olarak anlamsız çıkmıştır. Yani grupların problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının varyanslarının eşit olduğu yargısına varılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin problem çözme becerisi son test ve kalıcılık puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puanı üzerinde denekXproblem çözme becerisi ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [F(1-35)=0,26, P>0,05]. Bu bulguya göre, araştırma grubunun son teste bağlı olarak kalıcılık puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğilimleri eşittir. Bu verilere bakarak her iki grubun problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının aynı yönde yükseldiği söylenebilir.

Bu istatistiksel bulgular, verilerin ANCOVA testinin varyanslarının karşılandığını göstermektedir. Varsayımlar sağlandıktan sonra ANCOVA testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi son testine göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalamaları tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre betimsel istatistikleri

Denekler	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	19	58,15	51,20
Kontrol	20	44,05	50,65

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Tablo 18’de verilen ortalama değerleri incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalamasının 51,15, kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalaması 44,05 bulunmuştur. Grupların problem çözme becerisi son test puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrenciler için 51,20, kontrol grubundaki öğrenciler için 50,65 olduğu, ortalamalar arasındaki farktan görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Son test puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Son Test	5312.28	1	5312.28	1393.94	0,0
<b>Grup</b>	<b>2,25</b>	<b>1</b>	<b>2,25</b>	<b>0,59</b>	<b>0,44</b>
Hata	137,19	36	3,81		
Toplam	108522.0	39			

Tablo 19’da yer alan ANCOVA sonuçları, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin son test puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F (1-36)= 0,59, p>0,05].

Araştırma bulgularına göre, Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerle ve MEB etkinlikleri ile öğretimin problem çözme kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Benzer bir sonuca ulaşan Koç (2002) ise araştırmasında yapılandırmacı öğrenme sınıfları ile geleneksel öğrenme sınıfları arasında öğrenme ve problem çözme kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını bulmuştur.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın tüm sonuçları alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde aktif öğrenme temelli Fen ve Teknoloji öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin hem problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada aktif öğrenme etkinliklerindeki problem çözme,

örnek olay incelemesi, eğitimsel oyunlar, proje tabanlı öğrenme, öğrenme günlüğü, araştırma soruşturma, paylaşımlı öğretme, yaratıcı drama , deney tekniği, grup tekniği, tartışma ve gözlem yöntem-teknik-öğretimsel iş-taktiklerin çeşitli kombinasyonlardan oluşan öğretim, MEB programındaki etkinliklere göre Fen ve Teknoloji dersinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede daha fazla etkili olmuştur. Eğitim durumlarını düzenlerken en önemli değişkenler arasında yöntem-teknik-öğretimsel iş-taktikler yer almaktadır. Çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş bir öğretim öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü tüm duyu organlarını kullanarak yaparak ve yaşayarak öğrenir, araştırır, yapar, karar verir, geliştirir, problem çözer ve uygularlar. Böylece kendi tecrübeleri ile daha etkin öğrenebilirler.

Öğretmen ve öğrenci merkezli, grupla ya da bireysel öğretimi temel alan bir çok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerin etkililiği öğretmene, öğrenci özelliklerine, konu alanına ve öğrenciye kazandırılacak davranışlara göre değişiklik gösterebilir (Erden, 2004, s.34). Araştırmacı tarafından geliştirilen aktif öğrenme temelli etkinliklerin problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde etkili olması öğretmen, öğrenci özellikleri, konu alanı ve öğrenciye kazandırılacak davranışların birbirini iyi besliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretme durumlarını etkili kılabilmek için öğretmenlerin çok zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekir. Hangi öğrenme durumlarında hangi yöntem ve teknik kullanılmalı bunun kararını verilebilmesi gerekir. Yöntem ve teknik seçimindeki uygunluk öğrenme düzeyini etkilemektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin daha aktif kılındığı, birbirleri ile daha fazla etkileşime geçtikleri yöntem ve tekniklerde daha başarılı oldukları görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu arasında problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmesinin sebebi MEB 2004 programının uygulama boyutundan kaynaklanan aksaklıklar olabilir. Mala (2011) araştırmasında, 2004 programının en çok eleştirilen yönünün uygulanmasındaki aksaklıkları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler bizzat katıldıkları aktif öğrenme etkinlikleri, onların konuyu daha iyi anlamalarını ve kolay kolay unutmamalarını sağlamaktadır. Aktif öğrenim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de imkan hazırlamalıdır (Küçükahmet, 2002, s.49-52). Aktif öğrenme yaklaşımı ile eğitim gören deney grubu çeşitli aktivitelerle bizzat deneyimler yaşadığından, problemleri tanımlayıp, verileri toplayıp ve çözüme ulaşmaya çalıştığından dolayı uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesindeki hedefleri kazanabildiği söylenebilir. Aktif öğrenme temelli etkinliklerin; öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmeye olanak sağlaması, derse katılmaya teşvik etmesi, grup etkinliklerine katılmalarına teşvik etmesi, bilgiyi bulan olmasını yardım etmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermesi, problem çözmelerine olanak sağlaması, bu etkinliklerin problem çözme üzerindeki etkililiğini arttırmıştır.

## 5.2.Öneriler

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

- Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersini ders kitaplarında açıklanan etkinliklerle sınırlandırmaması, konuya uygun aktif öğrenme temelli etkinlikler geliştirmeleri önerilmektedir.
- Araştırmanın kontrol grubunda izlenen etkinlikler ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerdir. Ancak bu etkinliklerin problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek biçimde planlı ve sistematik olarak sunulması gerekmektedir.

### KAYNAKLAR

- Acar, B. (2008). *Lise kimya "Asitler ve Bazlar" konusunda yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydın, Z. (2001). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne, niçin, neden öğretiyoruz ve öğreniyoruz?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık. Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (çev. A.F. Oguzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pagema
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pagema
- Davidson E ve Sternberg, J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge., England: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1996) *Demokrasi ve eğitim*, Çev. Tahsin Yılmaz, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Dewey, J. (1997). *How we think?* New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2007), *Democracy and education*, Teddington: The Echo Library.
- Duruhan, K. (2002). Öğrenme-öğretme süreçleri ve aktif öğretim yöntemleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, s.8
- Duruhan, K. (2006), *Felsefe ve eğitim*. Editör: Adem Solak, Ankara: Hegem Yayınları.
- Erdem, E. (2006). *Probleme dayalı öğrenmenin, öğrenme ürünlerine, problemçözme becerilerine ve özyeterlik algı düzeylerine etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Erden, M. (2004). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık



- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Pagema.
- Hertzog, N. B. (2009). *Problem solving. Barbara Kerr ve Barbara Wells (Edt.)* California: Sage Publications.
- Kartal, T. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve hatırd tutmalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme ölçme değerlendirme uygulamaları*. Ankara: Pagema.
- Küçükahmet , L. (2002). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kültekin, S. (2006). *Bilgi toplumu ve eğitim programları*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Mala , N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi. Malatya.
- MEB. (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). *Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı, PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal ön raporu*.  
[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa\\_2006\\_ulusal\\_on\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf) adresinden 3.11.2012’de alındı
- MEB. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, M. (2008), *John Dewey’in eğitim felsefesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,
- Palut, Z. Ö. (2006). *Fen öğretiminde aktif öğrenmenin kavram yanlışlarını gidermeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (çev. F. Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Ankara üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara
- Solak, A., Tozlu , N., Ömerustaoğlu, A. ve Duruhan, K. (2006). *Felsefe ve eğitim*. Ankara: Romantik kitap.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve duyuşsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Kitapçılık.

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

- Şensoy, Ö. (2009). *Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, özyeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara
- Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R. and Bowen, C. W. (2007). Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. *Journal of research in science teaching*, 44(7), 960–979.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.