



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

26

YIL / YEAR: 26 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2022

ISSN 1301-370X

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

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



MLA





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR: 26 SAYI / ISSUE (2) AĞUSTOS / AUGUST 2022

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

Yazı İşleri Müdürü

Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL
Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ

İngilizce Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ
Öğr. Gör. Hatice ALTUN

Redaksiyon

Arş.Gör. Gamze DELİOĞLU

Baskı ve Cilt

Sertifika No:40267

ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

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

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

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üsküdar Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya KASAP ÇENGEL	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor İnstitü
Prof. Dr. Esmal ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özen YAYLAGÜL ÜSTÜNEL	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER

Prof. Dr. Bülent AKBABA

Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ

Prof. Dr. Emine KOLAÇ

Prof. Dr. Ethem AKYOL

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Prof. Dr. Mehmet KARA

Prof. Dr. Naciye YILDIZ

Prof. Dr. Ömer Osman UMAR

Prof. Dr. Özge AYNAGÖZ ÇAKMAK

Prof. Dr. Suzan ERGÜN

Prof. Dr. Velittin KALINKARA

Prof. Dr. Zülfikar DAMLAPINAR

Doç. Dr. Ahmet DEMİR

Doç. Dr. Ali HÜSEYİNOĞLU

Doç. Dr. Ali KORKMAZ

Doç. Dr. Cem ÇETİN

Doç. Dr. Cengiz DURAN

Doç. Dr. Doğa BAŞAR SARIİPEK

Doç. Dr. Fikret OSMAN

Doç. Dr. Fikret YAZICI

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Doç. Dr. İbrahim EFE

Doç. Dr. İbrahim YÜCEDAĞ

Doç. Dr. Mehmet GEDİZLİ

Doç. Dr. Mehmet Vahit EREN

Doç. Dr. Ömer Faruk CANTEKİN
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Doç. Dr. Selman ABLAK
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM
Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALKAYIŞ
Dr. Öğr. Üyesi Demet BARAN BULUT
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Berkay ÖZÜNLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Nurettin KARTALLIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Sevda Gülşah YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU
Dr. Öğr. Gör. Emel YİĞİTTÜRK EKİYOR
Öğr. Gör. Cihan Serhat KART

İÇİNDEKİLER

KAZAK VE KIRGIZLARDA “KIZ UĞURLAMA” VE ‘KIZ OYUNU’ TÖRENİ Mayramgül DIYKANBAY, Moldir ILGISHEVA.....	265
FRANSIZ İSLAM'I PROJESİ VE “SORUNSUZ FRANSIZ MÜSLÜMANI” PROFİLİ İNŞASI Muhammed Mücahid DALKILIÇ, Müşerref YARDIM.....	277
DURKHEIM'IN METODOLOJİSİ: ESKİ FAKAT ÇAĞDAŞ TARTIŞMALAR Mehmet Fatih GÜLOĞLU	289
SPİNOZA FELSEFESİNDE TANRISAL YASA BAĞLAMINDA MUCİZENİN REDDİ VE PEYGAMBERLİK Abdurrazak GÜLTEKİN.....	305
1980 VE SONRASI ANKARA SPOR BASINI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA Erol İLHAN, Adalet GÖRGÜLÜ AYDOĞDU	319
ESNEK ÇALIŞMANIN İŞ-YAŞAM DENGESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ Fatih Şükrü AKYAZ, Dursun BOZ.....	339
GÖÇMENLER İÇİN SOSYAL UYUM ÖLÇEĞİ (GSUÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI Özgür Salih KAYA	353
KÜRESEL KRİZ GENÇ İŞSİZLİĞİNİ NASIL ETKİLEDİ? AVRUPA BÖLGESİ ÜZERİNE BİR PANEL VERİ ANALİZİ H. Işıl ALKAN, Abreg S. ÇELEM	369
ENFLASYON İLE İŞSİZLİĞİN EKONOMİK BÜYÜMEYE ETKİLERİ: TÜRKİYE’NİN DÜZEY 2 BÖLGELERİ İÇİN BİR UYGULAMA Canan SANCAR, Melike ATAY POLAT	381
ÇOK PARTİLİ DÖNEM HÜKÜMET PROGRAMLARINDA İLETİŞİM ALANINA YÖNELİK DÜZENLEMELER Duygu ÜNALAN, Elif ŞEŞEN	399
ERMENİLERİN 1918 BAKÜ KATLİAMINDA BOLŞEVİZM ETKİSİ Yunus EKİCİ.....	421
TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KULLANMALARINA YÖNELİK DENEYİMLERİ Osman AKHAN	431
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE’DE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ Nazike KARAGÖZOĞLU	445
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ Gönül Onur SEZER, Ezgi GÜNDÜZ	461

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERDE KARŞILAŞILAN YAZIM YANLIŞLARININ SES AÇISINDAN İNCELENMESİ (OMÜ TÖMER ÖRNEĞİ)
Halil AYTEKİN, Ebru HARMAN..... 479

7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ORTAK TEMALARDAKİ METİNLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ
Sadık Ahmet ÇETİN 493

DİNLEME KONUSUNDA YAPILAN EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ
Nuray KAYADİBİ 507

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜK KULLANMA ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
Tahir TAĞA 523

TÜRKİYE'DE YAPILAN YARATICI PROBLEM ÇÖZME KONULU ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ
Ali ATEŞ, Gülgün BANGİR ALPAN 535

CONTENTS

THE CEREMONY OF “KIZ UĞURLAMA” AND “KIZ OYUNU” IN KAZAKH AND KYRGYZ PEOPLE	
Mayramgül DIYKANBAY, Moldir ILGISHEVA.....	265
THE FRENCH ISLAMIC PROJECT AND THE CONSTRUCTION OF “UNPROBLEMATIC FRENCH MUSLIM” PROFILE	
Muhammed Mücahid DALKILIÇ, Müşerref YARDIM.....	277
DURKHEIM’S METHODOLOGY: ‘OLD BUT CONTEMPORARY’ DEBATES	
Mehmet Fatih GÜLOĞLU	289
REJECTION OF THE MIRACLE AND PROPHETIC IN THE CONTEXT OF GODLY LAW IN THE SPINOZA PHILOSOPHY	
Abdurrazak GÜLTEKİN.....	305
A STUDY ON ANKARA SPORTS PRESS IN 1980 AND AFTER	
Erol İLHAN, Adalet GÖRGÜLÜ AYDOĞDU	319
THE EFFECT OF FLEXIBLE WORK ON THE WORK-LIFE BALANCE	
Fatih Şükrü AKYAZ, Dursun BOZ.....	339
SOCIAL COHESION SCALE FOR IMMIGRANTS (SCSI): A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY	
Özgür Salih KAYA	353
HOW DID THE GLOBAL CRISIS AFFECT YOUTH UNEMPLOYMENT? A PANEL DATA ANALYSIS ON THE EUROPEAN REGION	
H. Işıl ALKAN, Abreg S. ÇELEM	369
THE ECONOMIC GROWTH EFFECT OF INFLATION AND UNEMPLOYMENT: A PRACTICE FOR NUTS 2 REGIONS OF TURKEY	
Canan SANCAR, Melike ATAY POLAT	381
REGULATIONS FOR COMMUNICATION AREA IN MULTIPLE-PARTY TERM GOVERNMENT PROGRAMS	
Duygu ÜNALAN, Elif ŞEŞEN	399
INFLUENCE OF BOLSHEVISM IN THE 1918 BAKU MASSACRE OF ARMENIANS	
Yunus EKİCİ.....	421
EXPERIENCES OF HISTORY TEACHERS IN THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS AND TECHNIQUES IN THEIR CLASSES	
Osman AKHAN	431
THE OPINIONS OF PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHERS ON PROBLEMS IN TURKEY	
Nazike KARAGÖZOĞLU	445

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASS TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TO LIFE STUDY TEACHING AND THEIR APPLICATIONS OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY

Gönül Onur SEZER..... 461

EVALUATION PHONETICALLY OF SPELLING MISTAKES MADE BY LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (SAMPLE OF OMU/TURKISH LANGUAGE TEACHING, APPLICATION & RESEARCH CENTER)

Halil AYTEKİN, Ebru TOLAR 479

EXAMINATION OF TEXTS ON COMMON THEMES IN 7TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS IN THE SCOPE OF VALUES EDUCATION IN THE TURKISH LESSON CURRICULUM

Sadık Ahmet ÇETİN 493

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL RESEARCHES ABOUT LISTENING

Nuray KAYADİBİ 507

A STUDY ON THE DICTIONARY-USING HABITS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Tahir TAĞA 523

INVESTIGATION OF RESEARCHES ON CREATIVE PROBLEM SOLVING MADE IN TURKEY

Ali ATEŞ, Gülgün BANGİR ALPAN 535

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi altıncı yılının ikinci sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; Mayramgül Dıykanbay, Moldir Ilgisheva'nın "Kazak ve Kırgızlarda "Kız Uğurlama" ve "Kız Oyunu" Töreni", Muhammed Mücahid Dalkılıç, Müşerref Yardım'ın "Fransız İslam'ı Projesi ve "Sorunsuz Fransız Müslümanı" Profili İnşası", Mehmet Fatih Güloğlu'nun "Durkheim'ın Metodolojisi: Eski Fakat Çağdaş Tartışmalar", Abdurrazak Gültekin'in "Spinoza Felsefesinde Tanrısal Yasa Bağlamında Mucizenin Reddi ve Peygamberlik", Erol İlhan, Adalet Görgülü Aydoğdu'nun "1980 ve Sonrası Ankara Spor Basını Üzerine Bir Çalışma", Fatih Şükrü Akyaz, Dursun Boz'un "Esnek Çalışmanın İş-Yaşam Dengesi Üzerindeki Etkisi", Özgür Salih Kaya'nın "Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği (Gsuö): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", H. Işıl Alkan, Abreg S. Çelem'in "Küresel Kriz Genç İşsizliğini Nasıl Etkiledi? Avrupa Bölgesi Üzerine Bir Panel Veri Analizi", Canan Sancar, Melike Atay Polat'ın "Enflasyon İle İşsizliğin Ekonomik Büyümeye Etkileri: Türkiye'nin Düzey 2 Bölgeleri İçin Bir Uygulama", Duygu Ünal, Elif Şeşen'in "Çok Partili Dönem Hükümet Programlarında İletişim Alanına Yönelik Düzenlemeler", Yunus Ekici'nin "Ermenilerin 1918 Bakü Katliamında Bolşevizm Etkisi", Osman Akhan'ın "Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Aktif Öğrenme Yöntem ve Tekniklerini Kullanmalarına Yönelik Deneyimleri", Nazike Karagözoğlu'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkiye'de Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri", Gönül Onur Sezer'in "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları İle Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Halil Aytekin, Ebru Tolar'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Yazım Yanlışlarının Ses Açısından İncelenmesi (OMÜTÖMER Örneği)", Sadık Ahmet Çetin'in "7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Ortak Temalardaki Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değerler Eğitimi Kapsamında İncelenmesi", Nuray Kayadibi'nin "Dinleme Konusunda Yapılan Eğitim Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi", Tahir Tağa'nın "Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma" ve Ali Ateş, Gülgün Bangir Alpan'ın "Türkiye'de Yapılan Yaratıcı Problem Çözme Konulu Araştırmaların İncelenmesi" adlı makalelerdir.

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

Editörler Kurulu

KAZAK VE KIRGIZLARDA “KIZ UĞURLAMA” VE ‘KIZ OYUNU’ TÖRENİ

Mayramgül DIYKANBAY*
Moldir İLGİSHEVA**

ÖZ

Nerdeyse 19. yüzyılın ortalarına kadar yaylak kışlak hayatı yaşayan Kazaklar ve Kırgızlar tüm zamanlar içinde gelenek ve örf adetlerine bağlı yaşayan bir Türk boyu olarak bilinirler. Bu geleneklerden en çok karşılaşılardan biri de evlilikle ilgili olan törenlerdir. Geçiş dönemlerinden biri olan evlilik de diğer Türk boylarında olduğu gibi Kazaklar ve Kırgızlar için ata babalardan beri nesilden nesle devam eden bir gelenektir. Dolayısıyla Kazaklar ve Kırgızlarda da soyunun devamı için oğlunu ve kızını evlendirmek çok eskiden beri önemli gelenekler arasında yer alır. Diğer törenlerde olduğu gibi Kazaklar ve Kırgızlarda evlilik törenleri de çeşitli uygulamalarla, örf ve adetler ile desteklenir. Biz bu çalışmamızda Kazaklar ve Kırgızlar arasında asırlar boyunca devam eden, ancak 1917 yılında gerçekleşen Ekim Devrimi'nden sonra sosyal hayatta olan değişimlerle beraber unutulmuş “kız uğurlama” ve “kız oyunu” töreninden bahsetmeye çalışacağız. “Kız oyunu” diğer adıyla “otuz gün oynootuu, kırık gün kınışlatuu” (otuz gün oynatma, kırık gün nazlandırma) töreni, kız kocaya uğurlanmadan önce kızın ailesi tarafından düzenlenen bir törendir. Törenin amacı doğup büyüdüğü evinden uzaklara yabancı bir eve gelin gidecek olan kızlarının gönlünü hoş etmek, kızlarını mutlu etmek, aynı zamanda toplum içinde değerini arttırmaktır. Söz konusu tören edebî eserlere oldukça fazlasıyla yansımıştır. Çalışmanın hacmi göz önünde bulundurularak Kazak edebiyatından “*Abay Yolu*”; Kırgız edebiyatından “*Batıyna*” romanlarından örneklerle sınırlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, kız oyunu, kız uğurlama, tören

THE CEREMONY OF “KIZ UĞURLAMA” AND “KIZ OYUNU” IN KAZAKH AND KYRGYZ PEOPLE

ABSTRACT

The Kazakhs and Turks, who could live almost as nomads until the 19th century, are known as Turkish tribe that adheres to the traditional and customary traditions all over the world. Therefore, for the continuation of the lineage of Kazakhs and Kyrgyz, it has been an important tradition for a long time to marry off their son and send off their daughter to their husband. The parents, who have been dreaming for years to build a suitable home for their son and placing their daughter in a blessed place, spend all the wealth they have accumulated throughout their lives on their son's wedding and indirectly express their gratitude towards the Creator. In this study, we will try to talk about the ceremony called “kız oyunu”, which continued for centuries between Kazakhs and Kyrgyz but lost its importance with the changes in social life after the October Revolution in 1917. “Kız oyunu”, also known as “otuz gün oynatma, kırık gün nazlandırma”, is a ceremony held by the girl's family before the girl is sent off to her husband. He aims to please his daughters, who will go to a foreign house far from the house where he was born and raised, and to increase his value in society at the same time. The ceremony in question has been the subject of many literary works. Considering the volume of the study, it has been limited to examples from Kazakh literature “Abay Yolu” and Kyrgyz literature “Batıyna.”

Keywords: Marriage, kız oyunu, kız uğurlama, ceremony

GİRİŞ

Evlenmek sözcüğü anlam olarak; erkek ve kadının, kanun ve törelere uygun bir şekilde aile kurup birlikte yaşamaya başlamasıdır (TDK, 2009: 668). Evlenmek kişilerin hayatlarında önemli bir dönem

* Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Erzurum: mayramgul.diykanbayeva@atauni.edu.tr; ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4990-6386>

** Dr. Öğr. Üy. Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Erzurum: moldir.ilgisheva@atauni.edu.tr; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2317-7832>

noktası ve bir geçiş eşiğidir. İnsan hayatında bu kadar önemli olan bir hadisenin halk kültüründe de yerini alması olağandır. Evlendirme kelimesi “ev eri olmak, eve bağlanmak” gibi çeşitli anlamlara gelebilmektedir (Yılmaz, 2012:146). Evlenmek her zaman hem toplumsal hem de kişisel bir davranıştır. Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun hemen her toplumda ailenin temel unsuru olarak evlilik görülmektedir. Evlilik sadece evlenen kişileri ilgilendirmez, aynı zamanda ailelerini, akrabalarını ve toplumu da ilgilendirir. Dolayısıyla evlilik için düzenlenen törene evlenen çifti ilgilendiren herkes katılır. Yapılan törenin amacı ise çiftin birleşmesini topluma ilan etmektir.

İnsan yaşamının başlıca üç önemli geçiş döneminden bir olan evlilik, toplumun aynası olan sağlıklı bir aile kurmanın yoludur. Kazaklar ve Kırgızlar da çok eskiden beri aileye ayrı bir önem vermişler ve evlilikte yapılması gereken neyse eksiksiz yerine getirmişlerdir. Diğer Türk boylarında olduğu gibi Kazaklar ve Kırgızlarda da evlilik töreni bir takım aşamalardan oluşur. Biz bu çalışmamızda evlilik töreninin bir aşaması olan ve kızın babasının evinde gerçekleşen “kız oyunu” ve “kız uğurlama” töreninden bilgiler vermeye çalışacağız.

Kazaklar ve Kırgızlarda evlilik törenleri aşağıdaki etaplarla karşımıza çıkar;

1. Kudalaşuu/Qudalasuw (Dünür olmak),
2. Kırgızlarda “küyöölö” veya “car cörüştürü”; Kazaklarda “urın kelüw” (Damadın gelmesi veya çiftleri görüştürme);
3. Kız toyu veya kız oyunu (Kız toyu veya kız oyunu),
4. Kelin toyu: bet açar, nike, otko kirgizüü, ençi bertüü (Gelin toyu: gelinin duvağını açma, nikâh, akrabaların yemeğe daveti, pay verme).

Kazaklar ve Kırgızlarda 1917 Ekim Devrimi’nden önce evlilikler genelde dünür gelme yani görücü usulü aracılığıyla gerçekleşmiş, oğlan ve kızın gelecekteki eşini seçme rolünü genelde anne ve babalar üstlenmiştir. Ayrıca dünür olacak aileler arasında “*teñ teñi menen, tezek kabı menen*” (insan kendi dengiyle, tezek çuvalıyla iyidir) atasözünde de olduğu gibi kurallar korunmuş, herkes kendi maddi durumuna göre aileleri dünür olarak seçmişlerdir (Dıykanbayeva, 2016: 155). Oğlan tarafı için kızın soyu, doğup büyüdüğü yeri, ailesi, hangi boya mensup olduğu çok önemsenmiştir. Hatta bu durum “*Törkini tentek kelinniñ tili uzun, törkini momun kelinniñ jibi uzun*” (Akrabası yaramaz gelinin dili uzun, akrabası uysal gelinin ipi uzun olur) (Nısanbayev, 1998:124); “*Katın albay kayın al*” (Kadın alma kayın [akrabalarını] al) (İbragimov, 2005:270) gibi atasözleriyle de anlatılmıştır. Dolayısıyla “*Kuda bolgonço kulu biyin suraş, kuda bolgondon kiyin kul bolso da sıylaş*” (Dünür olana kadar köle mi, bey mi soruştur, dünür olduktan sonra köle olsa da saygı göster) atasözünde olduğu gibi aileler çocuklarını evlendirmeden önce kendilerine uygun aile seçimine oldukça dikkat etmişlerdir.

Geleneksel Kazak ve Kırgız kültürüne göre gelin ve müstakbel kocası Kazakça adıyla “*urın*”, Kırgızca adıyla “*küyöölöp*” gelerek tanışana kadar birbirlerini görmelerine izin verilmemiştir. Bu törene Kazaklarda “*urın kelüw*”(hırsız gibi gizlice gelme); Kırgızlarda “*küyöölöp baruu*” (damat olmak için gelme) demişlerdir. Dolayısıyla damatlar büyüklerinden çekindiği için gelini görmeye ilk geldiğinde gizli gelmişlerdir. Damatlar ancak “*urın*” ve “*küyöölöp*” geldikten sonra müstakbel eşlerini istedikleri zaman görme hakkına sahip olmuşlardır. Gençleri görüştürme yengelerin görevi olmuştur. Söz konusu töreni “*kız oyunu*” takip etmiştir. “*Kız oyunu*” çok eskilere dayanan halk oyunlarından biridir ve nişanlanan kızın gelin olarak koca evine gitmesinden önce baba evinde düzenlenmiştir. Kız tarafı kızlarının gittiği yerde değer görmesi, kendilerine laf getirmemesi, mutlu olması için evlilikle ilgili bir takım törenleri yerine getirmişlerdir.

“*Kız oyunu*” Kazaklar ve Kırgızların eski oyunlarından biridir. Sovyet Hükümeti kurulmadan, yani 1917 yılından önce kaçınılmadan yerine getirilmiş, 1935’li yıllara kadar seyrek de olsa düzenlenmiş bir evlilik törenidir. Söz konusu oyuna on iki yaşını geçmiş gençler katılmışlardır. Kız tarafında düzenlenen ve birkaç gün süren oyuna Kazaklar “*otız kün oyun, qırq kün toyn*”; Kırgızlar ise “*otuz kün oynotuu, kırk kün kışlatuu*****” (*otuz gün oynatma, kırk gün nazlandırma, düğün yapma*) adını da vermişler. “*Kız oyunu*” töreninin masrafları oğlan tarafından karşılanmıştır. Kız ailesinin söz

*** Ağlatma anlamı da vardır.

konusu töreni gerçekleştirme talebi oğlan tarafından yerine getirilmezse düğün gerçekleşmemiştir. Bu yüzden kız tarafında yapılan düğüne “büyük düğün”; erkek tarafında yapılan düğüne “küçük düğün” denilmiştir (Polat, 2008:156).

Kazaklar ve Kırgızlarda Damadın Gelmesi, Kız Oyunu ve Uğurlama Kazaklarda “Urin kelüw” (Damadın gizli gelmesi)

Kazaklarda “*urin kelüw*” damadın müstakbel eşini görmek ve tanımak için kız evine ilk ziyaretidir. Kazaklar buna “*urin*” yani hırsız gibi gizlice gelme; törene ise “*urin toy*” derler. Kazakların eski geleneğine göre, ebeveynler çocukları henüz küçükken sözlerini kesmişlerdir. Ancak çocuklar on üç, on beş yaşına yani ergenlik çağına geldiklerinde ilk defa tanıştırılmıştır. Amaç, düğünden önce gençlerin birbirlerini görmeleri ve birbirlerini daha iyi tanımalarıdır. “*Öli-tiri*” (ölü, diri) geleneği yerine getirildikten sonra damadın müstakbel karısını görmesine izin verilmiştir. “*Ölü-tiri*” adını verdikleri tören, oğlan ailesinin kız tarafının ölülere için kurban; dirileri için adak olarak verdikleri büyük ve küçükbaş hayvanlardır. “*Öli-tiri*” töreninden sonra damadın “*urin*” (gizli) gelmesi yedigünden erken, kırk günden geç olmaz. Eğer damat geleneği zamanında yerine getirmezse obanın gençleri mizahlı bir şekilde hatırlatmışlardır (Osman, 2018: 7).

“*Urin kelüw*” töreninde damadın giydiği taçıya’ya**** bir adet puhu kuşunun tüyü takılır, kırmızı kaftan, topuklu özel ayakkabı giydirilir. Damada eşlik eden dört, beş gencin de kılık kıyafeti diğerlerinden farklı, hemen göze çarpacak şekilde olur. Ayrıca söz konusu gençler türkü söyleyebilen, atışmalarda yenilmeyecek şekilde söz ustası birileri olmalıdır. “*Urin kelüw*”de damat eli boş gelmez, “*ilüw*” adını verdikleri kalacakları evin kapısına asılması için kilim tarzı hediye getirir. Ayrıca kızın akrabalarına verilmesi için çeşitli hediyelik kumaşlar, gümüş sikkeler, yüzükler, küpeler, ipek havlular da getirir. Gelin, damat ve arkadaşları için kız tarafı bir çadır kurar ve damadın gelmesini beklerler. Müstakbel damat arkadaşlarıyla obaya hava karardığında girer ve atından inerek kızın obasında bulunan evlerin sağ tarafından gelir. Kızın yengeleri “*seni beklerken nefessiz kaldık*”, diyerek Kazakçada nefes nefese kalma anlamına gelen “*entikpe*” hediyesini alırlar. Sonra “*baldız körüw*” (baldız görme) adıyla devam eden gelenekte baldızlar da avuçlarını açarak damattan hediye isterler. Yenge ve baldızlar damattan hediyelerini aldıktan sonra damadı kızın bulunduğu obaya gönderirler. Buna “*urin toy*” yani gizlice/hırsızca gelme toyu derler. Nişanlanmalarına rağmen, damadın “*urin toy*”dan önce kızın obasına gelme hakkı yoktur (Qazıbek, 1991: 89). Damat “*urin*” geldiğinde sabırlı olmak zorundadır. Damadın sabrını sınavan şeylerden biri, gelini göstermemeleridir. İki, üç gün süren “*urin toy*”un sonunda damat müstakbel karısını görür ve yakından tanır.

Kazakların evlilik törenlerinde önemli yere sahip olan “*urin toy*” edebî eserlerde de bolca yer almıştır. Çalışmanın hacmi göz önünde bulundurarak Muhtar Avezov’un “*Abay Yolu*” romanından örneklerle sınırlayacağız. Abay’ın ilk karısı Dilda’nın obasına “*urin*” gitmesi şu şekilde anlatılır: “*İki yenge yavaşça tebessüm edip Abay ile Dilda’nın önüne karşı diz çökerek oturup ikisinin sağ ellerini birleştirdiler. İki elin arasında su gibi kayan ince ipek kumaş bulunmaktadır. Abay Dilda’nın ellerini sıkınca karşısında oturan yengelerinin biri gülümseyerek Abay’ın elini çektik ve dur, yapışıp kalmışsın! Buraya gel! Saçına dokun, dedi. Orada bulunan kızlar gülümsediler. Yenge, Abay’ın elini kaldırıp Dilda’nın sırtındaki örgülü saçlarına dokundurdu. İpek kumaş Abay’ın elinin altında hâlâ bulunmaktaydı. Abay elindeki ipek kumaşla bir kaç kere kızın saçlarına dokundu*” (Avezov, 2013: 182-184).

“*Urin kelüw*” töreninden sonra damat istediği zaman kızını görme hakkına sahip olur. “*Urin kelüw*”ü “*kız oyunu*” takip eder (Nısabayev, 1998: 125-127). Kazaklar, özellikle gençler için “*kız oyunu*” adeta bir bayramdır. Söz konusu oyunda çeşitli milli oyunlar oynanır ve evlenme çağındaki gençlerin birbirlerini bulması için uygun ortam oluşur. “*Urin toy*”un devamı kızın akrabalarının birinin evinde devam eder. Karanlık çökünce gençler arasında gelini alma mücadelesi başlar. Damat tarafı

**** Kazakça isim. İşlemeli ve çizikli yuvarlak, hafif şapka.

saklayanlardan gelini alamazlarsa ceza olarak dokuz tabak dolusu hediye ya da para verirler. Cezayı ödeyen damat tarafı gelini babasının hazırladığı çeyizin bulunduğu çadıra götürürler. “*Urin toy*” sona erince damat ve arkadaşları geri dönerler. Damat ve arkadaşları giderlerken kızın bulunduğu obadan yaya giderler, ancak obadan uzaklaşınca atına binebilirler. Bu durum kız tarafına olan saygının işaretidir. (Äciğali, 2005: 187).

Kırgızlarda “Küyöölöp Kelüü” (Damadın Gelmesi) ve “Cenketay” (Ceñe Tay)

“*Küyöölöp baruu*” ya da “*küyöölö*” olarak adlandırılan bu tören kız ile damadın nikâha kadarki görüşmesidir. Kırgızlarda oğlan tarafından verilecek “kalıñ” yani başlık parasının tamamı ödenmeden damat kızı evine götüremez ve nikâh yapamaz. Bazen başlık parasını ödeme özellikle yoksul aileler için zor olduğundan parayı bölerek ödemişlerdir. Dolayısıyla Kırgızlarda nikâha kadar kız ile damadın görüşmesi “*küyöölöp baruu*” geleneği altında gerçekleşmiştir. Abramzon söz konusu töreni evliliğin başlangıcı olarak değerlendirir (1999: 159). “*Küyöölöp baruu*” töreninde yapılan uygulamaların birçoğu evlilik töreninde de tekrar edilir. Örneğin, oyunlar, kız ailesi tarafından damada yeni giysilerin giydirilmesi vs.

“Kalıñ”ı ödeyip bitiren oğlan babası kızın babasından “*cıgaç tüşürüü*” için izin ister. Göçebe hayat tarzına sahip olan Kırgızlar hayatlarını hep “*boz üy*” adını verdikleri çadıra geçirdiklerinden evlenecekleri oğulları için de yeni bir çadır kurarlar. Bundan dolayı bu törene “*cıgaç tüşürüü*” adını vermişlerdir. Oğlan tarafı kız babasından “*cıgaç tüşürüü*” için izin aldıktan sonra hayvan keser, etini pişirir, boorsok (pişi), kuru üzüm, kayısı vs. yiyecekleri heybeye doldurup ağzını diker ve kız tarafına gönderir. Kız babası konu komşu, eş dost ve akrabalarını “*cıgaç tüştü, toy tamağın cegile*” (cıgaç düştü, düğün yemeğini yiyin) diye çağırıp damat tarafından gelen heybedeki yiyecekleri ikram ederek düğünün başlayacağını duyurur. Sonra kız babası kız ve damat için ayrı çadır kurar. Buna Kırgızlarda “*tündük kötörüü*” (çatı kaldırmak/çadır kurmak) derler. “*Tündük kötörüü*” yani çadırın kurulması düğünün resmi olarak başlaması demektir. Tügölbay Sıdıkbekov 1962 yılında yayımladığı “*Batıyna*” romanında ele aldığımız evlilik töreninden bolca bahseder. Henüz dünyaya gelmeden ana karnındayken dedesi tarafından “*bel kuda*”(beşik kertmesi) şekliyle sözü kesilen Batıyna’nın müstakbel kayın pederi Adıke “*Yoksul köle, kızını aldığım sevinsin, ‘cıgaç tüşürüp’ onları kudurtmam, oğlum gider kızını getirir*” (Sıdıkbekov, 1962: 49) diyerek kendine denk görmediği avcı Adıl’ın kızını oğluna almak için adetleri yerine getirmesini. Bu duruma kırılan Batıyna “*Oba oba haber gönderip kız oyunu başlatmayın*” (Sıdıkbekov, 1962: 56) diyerek ailesine tepki gösterir.

Kız tarafı düğünün resmi olarak başladığının işareti olan çadırı kurunca konu komşu, eş dost ve akrabalar gelerek kıza “*örgöñ kut bolsun, örüşüñ cayluu bolsun*” (Evin kutlu olsun, mekânın geniş/rahat olsun) diye dua ederler (Akmataliyev (vd), 2003: 53). İki tarafın anlaşması üzerine ve kızın götürüleceği zaman damat arkadaşlarıyla gelir. Damat kız evinden bayağı uzak yerde atından iner, yaya gelerek kayın pederini ve diğer kişileri selamlar. Bu durum damadın, kızın ailesine olan saygısının göstergesidir. Ancak damat yine de kayın pederinin evine alınmaz, kızın ağabeyininkine, ağabeyi yoksa erkek kardeşinin evine alınır. Kızın yengeleri kızlarının “*ceñketay*”ını isterler. “*Ceñketay*” sözcüğü köken olarak “*jeñgä*” (yeñgä) ve “*toy*” sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır (Nadelyayev (vd), 1969: 256). “*Toy*” sözcüğü dudak uyumunun etkisiyle düzleşerek “*tay*” şeklini almıştır. Eski Türkçede “*jeñgä*” olarak geçen sözcük bugün Kırgızca’da “*ceñe*” olarak kullanılmaktadır. Büyük ihtimalle damat tarafından kızın yengelerine verilen toy veya hediye günümüzde “*ceñketay*” adıyla anılmaktadır. Önceden hayvanlarla verilen bu hediye günümüzde parayla ödenmektedir. Damat, arkadaşları aracılığıyla “*cenketay*”ı verdikten sonra onlar için özel olarak kurulmuş çadıra girme ve eğlenceye katılma hakkına sahip olur (Moldo, 2011: 137). Gençler toplandıktan sonra kız yengeleri eşliğinde getirilir ve damatla görüştürülür. Buna Kırgızlarda “*cüz körüştürüü*” (yüz yüze görüştürme) derler (Moldo, 2011: 141). Sonra damat ile kız için sadaka olarak kesilmiş oğlak veya kuzunun kanlı ciğerini getirip onların üzerlerine dokundurarak Allah’a onları koruması için dua ederler (Acı, 1993: 119). Bu uygulamanın adı “*sadağa çabuu*” (sadaka vermek)’tir. Sonra “*kız oyunu*” başlar.

Kazaklarda “Kız Oyunu” veya 30 Gün Oyun, 40 Gün Toyun Yapma Töreni

Kazaklar “*Kız uzatuv*” (kız uğurlama) esnasında düzenledikleri “*kız oyunu*” törenine “*otuz kün oyun, kırık tün toyun kılıw*” (otuz gün oyun, kırk gece düğün yapmak) derler. Kazaklarda evlilik öncesi yapılan bu tören şarkı, türkü, milli oyun ve eğlencelerle devam eder. Geçimini hayvancılıkla sağlayan Kazakların düğünleri çoğunlukla evcil hayvanlarının iyice beslendiği yazın son aylarında ya da sonbaharda gerçekleşir. Her ne kadar otuz, kırk gün denilse de “*kız oyunu*” genelde üç, dört gün sürer. Kız babasının isteği üzerine “*kız uzatuv*” töreninden birkaç gün önce gelini götürmek için dünürler tarafından beş ya da yedi (tek sayı) kişi gelir. Onlar damadın babası, akrabaları, damat ve arkadaşlarından oluşur. Törenler Kazakistan’ın bölgelerine göre değişiklik gösterir. Örneğin, Kuzey ve İç Kazakistan’da gelin almaya sadece erkekler giderler (Süleymen, 2010: 8). Damat kızın baba evine ulaşınca kadar üç defa durarak eğilip selam verir. Kız tarafı da dünürleri için ayrı çadır kurar ve saygıda kusur etmezler. Damadın getirdiği büyük, küçükbaş hayvanlar kız babasına teslim edildikten sonra “*kız uzatuv*” törenine hazırlıklarla beraber “*kız oyunu*” başlar. Damadı arkadaşlarıyla ağrılayacak ilk ev, kızın baba evidir ve bu geleneğe “*esik aşar*” (kapı açma yani ev görme) denir. “*Esik aşar*”da damada kız tarafı hayvanın “*tös*” adını verdikleri haşlanmış göğsünü ikram ederler. Söz konusu törende oğlan tarafı “*bas jaqsı*” (iyi başlangıç), “*gara mal*” (büyük baş hayvan), “*toy malı*” (düğün hayvanı) ve “*süt aqı*” (süt hakkı) gibi kız tarafına verilmesi gerekenleri vererek gelenekleri yerine getirir.

Nikâh için özel olarak kurulmuş çadırdaki nikâh kıyılır ve gelin ile damat ilk yemeklerini orada yerler. Eğlenceler gece yarısına kadar devam eder (Äciğali, 2005: 187-188). Ayrıca kız babasının evinin yakınında gelin ve damat için kurulmuş çadırın ortasına yengeler tarafından çekilmiş “*şımıldıq*” (perde)’in iki tarafına kız ile damat oturtulur. Damat “*şımıldıq aşar*” (perde açma), “*tösek salar*” (yatak hazırlama), “*şaş sipatar*” (saç okşatma), “*qol ustatar*” (eline dokundurma), “*qız quşaqatatar*” (kıza sarıltma) gibi bir takım gelenekleri yerine getirdikten sonra müstakbel eşiyile baş başa kalma hakkına sahip olur. Böylece damat ile gelinin ilk gecesi gerçekleşir (Nısabayev, 1998: 128). Günümüzde ise evlenenlerin ilk gecesi kızın baba evinde değil oğlanın baba evinde gerçekleşmektedir. Buna neden olarak Sovyetler Birliği döneminde kadınlara verilmiş haklarla beraber gençlerin evlenecek kişileri kendilerinin seçmesiyle, kız evinde gerçekleşen “otuz gün oynatma, kırk gün nazlandırma” yani günlerce süren törenin sona ermesini gösterebiliriz. Ayrıca Ekim Devrimi’nden sonra gerçekleşen baskılar, toplu katliamlar, yoksulluklar gibi sosyal sorunların yanı sıra Komünist Partisi’nin yürüttüğü politika da bunun önemli nedenleri arasındadır. Dolayısıyla kızın baba evinde günlerce süren tören olmadığından gelin düğünün ilk günü oğlan evine götürülmektedir. Gelin gidecek kız geleneğe göre, şafak vaktinde uğurlanır. Uğurlanacak kız evinden çıkıp “*qoştasuv*” (veda şarkısını) söyler sonra “*siñsuv*” (ağıt) yakar. Orada bulunan gençler ise “*siñsuv*”a cevap olarak “*aw-jar*” (özlem, hayır dua) türkülerini söylerler:

Buwınğanım belime, kisen be edi, aw-jar, aw, Bağladığım belime zincir miydi, aw-jar, aw,
Bekem busam belimnen tüser me edi, aw-jar, Sıkı bağlarsam belimden düşer miydi, aw-jar
Mingen de atıñ boz ğana, bike-aw, Bindığın atın dorudur, bike-aw,
Küyewin seniñ bozbala, bike-aw. Kocan senin delikanlıdır, bike-aw,
Öksiğiñ seniñ basılmas, bike-aw, Hüznün senin dinmez ki, bike-aw,
Äldiylep bala süygenşe, bike-aw Ninni söyleyip bebek sevene dek, bike-aw
(Äciğali 2005: 185).

Kırgızlarda “Kız Oyunu” veya 30 Gün Oynatma, 40 gün Nazlandırma

“*Kız oyunu*” kız kocasının evine götürülmeden önce kız tarafında yapılan bir eğlencedir. Söz konusu tören kız babasının evinde değil, kız babasının seçtiği akrabasının evinde gerçekleşir. Kırgızlar bu törene “*kız oyunu*”nun yanı sıra “*otuz kün oynotuu, kırk kün kışlatuu*” (otuz gün oynatma, kırk gün nazlandırma/ağlatma) derler. Kız babası oyun için kız oynatacağım, diye tay veya kısrak keser. Oğlan babası ise “*kız oynatar*”(kız oynatır) diye kız oyununun tüm masraflarını karşılar (Akmataliyev, 2011: 211). Gelin ve damat için hazırlanan çadıra beyaz yünden yapılmış keçe kilim serilir. Oyuna sadece düğünün gerçekleştiği obanın delikanlıları, kızları, gelinleri değil komşu obaların da gençleri katılırlar.

Beyaz keçe kilimin bir tarafında kızlar, gelinler bir tarafında erkekler oturarak türkü, atışmalarla başlayan kız oyunu gece gündüz devam eder. Kız oyununun neşeli geçmesinde damadın arkadaşları önemli rol oynarlar. Oyunu kızın söz ustası, eğlenceli, türkü söylemeyi bilen, uyanık yengelerinden biri yönetir. “*Küyöö coldoş*” yani sağdıç da oyunu yöneten kızın yengesinden geri kalmayan hazır cevap, şarkı türkü söyleyebilen, milleti güldürebilen, yengelerle olan atışmada geri kalmayan biri olmalıdır. Küyöö coldoş başta olmak üzere, damadın arkadaşları kızın büyüdüğü memleketini, doğasını öven türküler söyleyerek kız tarafına kendilerini beğendirmek için ellerinden geleni yaparlar. Düşünde küyöö coldoş’a önemli görevler düşer. Çünkü küyöö coldoş, müstakbel damat kayınlarına ilk geldiğinde yani “*küyöölop*” geldiğinde eşlik eden ve kızın akrabalarının huyunu suyunu bilen kişidir. Kız oyunun en önemli unsurunu milli oyunlar oluşturur. *Tokmok saluu***** ile başlayan oyun “*cooluk taştamay*”*****, “*şakek çaşırmay*”*****, “*ak çölmök*”*****, “*toktu surama*”***** gibi çeşitli millî oyunlarla devam eder. Eline tokmok’u alan küyöö coldoş:

<i>Sogonçokko tiye turgan çaçı bar,</i>	Topuklarına gelmiş saçı var,
<i>On beş çaşka çigar çıkpas çaşı bar.</i>	On beş yaşa gelir, gelmez yaşı var.
<i>Kayrat kılıp bel baylap,</i>	Belimi sıkı bağlayıp çabalayıp,
<i>Tabaar elem kalıñ mal</i>	Bulurum ben kalın mal,

(Akmataliyev, 2003: 68)

diye türkü söyleyen küyöö coldoş’un arkadaşlarından biri oyunu başlatır. Oyunda herkes sevdiğine, âşık olduklarına “*tokmok*” bırakarak duygularını belli ederler. Söz konusu oyunda genelde aşk türküleri söylenir. Oyuna iki taraf da aktif bir şekilde katılır. Kız oyunu aynı zamanda gençlerin uyanıklığını, zekiliğini, becerisini de gözler önüne serer (Cusupov, 2011: 9). Her tarafa salıncaklar kurulur. Her ne kadar otuz, kırk gün denilirse de birkaç gün devam eden “*kız oyunu*” esnasında erkek tarafı aynı zamanda kızın oturup kalkmasına, insanlarla olan ilişkisine, ev işlerinde olan becerisine bakarak sınama fırsatı bulur (Akmataliyev, 2000: 107). “*Kıñşilatıp uzatsa, kızdın körkü toyunda*” (Nazlandırıp uğurlarsa kızın güzelliği düğününde) diyerek yapılan bu toyda gençler de gelecekteki eşlerini seçme fırsatı yakalamışlardır. Dolayısıyla evlenme çağında olan gençler genelde müstakbel eşlerini kız oyununda bulmuşlardır.

“*Batıyna*” romanında kız oyunları genelde romanın başkahramanı Batıyna ile bağlantılıdır. Henüz ana karnındayken sırf bir anlık keyfi için zengin komşusundan bir içimlik nasvay (nasvar) karşılığında dedesi tarafından sözü kesilen Batıyna’nın kayın pederi, zengin olması ve kendilerine denk görmemesi sebebiyle ‘*kız oyunu*’ yaptırmadan oğullarına Batıyna’yı alır. Sonradan kocasından boşanan

**** Kırgızların çok eski milli oyunlarından biridir. Oyun düzlük bir yerde oynanır. Bir yazma ıslatılarak örülür. Ona tokmok denir. Oyuna katılanlar yuvarlak bir şekilde otururlar. Oyunu başlatan kişi oyuncuların arkasından yavaşça yürürken belli etmeden birinin arkasına tokmoğu bırakır. Bırakan kişi oyuncuları bir dolaşıp gelene kadar arkasına tokmok bırakılan kişi tokmok bırakıldığını anlamazsa, tokmoğu alıp ona vurur ve başka bir oyuncunun arkasına bırakıp kaçar. Tokmok bırakılan oyuncu bırakıp kaçan oyuncuyu kovalar, yetişip tokmokla vurabilirse, yakalanan türkü söyler. Eğer kaçana yetişmezse kendisi türkü söyler. Oyun bu şekilde devam eder.

***** Kızlar ve delikanlılar yuvarlak şeklinde otururlar, ucuna taş bağlanmış yazmayı biri alarak oturanları arkasından dolanarak koşar. Elinde yazma olan kimse belli etmeden istediği kişiyi arkasına bırakır. Oturan kişi hemen kalkıp yazmayı alıp bırakan kişiyi kovalar, yakalarsa acımasızca vurur.

***** Seçilmiş biri birleştirilmiş iki avucunun ortasına yüzüğü koyar ve oturanların birleştirmiş avuçlarının arasından ve kendi avucunu geçirir. Bu arada kimseye belli etmeden birinin avucuna yüzüğü bırakır. Sonra altın yüzük koşarak çık der, avucuna yüzük bırakılan oyuncu yanındakilere yakalatmadan hızlı bir şekilde çıkması gerek. Bu oyunda yüzüğün kime bırakıldığını anlayacak şekilde dikkatli ve yakalatmadan gruptan ayrılmak için hızlı olmak gerekir.

***** Karanlıkta oynanır. İki gruba ayrılan gençler uzağa atılan kemiği bulmaları gerekir. Kemiği kim bulursa belirlenen yere kadar öbür gruba yakalatmadan ulaşması gerek.

***** Erkekler ve kızlar ayrı ayrı grup olurlar ve kendilerine gizli at koyarlar. Hakem iki grubu karşı karşıya oturtur. Oyunu başlama hakkına sahip olan grubun lideri karşı grubun liderine çeşitli sorular sorur, sonunda 6 aylık kuzu anlamına gelen toktu istediğini söyler. Grubun lideri istediğini al der. Grubun lideri karşı gruptan istediği oyuncunun gizli koyduğu isimle hitap ederse o oyuncuyu kendi grubuna götürüp katar. Bu oyundaki amaç gizlenen isimleri bulmaktır.

Batıyna'nın ikinci kez evlenir. Bu sefer de Batıyna'nın “kız oyunu” bakire olmadığı yani ikinci kez evlilik yaptığı için yapılmaz (Sıdıkbekov, 1962: 171).

Görümcesi için düzenlenen “kız oyunu” törenini yenge Batıyna yönetir ve bu oyunun ünü komşu obalara kadar duyulur. “Görümcesi için düzenlenen kız oyununu Batıyna yönetti. Batıyna tüm gelenek görenekleri yerine getirerek kız oyununun şanını arttırdı. Oyuna gelen delikanlılar, kız ve gelinler Batıyna'nın dediğini yapıp saygıda kusur etmediler.” (Sıdıkbekov, 1962: 248) ifadeleri de “kız oyunu” törenine bir örnektir. Batıyna'nın aksine komşuları Zarıpbek'in kızı Kalıyça'nın kayınları kızı almak için “cıgaç tüşürüü” için gelirler. “Dünür başı olarak damadın amcaları, ağabeyleri, yengeleri ve anası ile babası geldi. Onlar atalardan kalan geleneği hakkıyla yerine getirdiler. Adetler unutulmadı, her tarafa haber gönderip delikanlıları, kız ve gelinleri oyuna davet ettiler. Kız oyunu her gün devam etti. Kızın ailesi de gerekeni yerine getirip kızlarını uğurlamaya çalıştılar. Batıyna'nın anne ve babası kızlarının yanında Kalıyça'nın kız oyunundan bahsetmekten çekindiler” (Sıdıkbekov, 1962: 57) ifadeleriyle de yazar eserde geçen başka bir kızın “kız oyunu”ndan bahseder. Eserde Batıyna henüz evlenmeden obada yapılan kız oyunlarına yengesi Sayra ile gittiği, salıncakta sallanarak çok güzel türküler söylediği, Abıl isimli bir gence âşık olduğu da anlatılır.

Kız oyununda yengelere büyük görevler düşmüştür. Otuz gün oyun, kırk gün nazlandırma töreni sona erince, uğurlanmadan önce özel olarak kurulmuş çadıra yengelerin eşliğiyle damatla kız götürülür.

Damat ile kızın yatağını hazırlama, kızın giysilerini çıkarma işleri yengelerin görevlerinden biridir. Yenge bu görevleri yerine getirdiği için damattan “eşik açar” (kapı açma), “töşök açar” (yorgan açma), “koyunga salar” (koyuna koyma) geleneği adı altında hediyeler alır (Moldo, 2011: 141). Sabah yengeleri kızın çarşafına bakarak bakire işareti varsa kızın ailesine müjde vermişlerdir (Akmataliyev (vd), 2003: 11).

Günümüzde yukarıda geçen, kız oyunu, kapı açma, yorgan açma, koyuna koyma gibi törenler devam etmemektedir. Söz konusu törenler yukarıda da anlatıldığı gibi Ekim Devrimi'nden sonra hızlı bir şekilde unutulmuştur. Sebep aynıdır. Ancak “koyuna koyma” töreni kırsal kesimlerde değişikliğe uğramış da olsa devam etmektedir. Gelin olarak götürülmekte olan kızla beraber yengesi de gelir. Kocasının, dolayısıyla kayınpederinin evinde ilk geceyi geçirecek olan görümcesine bir takım yardımlarda bulunur, ertesi görümcesinin bakirelik müjdesini aldıktan sonra evine döner ve beklemekte olan kız ailesine kızın durumundan haber verir.

Kazaklarda “Kız Köşi” (Kız Kervanı) veya Kız Uğurlama Töreni

“Otuz gün oyun, kırk gün toyun” töreninden sonra dünürler önden giderler. Peşlerinden gelin gidecek kızın annesi, kardeşleri gelinle birlikte deveye ya da ata binerek yola çıkarlar. Gelin yola koyulmadan önce yengelerinden biri beyaz beze sarılmış bir avuç tuzu, bir parça ekmeği, pişmiş azıcık eti kızın kafasının üzerinde dolaştırır. Bu uygulama gelin gidecek kızla beraber baba evinin bereketinin de gitmesini engellemek amacıyla yapılır. Gelinin göçü uzaklaşınca obadaki insanlar bu yemekleri paylaşarak yerler (Äciğali, 2005: 188). Gitmekte olan kız hiç geri dönüp bakmaz. Güzel bayramlıklarını giyen gençler göçün arkasından dombıra eşliğinde şarkı söyleyerek giderler. Bu göç, kız kendi obasından belli mesafeye kadar uzaklaşınca “kız kerweni” (kız kervanı) veya “kız köşi” (kız göçü); biraz daha uzaklaşınca ise “kelin köşi” (gelin göçü) olarak adlandırılır. Kız, kocasının yurduna varmak üzere yoldayken gelin statüsünü kazanır. Gelin göçü komşu obalardan geçerken o obanın kadınları göçün önünü kesip urgan çekerler. Göçün önündeki devenin dizginini sıkı tutup ilerlemesine izin vermezler. Bu geleneğe “tüye murındıq” (deve dizgini) adını verirler. Amaç bahşiş almaktır. Kervanın başına geçen kadın önünü kesen kadınlara bahşiş verdikten sonra yollarına devam ederler. Bahşiş alanlar ise geline hayır duada bulunurlar (Nısanbayev, 1998: 129). Gelin göçü damadın obasına yaklaşınca yol üzerindeki obalarda yaşayan damadın akrabaları göçte bulunan atların ve develerin dizginine “aqtıq” (aktık) adı verilen kumaş parçasını bağlarlar. Bu gidecek yerine sağ salım ulaş, yolun açık olsun anlamına gelir. Yol üzerinde bulunan obadakiler gelin göçüne ayran, kıymız gibi içecekler ikram ederler. Sunulan ikram tabaklarını geri verirken gelin takı, gümüş yüzük gibi süs eşyalarından koyar (Äciğali, 2005: 190).

Kırgızlarda “Kız Uzatuu” (Kızı Uğurlama) Töreni

Baba evindeki kızı eğlendirme yani otuz gün oynatma, kırk gün nazlandırma töreni sona erince kızı uğurlama günü gelip çatar. Kızı götürmek için dünürler gelirler. Onlar için de ayrıca eğlenceler düzenlenir, halk şairleri ellerinde kopuzlarıyla türkülerini söylerler. Kız tarafı dünürlerini misafir ederler. Gelenler “*toy toygo ulansın*” (düğün düğünle devam etsin) diyerek iyi dileklerini iletirler. Bu arada önceden hazırlanmış çeyiz kızla beraber gönderilmek üzere dışarı çıkarılır. Yengeler kızın beş kâkül saçını çözer ve iki örgü olarak örerler. Küpe, bilezik, çaçpak¹ gibi ziynet eşyalarını takarlar (Dıykanbay, 2021: 202). Kızın annesi, yengesi ve ablaları ağıt yakarlar. Aynı zamanda gelin gidecek kız da ağlar. Buna “*Kız kınşilatuu*” (kız ağlatma) derler. “*Kız kınşilatuu*”, Anadolu’daki kına gecesindeki kızı ağlatma töreninin bir benzeridir. Bu durumu Kırgızlar “*Kız cırjaar cerine ıylap barat*” (Kız mutlu olacağı yere ağlayarak gider) (İbragimov, 2005: 319) atasözüyle desteklemiştir. Söz konusu tören “*Batıyna*” romanında aşağıdaki şekilde geçer: “*Kızın uğurlanacağı gün özel olarak hazırlanmış urganlar çekildi ve üzerine kızın çeyizi, giysileri, dünürlere verilecek hediye giysileri astular. Ayrıca kızı ağlatma töreni de görkemli geçti. Erkegan’ın yengelerinin, ablalarının, annesinin yaktığı ağıt orda bulunanları da ağlattı. Özellikle Batıyna’nın ağır sesi, yaktığı ağıtta kullandığı kelimeler herkesi etkiledi:*

<i>Kızıke altının kalsa ala ket,</i>	Kızcağız altının kalsa al götür,
<i>Kızıke armanın bolso kaga ket.</i>	İçinde hüznün varsa bırakıp git.
<i>Armanda kalsan ne payda kızıke,</i>	Hüzünlere çare yok kızcağız,
<i>Alganın menen caynap öt”</i>	Aldığınla mutlu yaşa (Sıdıkbekov, 1962: 248-249),

diyerek Batıyna’nın görümcesi için yaktığı ağıta yer verilir.

Kız uğurlamada yakılan ağıtlar genellikle kızlara nasihat ve öğütler şeklindedir. Gelinle ailesinden olan kadımlar, bu ayrılmayı gönül hoşluğuyla kabul etmiş görünmezler. Ağlarlar ve sızlarlar. Damadın arkadaşları ise geline teselli etmek için “ağlama kız, ağlama, mesut olacaksın” diye terennüm ederler (Gökalp, 2018: 315). Gelin damadın babasının evine getirildikten sonra “kelin toy”u başlar. Getirilen gelin onun için hazırlanmış odanın bir köşesinde çekilmiş perde içinde düğün bitene kadar kalır. Bu durum genelde üç gün sürer. Düğün bitince büyük eltisi eşliğinde perde arkasından çıkan gelinin yüzü açılır, yakınlarına gösterilir. Yüz açılması düğününe Kırgızlar “bet açar toy” derler. Türkiyeli Türklerde ise “yüz görümlüğü” adıyla verilen hediye, bu âdetin kalıntısıdır (Gökalp, 2018: 316). Yukarıda anlatılan törenler bir bakıma Kazaklar ve Kırgızlarda evliliğin sağlamlığını garantilemektedir. Ayrıca evlilik esnasında gerçekleşen törenler ne kadar iyi, eksiksiz yerine getirilirse gelinle damadın ve ailelerinin toplumdaki değerini de o kadar arttırmıştır.

SONUÇ

Geçiş dönemlerinden biri olan evlilik törenlerinde yapılan uygulamaların Kazaklar ve Kırgızlar arasında çok fazla benzerlik gösterdiğini görmek mümkündür. Söz konusu uygulamaları toplum kendi gücüne ve imkânına göre yerine getirmeye çalışmıştır. Kazaklar ve Kırgızlar soyun devamı için evliliği şart olarak görmüşler, dolayısıyla çocuklarını evlendirmişler ve evlilik törenlerinde gerekli adetleri imkânlarına göre yerine getirmişlerdir.

Çalışmamızda ele aldığımız “kız uğurlama” ve “kız oyunu” töreni evlenecek kızlarının gönlünü hoş tutmak, yabancı bir yere mutlu uğurlamak için kızın ailesi tarafından düzenlenen bir törendir. Kazaklar ve Kırgızlar kız oyununa kırk gün, otuz gün dedikleri kadar devam etmezse de, yine de günlerce devam etmiştir. Anlaşıldığı üzere törenin en önemli unsurunu milli oyunlar ve türküler oluşturmuştur. Söz konusu törende gençler kendi hünerlerini ortaya koymakla beraber, sevdiklerini görme, buluşma, ayrıca gelecekteki eşlerini seçme fırsatını da yakalamışlardır. Evliliğin bir parçası olan “kız oyunu” töreni günümüzde her ne kadar arkaik, eski, geri kalmışlık olarak değerlendirilse de zamanında kız ve kadınların toplumdaki yerini ve değerini göstermiştir. Ayrıca diğer geleneklerde olduğu gibi “kız oyunu” töreni, Kazaklar ve Kırgızların “aile küçük bir devlettir” ya da “devlet ailelerden oluşur” anlayışıyla çocuklarının evlenmesine, yuva kurmasına, nesli devam ettirerek mutlu yaşamalarına çok önem verdiklerinin bir göstergesidir. “Kız uğurlama” ve “kız oyunu” töreni kızın başlık parasının

¹ Kadınların saç uçlarına takılan gümüşten yapılmış saç bağı.

ödenmesi ve gereken geleneklerin yerine getirilmesi sonucu gerçekleşmiştir. Ancak 1917 Ekim Devrimi'nden sonra bu törenler hızlı bir şekilde ortadan kalkmıştır. Sovyet Döneminde unutulmuş adı geçen törenlerin esintilerini günümüzde de görmek mümkündür. Örneğin Kazaklar arasında önceden “kız oyunu”nda gençler tarafından söylenen “aw-jar” (özlem, hayır dua) ve gelinin yaktığı ağıt “sınsuw”u günümüzde kızın yengesi, arkadaşı veya bir sanatçı üstlenmiş durumdadır. Aynı durum Kırgızlar için de geçerlidir. Kırgızlarda önceden oğlanın yengesi tarafından gelin ve damada nasihat olarak söylenen “car car (yar yar)”ı günümüzde sanatçılar söylemektedir. Bunun gibi değişikliklere Kazaklar ve Kırgızların modern evlilik düğünlerinde sık sık rastlanmaktadır. Son olarak söyleyecek olursak bu çalışma, Kazaklar ve Kırgızlar tarafından düzenlenen “kız uğurlama” ve “kız oyunu” törenlerinde karşımıza çıkan benzerlikler söz konusu iki boyun ne kadar yakın olduğunu daha bir kere göstermektedir. Ayrıca törenlerin bu şekilde şan şöhretli ve günlerce sürmesini hem Kazaklarda hem de Kırgızlarda akraba evliliğinin olmamasına, çocuklarını dışarıdan, dolayısıyla uzaktaki birileriyle evlendirmesine bağlayabiliriz. Bu durumu iki boyda da geçen “kurama temir kurç bolot” (karma demir keskin olur) atasözü desteklemektedir.

KAYNAKLAR

- Abramzon, S. M. (1999). *Kırgız cana Kırgızistan tarihi boyunca Tandalma Emgekter*. Bişkek. Akmataliyev, A. (vd). (2004). *Üylönüü Ülpöt Saltı, Kırgız adabiyatının tarihi, C. 1*. Bişkek: Şam Basması.
- Akmataliyev, A. (vd). (2003). *Kaada-Salttar Ak Batalar*. Bişkek: Şam Basması.
- Akmataliyev, A. (2011). *Toy-Aş Berüü Saltı. Ata-Babalar Taberigi*. (Haz. M. Karimov), Bişkek: Biyiktik Yayınları.
- Akmataliyev, A. (2011). *Üylönüü Ülpötü, Kırgızdın Köönörbös Döölöttörü*. Bişkek: Şam Basması.
- Avezov, M. (2013). *Abay Yolu (Örde)*, C. 1. Almatı: Jazuwşı Yayınları.
- Ädilğazıulı, B. (2010). *Qazaq Ädebiyeti. E'nsiklopediyalıq Anıqtama*. Almatı: Aruna Yayınları.
- Äciğali S. (2005). *Qazaq Halqınıñ Dästürleri men Ädep-Ğuruptarı*, C. 1. Almatı: Arıs Yayınları.
- Cusupov, K. (2011). *Üy-Bülöö Kuruu Coruk Cosunu. Kırgızdar*, C. 13, (Haz. K. Cusupov). Bişkek: Biyiktik Basması.
- Gökalp, Z. (2018). *Türk Medeniyeti tarihi*, (Haz. Ali Duymaz). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Dıykanbayeva, M. (2016). *Kırgızlarda atalar kültü*. Konya: Kömen Yayınları.
- Dıykanbay, M. (2021). Kırgız kadınlarında saç, başlık ve statü. *Milli Folklor*, 132, (198-207 ss.).
- İbragimov, M. (2005). *Kırgız Makal-Lakap, Uçkul Sözdörü*. Karabalta: Salam Basması.
- Qazıbek, M. (1991). *Jañğırğan Salt-dästürler*. Almatı: Qazaqstan Yayınları.
- Moldo, T. (2011). *Kırgızdın Kaada-Salttarı. Ata-Babalar Taberigi*, (Haz. M. Karimov). Bişkek: Biyiktik Yayınları.
- Nadilyayev, V. M. (vd). (1969). *Drevnetyurkski Slovar*. Leningrad: Nauka Yayınları.
- Nısabayev, Ä. (1998). *Qazaqstan Ulttıg E'nsiklopedisi*, C. 6. Almatı: Kazak Ansiklopedisi.
- Ospan, B. (2018). *'Urın Baruw' Qazaq Ultınıñ Tärbiyelik Mañızı Tereñ Saltı*. Almatı, Adırna Ulusal Etnografik Derneği, 7 Erişim adresi [HYPERLINK "https://adyrna.kz" https://adyrna.kz](https://adyrna.kz) (Erişim tarihi: 12 Kasım 2021)
- Polat, K. (2008). *Beşikten mezara Kırgız Türklerinden gelenek ve inanışlar*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Sıdıkbekov, T. (1962). *Batıyna*. Frunze: Kırgızmambas.
- Yılmaz, Y. (2014). *Türk dünyasında geçiş dönemi ritüelleri (doğum-evlenme-ölüm gelenekleri)*. Ankara: Türk Dünyası Vakfı Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2009). (Haz. Ş. H. Akalın). Ankara: TDK Yayınları

Adırna Ulusal Etnografik Derneği, Erişim adresi
<https://adyrna.kz> (Erişim tarihi: 12 Kasım 2021)

HYPERLINK "<https://adyrna.kz>"

Extended Abstract

In the past, Kazakhs and Kyrgyz agreed to marry their children while they were still young, according to their customs and traditions. For this reason, they introduced children when they reached the age of thirteen, fifteen, that is, adolescence. The aim is to create conditions for young people to see each other and get to know each other better before the wedding. The parents, who have been dreaming for years to build a suitable home for their son and place their daughter in a holy place, spend all the wealth they have accumulated throughout their lives on their son's wedding, and indirectly they are grateful to Allah. According to traditional Kazakh and Kyrgyz culture, the bride and her husband-to-be which is called “urin” in Kazakh and “küyöölöp” in Kyrgyz were not allowed to see each other until they met. Kazakhs call this ceremony “urin kelüw” (come secretly like a thief), and Kyrgyz “kuyoölöp baruu” (come to be a groom). Therefore, when the groom first came to see the bride, it was hidden because they were afraid of their elders. After the grooms (“urın” and “kööölöp”) came, they had the right to see their future spouses whenever they wanted. After the aforementioned ceremonies had taken place, the boy's father, who had paid the “*Kalın Mal*”, that is the dowry, asked the girl's father for permission to “*cığaç tüşürüü*”. Kazakhs and Kyrgyz people, who have a nomadic lifestyle, have always set up a new tent for their sons to marry, as they have always spent their lives in a tent made of wood, which they call “*boz üy, kiygiz üy*” (tent). For this reason, they called this ceremony “*cığaç tüşürüü*”. Therefore, after the boy's side gets permission from the girl's father for “*cığaç tüşürüü*”, they slaughter the animal, cook the meat, stuff boorsok (fried bread pieces), raisins, apricots, and similar foods into the saddlebag, sew their mouths up and send them to the girl's side. The girl's father announces that the wedding will start by calling the neighbors, spouses, and relatives in the saddlebag that came from the groom's side, calling them “*cığaç tüştü, toy tamagın cegile*” (cığaç fell, eat the wedding dinner). Then the girl's father has a separate tent set up for his daughters and grooms. This is what the Kyrgyz call “*tündük kötörüü*” (raising the roof). The girls' side did whatever was necessary to ensure that their daughters were valued wherever they went and not to bring them a disgrace. Because of this, girls' families had to perform some ceremonies related to marriage. One of them is the “*Kız Oyunu*” ceremony held before marriage. “*Kız Oyunu*” is a holiday in Kazakh and Kyrgyz society, especially for young people. In the game in question, various national games are played and a suitable environment is created for young people of marriageable age to find each other. The continuation of the “*Urın Toy*”, that is the “*Kız Oyunu*” continues in the house of one of the girl's relatives. “*Kız Oyunu*” is one of the old Kazakh and Kyrgyz games and is a pastime on the side of the girl before she is taken to her husband's house. “*Kız Oyunu*” ceremony, which was held intensively before the Soviet government was established, that is, before 1917, was generally held when the grooms came to see and take their future spouses. All young people over the age of twelve participated in the aforementioned game. Kazakhs and Kyrgyz also called the game, which was organized by the girls and lasted for a few days, “*otuz gün oynatma, kırk gün nazlandırma veya düğün yapma*” (celebrating for thirty days, making a wedding or being coquettish for forty days). In the article, “*Abay Yolu*” from Kazakh literature; Examples of “*Batyna*” novels from Kyrgyz literature are given. While Kazakhs call the “*Kız Oyunu*” held at the “*Kız Uzatuw*” (girl's farewell) ceremony “*Otuz kün oın, kırk tün toyun kılıw*” (Thirty days of celebration, forty nights to have a wedding), Kyrgyz people call this ceremony “*otuz kün oynotuu, kırk kün kınşilatuu*” (thirty days of celebration, forty days of coquetry) as well as “*Kız Oyunu*”. Known as “*Kız Uzatuw*” in Kazakhs and “*Kız Uzatuw*” in Kyrgyz, this pre-marriage ceremony continues with songs, folk songs, national dances, and entertainment. The weddings of Kazakhs and Kyrgyz people, who make a living from animal husbandry, usually take place in the last months of summer or autumn when their pets are well fed. Although it is said to be thirty or forty days, the “*Girl Play*” performed during the “*Kız Uzatuw*” and “*Kız Uzatuw*” ceremonies usually last three or four days. While the ceremony in question took place in the house of the girl's father in Kazakhs; In the Kyrgyz, the girl takes place not in her father's house, but in the house of the girl's relative chosen by her father. In the tent, the girls sit on one side of the white felt, the brides sit on the other side, and the girls' game, which starts with the

ballad they sing and exchange, continues day and night. Although it is said to be thirty or forty days, during “*Kız Oyunu*” which lasts for a few days, the boys also have the opportunity to test the girl's side by looking at her sitting and standing, her relationship with people, and her skills in housework. When the thirty days of play and forty days of coquetry ceremony are over, the groom and the girl are taken to the specially set up tent, accompanied by the aunts, before the farewell ceremony. Preparing the bed of the groom and the girl and removing the girl's clothes was one of the duties of the sister-in-law. When the ceremony of entertaining the girl in the father's house, that is, don't play for thirty days, and coaxing for forty days, comes the day of sending her off. Inheritances come to take the girl away. Entertainments are also organized for them, bards sing their songs with kopuz and dobra in their hands. After the ceremony “*Otuz gün oyun, kırk gün toy*”, the elders go first. Following them, the bride's mother and siblings set out with the bride by riding a camel or a horse. After the bride is brought to the groom's father's house, ‘*Gelin Toy*’ begins. “*Kız Oyunu*” ceremony is an indication that Kazakhs and Kyrgyz attach great importance to their children getting married, establishing a home, continuing their generation, and living happily, with the understanding that “family is a small state” or “state consists of families.”

FRANSIZ İSLAM'I PROJESİ VE “SORUNSUZ FRANSIZ MÜSLÜMANI” PROFİLİ İNŞASI

Muhammed Mücahid DALKILIÇ*
Müşerref YARDIM**

ÖZ

Fransa tarihsel süreç içerisinde aldığı göçlerle homojen bir toplumdaki heterojen bir topluma dönüşmüştür. Laiklik ilkesini dünya üzerinde benimseyen ve bu ilkeyi anayasasına ekleyen ülkelerden biri olan Fransa'da laiklik genel anlamda farklı dini ve kültürel aidiyete sahip olan birey ve grupları ötekileştirme ve dönüştürme işlevi görmektedir. 2005 Banliyö olayları, 11 Eylül 2011, 7 Ocak 2015 Charlie Hebdo Saldırıları, 13-14 Kasım Paris Saldırıları ve 2016 yılında gerçekleşen Nice Saldırıları'nın toptancı bir anlayışla İslam'a ve Müslümanlara mâl edilmesi Fransa'da İslam'a ve Müslümanlara yönelik aşırı sağ tutumun söylemlerine katılanların oranında ciddi bir artış yaşanmasına sebep olmuştur. İslam dininin ve Müslüman kimliğinin bir endişe kaynağı olarak görüldüğü Fransa'da İslam'ın hükümlerinde değişiklikler yapılması hususu zaman zaman dile getirilmektedir. İslam dininde reform yapılması, Avrupa değerleriyle örtüşen yeni bir İslam anlayışının ortaya koyulmaya çalışılması yaşanan endişenin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada İslam dininin reform adı altında deforme edilmeye çalışıldığı Fransa örneğinden hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temel argümanı Fransa'nın Avrupa kıtasında yer alan diğer ülkelere kıyasla İslam dininin reformu noktasında öncü olduğu ve Fransız değerleriyle uyumlu olacak şekilde Fransız İslam'ı adı altında Fransa'da yaşayan Müslümanların dini ve sosyal yaşamlarına kademeli bir şekilde müdahale etmesidir. Bu çalışma ile Fransız İslam'ı düşüncesinin ortaya çıkışını altında yatan tarihsel sürece ve özellikle Emmanuel Macron'un cumhurbaşkanlığı döneminde Fransız İslam'ı Projesine yönelik olarak atılan adımlara dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fransa, Fransız İslam'ı projesi, İslam'da reform çağrısı

THE FRENCH ISLAMIC PROJECT AND THE CONSTRUCTION OF “UNPROBLEMATIC FRENCH MUSLIM” PROFILE

ABSTRACT

France has transformed from a homogeneous society to a heterogeneous society with the migrations it has received in the historical process. In France, which is one of the countries that has adopted the principle of secularism in the world and added this principle to its constitution, secularism generally functions to otherize and transform individuals and groups with different religious and cultural affiliations. 2005 Suburb incidents, 11 September 2011, 7 January 2015 Charlie Hebdo Attacks, 13-14 November Paris Attacks, and 2016's Nice Attacks were attributed to Islam and Muslims with a wholesale approach. resulted in a significant increase in the number of participants. In France, where the religion of Islam and Muslim identity are seen as a source of concern, the issue of making changes in the provisions of Islam is sometimes mentioned. Reforming the religion of Islam and trying to reveal a new understanding of Islam that coincides with European values emerge as a result of the anxiety experienced. In this study, it has been tried to be explained with the example of France, where the religion of Islam is tried to be deformed under the name of reform. The main argument of the study is that France is a pioneer in the reform of the religion of Islam compared to other countries in the European continent and that it gradually intervenes in the religious and social lives of Muslims living in France under the name of French Islam, in line with French values. This study aimed to draw attention to the historical process underlying the emergence of the idea of French Islam and especially the steps taken towards the French Islam Project during the presidency of Emmanuel Macron.

Keywords: France, French Islam project, call for reform in Islam

*Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, muhammeddalkilic@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-8749>.

**Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, myardim@erbakan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8090-4146>.

GİRİŞ

Doğu-Batı ayrımının nispeten keskin çizgilerle ayrıldığı Soğuk Savaş dönemi, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği ve komünist bloğun yıkılması ile sona ermiştir. Böylece Soğuk Savaş'ın mutlak kazananı olan Batı bloğu devletleri için kızıl tehlike sona ermiştir. Bu gelişmelerin ardından Doğu-Batı bloğu de facto olarak varlığını devam ettirse de 2000'li yılların başından itibaren başta Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa kıtasının önde gelen ülkeleri için kızıl tehdidin yerini yeşil tehdidin aldığı yönünde görüşler dile getirilmeye başlanmıştır. Aslında yaşanan durum İslam'ın ve Müslüman kitlenin Avrupa'yı siyasi, ekonomik, kültürel, dini olarak dönüştüreceğine olan kaygılardan kaynaklanmaktadır.

Göç alan ülkenin nüfus dağılımında dalgalanmalar meydana gelmesi göçün doğal sonuçlarından sadece bir tanesidir. On dokuzuncu yüzyılın ortalarından itibaren çeşitli sebeplerle dünyanın farklı bölgelerinden Avrupa'ya doğru büyük göç hareketleri gerçekleşmiştir. Kıta dışından refah seviyesi yüksek olan Avrupa ülkelerine doğru gerçekleşen göç sonucunda Avrupa sınırları içerisinde Müslüman nüfus artmıştır. Gerçekleşen göçler neticesinde Avrupa sınırları içerisinde yerleşik Müslüman nüfusun artması ve İslam'ın Avrupa'da daha görünür hale gelmesi Batı uygarlığının yaşam tarzına bir tehdit olarak algılanmıştır. Bu nedenle Avrupa'nın birçok ülkesinde İslam'ı ve Müslümanların yaşam biçimlerini dizayn etmek üzere birtakım farklı yaklaşımlar öne çıkmıştır. Uygulamaya konulmak istenen Euro-İslam, Alman İslam'ı, Fransız İslam'ı gibi çeşitli projeleri öne çıkan bu yaklaşımlara örnek olarak göstermek mümkündür. Bahsi geçen bu yaklaşımların savunucuları, yapılacak reformlar sayesinde Avrupa değerleriyle daha uyumlu bir İslam dininin ortaya çıkacağını iddia etmektedirler (Dağ, 2018: 165). İslam kelimesinin önüne hangi ülke ya da coğrafya ismi gelirse gelsin temelde bu projelerdeki paradigma İslam ve Müslümanların batılılaşması/medenileşmesi, Avrupa kültür ve değerlerine uygun Müslüman kimliklerin inşa edilmesidir. Genel nüfus yapıları içerisinde çeşitli Müslüman topluluklarını barındıran devletler sırasıyla kendilerine uygun olacak şekilde İslam'ı dönüştürme girişiminde bulunmuşlardır. Birçok Avrupa devletinde olduğu gibi Fransa'nın da İslam ve Müslümanlar söz konusu olunca revizyonist bir tavır takındığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Avrupa kıtasında Almanya ve İngiltere ile birlikte toplam nüfusu içerisinde en fazla Müslüman barındıran ülkelerden biri Fransa'dır. Tarihsel süreç içerisinde çeşitli nedenlerle gerçekleşen göçler sonucunda bir dönem Müslümanlara ev sahipliği yapan Avrupa ülkelerinde Müslümanların geçici misafir olmadıkları; kuşak geçişi yaşandıkça Müslümanların bu ülkelerde ev sahibi konumuna gelmeleri genel anlamda Avrupalılık, Avrupa yerliliği görüşünü savunan grupları rahatsız etmiştir. Ülkelerinin sınırlarını yabancılara, Müslümanlara kapatmanın artık geç olduğunu düşünen politikacılar, asimilasyon ve entegrasyon ile ilgili atılan adımlardan sonuç alamadıklarını açıklamışlardır. İslam dinini reform etme, Avrupa'ya özgü bir İslam dini ortaya çıkartma daha doğru ifadeyle İslam'ı Protestanlaştırma düşüncesi işte bu noktadan itibaren ortaya atılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada İslam dininin, reform çağrısı adı altında değişime uğratılma çabasına Fransa örneği üzerinden dikkat çekmek amaçlanmıştır. Çalışma iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci başlık altında Avrupa İslam'ı düşüncesinin oluşmasının fikri temellerini ortaya atan Bassam Tibi ve onun çizdiği çerçevede Euro İslam fikri ele alınmıştır. Fransız İslam'ı Projesi ve Müslüman Öznenin Yeniden Üretimi başlığını taşıyan ikinci bölümde Fransa'nın kolonyal geçmişine dair kısa bir bilgi verildikten sonra inşa edilmek istenen Fransız İslam'ı Projesi'nin hazırlık aşamaları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Son olarak ikinci başlık altında Fransa'nın ülkesinde görmeyi arzuladığı Fransız-Müslüman birey “Sorunsuz Fransız Müslümanı” şeklinde kavramsallaştırılarak Fransız İslam'ı Projesi'nin kimlik biçimlendirme politikası olduğuna dikkat çekilmiştir.

1. Bassam Tibi ve Euro İslam (Avrupa İslam'ı) Düşüncesi

Tarihsel süreç dikkatli incelendiğinde aslında İslam dininin, Avrupa için yeni, bilinmeyen bir olgu olmadığı çok net bir şekilde görülmektedir. İslamiyet'in doğuşu ve dünya genelinde hızlı bir şekilde yaygınlaşması sonrasında Hristiyanlık ile İslam dini, birçok siyasi düzlemde karşı karşıya gelmiştir. Hristiyanlık ile İslam, çoğu zaman siyasi, kültürel, ekonomik ve entelektüel alanlarda karşı karşıya gelmiş ve tarihsel dönem içerisinde bu iki dine inanan ve bu dinlerin temsilcisi konumunda olan kişi ve devletlerin mücadeleleri nedeniyle çeşitli etkileşimlere girmişlerdir. Ancak bu dinlerin birbiri ile

etkileşimi sadece rekabet ve işbirliği ortamlarına bağlı olarak gelişmemiş, ülkeler arasında gerçekleşen nüfus hareketleri de bahsi geçen iki dinin mensupları arasında yeni gerilim hatlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

En yalın şekliyle bir yerden başka bir yere kalıcı veya geçici gerçekleşen nüfus hareketi olarak tanımlayabileceğimiz göç olgusu, Avrupa’da Avrupa kıtasında Müslüman nüfus yoğunluğunun oluşmasında kıtanın doğusundan ve güneyinden yapılan göçler önemli rol oynamıştır. Eski sömürge imparatorluklarından gelen göç akımlarıyla birlikte 1960’ların başında çok sayıda Müslüman Avrupa’ya göç etmiştir. 1974 yılında işçi göçünün resmi olarak durdurulmasıyla, Müslüman nüfusun aile birleşimi politikaları çerçevesinde aileleriyle birlikte Avrupa’ya yerleşme süreci geri dönülemez hale gelmiştir. Bugün, Avrupa kıtasında bulunan ülkelerde yaşayan Müslümanların sayısı milyonları aşmıştır. Bu durum İslam dinine mensup olan bireylerin Avrupa sınırları içerisinde en büyük dini azınlığı oluşturmalarını da beraberinde getirmiştir.

Avrupa kıtası içerisinde yer alan devletlerin İslam’ı tanıma, Müslüman azınlıkların haklarını gözetme, İslam dinine mensup olanlara karşı gösterilen tolerans gibi çeşitli konularda birbirinden farklı politika ve anlayışlar benimsediğini vurgulamak gerekmektedir. İslam’ı tanıma süreci, bir ülkeden diğerine çeşitli biçimler alabilen bir entegrasyon sürecinin bir parçası olma özelliğini taşımaktadır. Ancak genel olarak Avrupa içerisinde İslam dininin ve Müslümanların kıtanın misafirleri, ötekileri olduğu yönünde hâkim bir ideolojinin olduğu da açık bir şekilde görülmektedir. Avrupa’ya ait olmadığı ve ithal olduğu iddia edilen İslam dini çoğunlukla Avrupa’da meydana gelen krizlerle birlikte anılmakta ve yaşanan sorunların faturası Müslümanlara çıkarılmaktadır (Withol de Wenden, 2002). İslam dininin Avrupa kıtası genelinde İslam’ın Avrupa’ya ihraç edilen bir din olarak algılanmasından ötürü Avrupa topraklarına göç ile gelen ve yerleşenlerin entegrasyonu ile ilgili sorunlar ve tartışmalar İslam’ın görünürlüğü etrafında kristalize olmaktadır.

Avrupa’nın çeşitli ülkelerinde belirli otoriteler tarafından Avrupa kıtasında laik ve demokratik bir anlayışın hâkim olduğu ve Avrupa topraklarında daha görünür hale gelen Müslümanlarla ilgili çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiği, Avrupa Müslümanlarının yeni bir toplumsal olgu olarak değerlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir (Cesari, 2002). Son yıllarda birçok Avrupa ülkesinde İslam ve Müslümanlar çeşitli çalışmalara konu olmaktadır. Çoğunlukla siyasi elitlerin desteği ile yürütülen bu çalışmalar Müslümanları ehlileştirme, onlara şekil ve düzen verme amacını taşımaktadır. Bu çalışmaların genel çerçevesi Müslümanların hem bölgesel olarak Avrupa için hem de lokal anlamda bulunulan ülke için bir güvenlik problemi oluşturduğu yönündedir.

Avrupa ülkelerinin siyasi elitleri, entelektüelleri ve medya organları, Müslümanların önemli bir kısmını entegre olmamakla suçlarken, çözüm olarak Müslüman toplumların “terbiye edilmesi” yönünde projeler sunmaktadır. Bu projelerden en kapsamlı olanı “Euro-İslam” olarak da bilinen Avrupa İslam’ı projesidir. Dilimizde Avrupa İslam’ı olarak kullanılan Euro-İslam kavramsallaştırması İslam’ın evrensel değerlerinin Avrupa’nın kültürel değerleri ile uyum içerisinde tek bir siyasal çatı altında toplanması fikrinden hareketle Müslüman bir çevrede yetişmiş akademisyenlerden olan Bassam Tibi ve Tariq Ramadan tarafından dile getirilmiştir. İsmi geçen bu iki entelektüelin birbirinden bağımsız ve farklı noktalara odaklanarak literatüre kazandırdığı Euro-İslam kavramı Avrupa’da yaşayan Müslümanların mevcut durumlarını tanımlamaktan ziyade Avrupa değerleri ile Avrupa’da yaşayan Müslümanlar arasındaki ilişkiyi yeniden biçimlendirme tasarısı olarak ele alınmalıdır (Bruinessen ve Allievi, 2012: 8).

Euro-İslam düşüncesini ortaya atan akademisyenlerden birisi Almanya’da yaşayan Suriyeli siyaset bilimci Bassam Tibi’dir. Tibi’nin akademik kariyerini ele alan web sayfasında, Tibi için “aydınlanmış Müslüman düşüncesinin temsilcilerinden biri olarak İslamoloji ve Avrupa İslam’ın Kurucusu” ifadelerini kullanılmaktadır. Tibi’nin özgeçmişinde “Hollanda ve Avusturya hükümetleri tarafından AB başkanlıkları sırasında Avrupa-İslam’ı hakkında konuşmacı ve İslam-Avrupa ilişkileri danışmanı olarak” görev yaptığı da belirtilmiştir (Bassamtibi.de, 2015).

İlk defa 1992 yılında Fransa’da bir sunumunda Euro-İslam kavramını kullanan Tibi’ye göre Euro-İslam anlayışı “Avrupa’da yaşayan Müslümanların temel İslami prensipleri ile modern Avrupa’nın kültürel değerlerini birbiriyle kombine etmektir” (Tek, 2015). Euro-İslam teriminin mucidi olan Tibi, *Political Islam, World Politics and Europe* (2008: 31) kitabında Avrupa sınırları içerisinde yaşayan Müslümanları önemli bir dönüm noktasında olduklarını ve onları çok mühim bir seçimin beklediğini ifade etmiştir. Müslümanların yapacağı tercihin önemine dikkat çeken Tibi durumu şu şekilde aktarmıştır: “Müslümanlar Kutup veya Kant arasında bir ayırım yapmak zorundadırlar. Bir başka ifadeyle Avrupa’nın İslamlaştırılması anlamına gelen Müslüman Avrupa ile İslam’ın Avrupalılaştırılması olan Euro-İslam arasında bir seçim yapmak zorundadırlar.” Tibi, *Euro-İslam: An Alternative to Islamization and Ethnicity of Fear* (2010) başlıklı çalışmasında Euro-İslam projesi hakkında biraz daha detay vermektedir. Göçle birlikte Avrupa nüfus yapısında Müslüman olmayanlar aleyhine dramatik bir değişim yaşandığına dikkat çekilen çalışmada ayrıca Avrupa sınırları içerisinde İslam diasporasının oluşmaya başladığının altı çizilmiştir. Tibi, değişen nüfus yapısının sadece Müslüman diasporasının ortaya çıkmasına neden olmadığını ayrıca bu durumun Avrupa’nın laik ve seküler kimliğine bir meydan okuma anlamı taşıdığını da ifade etmiştir.

Tibi, *The Islamist Venture of the Politicization of Islam to an Ideology of Islamism: A Critique of the Dominating Narrative in Western Islamic Studies* (2013: 431) başlıklı makalesinde İslam’ın bir din ve medeniyet olduğunu, İslamcılığın da eleştirel sorgulamaya tabi tutulması gereken siyasi bir ideoloji olduğunun altını çizmektedir. Buradan da açıkça anlaşılacağı gibi Tibi, İslam ve İslamcılık arasında bir ayırma gidilmesi gerektiğini düşünmekte ve yaptığı çalışmalarda bu fikrini savunmaktadır. O, birçok alanı ele geçiren İslamcılığa karşı “aydınlanmış” Müslüman düşüncesi ve İslamolojinin gelişmesi ve benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tibi (2010: 157-158), ırkçılığa karşı verdiği mücadeleyle tanınan Amerikan Yurttaş Hakları lideri Martin Luther King'e atıfta bulunarak “I have a dream of a European Islam” söylemini Euro-İslam projesinin sloganı haline getirmek istemiş ve Euro-İslam düşüncesinin hem söylem aracılığıyla hem de birtakım pratikler yoluyla yaygınlaşması ve meşrulaşması için çaba göstermiştir.

Martin van Bruinessen ve Stefano Allievi’nin (2012) editörlüğünü yaptığı Avrupa’da Müslüman Öznenin Üretimi adlı kitapta Avrupalı Müslümanların kimliklerinin kimler tarafından hangi şartlar altında üretildiği sorusuna cevap aranmıştır. Çeşitli ampirik araştırmaların yer aldığı bu kitapta Avrupa’da İslami bilginin oluşumu ve Müslümanlara ulaştırılması noktasında çeşitli kurumların, cemaatlerin ve siber fetvacı alimlerin etkisine dikkat çekilmekle birlikte seküler anlayışın hakim olduğu Avrupa devletlerinde İslam’ın bizzat ilgili ülkenin siyasi otoriteleri tarafından da dizayn edilmeye çalışıldığı ifade edilmiştir.

İslam dininin siyasi elitler tarafından dizayn edilmeye çalışılması ile ilgili ilk söylemlerin özellikle yirmi birinci yüzyılın başından itibaren yoğunlaştığını söylemek mümkündür. 1998-2005 yılları arasında Almanya Şansölyesi Gerard Schröder’in kabinesinde İçişleri Bakanı olarak görev yapan Otto Schily 2004 yılında Der Spiegel dergisine verdiği röportajda Almanya’da yaşayan Müslümanların aydınlanmanın değerleriyle çatışmamaları ve kadın haklarına saygı duymaları gerektiği yönünde bir demeç vermiştir (Mahony, 29 Kasım 2004). Aynı dönem benzer şekilde Silvio Berlusconi’nin kabinesinde İç İşleri Bakanlığı görevini yürüten Giuseppe Pisanu da Alman bakan Otto Schily’nin verdiği demece benzer şekilde Avrupa’da yaşayan Müslümanlara özel lokal bir İslam anlayışının gerekliliğine dikkat çekmiş, Avrupa değerlerine saygılı olan İtalya İslam’ı anlayışını savunmuştur (Parker, 2005: 2-3).

2. Fransız İslam’ı Projesi ve Müslüman Öznenin Yeniden Üretimi

Batı’da İslam’a karşı atılan adımların hızlanması ve İslam’ın Batı’nın yeni düşmanı olarak tanımlanması noktasında 11 Eylül 2001 tarihi özel bir yer tutmaktadır. ABD’de gerçekleşen terör saldırılarından sonra çeşitli tarihlerde Avrupa’da da lokal saldırılar meydana gelmiş ve İslam’ın Hristiyanlık ve batılı değerler karşısında yeni tehdit olduğu düşüncesi güç kazanmıştır. Fransa’nın 11 Eylül’ü ise 2015 yılında gerçekleşen Charlie Hebdo saldırısı ve onun ardından peş peşe meydana gelen terör saldırıları olmuştur. Gerçekleşen terör saldırılarından sonra sarsılan Fransa, İslam ve Müslümanlar hakkında bir dizi projeyi hayata geçirme konusunda güçlü adımlar atmıştır. Bahsi geçen

bu adımların en güncel olanı ise Macron'un hayali Frankafon İslam olarak karşımıza çıkmaktadır (Hıdır, 29 Eylül 2018).

Fransız İslam'ı ya da daha önce bahsi geçen diğer projeleri ortaya koyan aktörler, Avrupa'da yaşayan Müslümanların yaşamlarını kolaylaştırmak, gündelik yaşamda karşılaşılan İslamofobik eylem ve söylemleri azaltmak, sosyal uyum ve entegrasyonu güçlendirmek adına İslam dininde reform gerçekleştirilmesinin faydalı olacağını ileri sürmektedirler. İslam'ı reforme etmeye çalışan bu tarz projelere karşı eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşanlar ise, bu projeleri, o ülkede yaşayan Müslümanların kendi benlikleriyle yaşamlarına ve kimliklerini korumalarına karşı yapılmış bir operasyon olarak görmektedirler. Bugüne kadar Avro İslam, Afro İslam, Alman İslam'ı, Avusturya İslam'ı, Hollanda İslam'ı gibi çeşitli kavramsallaştırmalarla dile getirilen ve üzerinde ciddi tartışmalar yürütülen bu konu Fransa özelinde Fransız İslam'ı projesinin duyurulması ve bu konuda raporlar hazırlanması ile somut bir hale bürünmüştür (Hıdır, 29 Eylül 2018).

Fransızların Müslümanlarla kurumsal ilişkiler kurarak onlara yön verme isteği aslında günümüzde ortaya çıkmış bir durum değildir. Ağırlıklı olarak Afrika, Ortadoğu ve Müslümanların nüfus olarak yoğun olduğu coğrafyalarla ilgili haberleri Fransızca olarak okuyucularıyla paylaşan Orient XXI adlı haber sitesinde Jalila Sbai (9 Mart 2018) imzalı bir makalede Fransa devletinin Müslüman dünya ile girdiği ilişkilerin kökeninde kolonyalizmin etkili olup olmadığı tartışılmıştır. Makalede Sbai, Fransa'nın Müslümanlarla kurumsal ilişki kurma isteğinin tarihsel süreçte 1902 yılında başladığını ileri sürmüştür. Bahsi geçen dönemde yayınlanan raporlarda Fransa devletinin Müslümanları izleme ve denetim altında tutma amacının olduğunun rahatlıkla görüleceğini söyleyen Sbai bu durumun günümüzde de değişmediğini ve Fransa'nın Müslümanlarla kurduğu ilişkilerin tamamını bu çerçevede yürüttüğünü ifade etmiştir. Sbai'nin dikkat çektiği gibi Fransızların ülkelerinde yaşayan ve sömürgeci altında bulunan kolonilerde yaşamlarına devam eden Müslümanlarla kurduğu ilişkilerin tarihsel kökeni yirminci yüzyılın başlarına kadar geriye götürülse de Fransa İslam'ı meselesi 1990'lı yıllarda siyaset sahnesinde dile getirilmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. 1994 yılında İç İşleri Bakanlığı görevini yürüten Charles Pasqua, Lyon'da yaptığı konuşmada Fransa'da İslam'dan bahsetmek yerine Fransız İslam'ından söz edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. 1990'lı yıllar boyunca hem kamuoyu tartışmalarında hem de siyasi zemine dile getirilen Fransız İslam'ı meselesi 2000'li yılların başından itibaren somutluk kazanmaya başlamıştır (Erçin ve Adıgüzel, 2017: 184).

Yirminci yüzyılın sonundan itibaren Fransız İslam'ı meselesi Fransa'da seçim dönemlerinde iç siyasetin gündemini belirlemiş bazı durumlarda da uluslararası platformlarda Fransız devlet yöneticileri tarafından stratejik bir amaçla gündeme getirilmiştir. Her ne kadar son dönemlerde Macron tarafında gündeme getirilse de Fransız İslam'ı projesi için çalışmalar ilk olarak Nicolas Sarkozy döneminde hayata geçirilmeye çalışılmış, en azından o dönemde hararetli bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Sarkozy, 2007 yılında yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimleri öncesinde yeni bir laiklik tartışması başlatmış ve Fransa'da yaşayan Müslümanların dış bağlantıları üzerinde durmuştur. Sarkozy'ye göre ılımlı bir İslam'ın ortaya çıkması ancak Fransa'nın kendi imamlarını yetiştirilmesiyle mümkün olacaktır. Fransız İslam'ı konusunda bir açıklama da 2012 yılında Fransız aşırı sağın temsili görevini üstlenen Milli Cephe (Front National) lideri Marine Le Pen'den gelmiştir. Le Pen Fransa İslam'ı diye bir kavram olmadığını bunun Sarkozy'nin görev yaptığı dönemde oluşturduğu çeşitli kurumlar ve girişimlerin sonucunda ortaya çıkan bir durum olduğunu ifade etmiştir. Fransa'da radikal İslam'ın giderek güç kazandığını ve banliyölerde binlerce silah ticaretinin yapıldığını iddia eden Le Pen, camilere dışarıdan yapılan yardımların kesilmesi gerektiğini de ifade etmiştir (Le Figaro, 7 Ekim 2012, Le Parisien, 7 Ekim 2012). Aslında Fransa'da İslam kurumlarının temsili, kurumların yapısı ve finansmanı ile ilgili tartışmalar uzun süredir Fransa gündeminde yer almaktadır. Emmanuel Macron döneminde ise İslam'a dair reform çalışmalarının yapıldığı ve bu konuyla ilgili reformların gerçekleşeceği daha sık dile getirilmeye başlanmıştır. Bu konuyla ilgili konuşmalarında Macron, cumhuriyet ile İslam dininin sorun yaşaması için ortada bir neden olmadığını sadece yapılacak düzenlemelerle İslam'a cumhuriyetin ruhuna uygun bir çerçeve sunacaklarını dile getirmiştir (Mehr News Agency, 5 Nisan 2007).

Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi 1960'lı yıllardan sonra ülkeye yerleşen Müslümanların “sorun” olarak görülmeye başlanması 1980'lerin başından bu yana sosyal bilimlerde artan sayıda çalışmaya yol açmıştır. Bir “Müslüman sorunundan” bahsedenlerin arasında ilk sırada sosyolog ve siyaset bilimciler gelmektedir. Özellikle siyaset bilimciler büyük ölçüde bilim ve uzmanlık arasındaki sınırları bulanıklaştırma riskiyle “Fransa İslam'ı” kavramına yatırım yapmışlardır. Bu anlamda, Fransa'daki “Müslüman meselesini” incelemek, nesnenin konturlarını tanımlayan ve kamusal tartışmalardaki dikkatini belirleyen sembolik - ama çok gerçek - mücadeleleri analiz etmek anlamına gelmektedir (Geisser, 2012: 351-352). Bu açıdan, Fransa'da İslam hakkında siyaset biliminin hegemonik söylemi tesadüfi değildir: siyaset bilimciler Fransa'da yaşayan Müslümanlar hakkında siyasal ve kurumsal taleplere cevap verebilme açısından en iyi konumdadırlar. Siyasal alana yakın olmaları onları konuyla ilgili karar vericilerin “doğal” muhatapları haline getirmekte, bazen de onları “aydınlatıcı” rolüne dönüştürmekte, bazen de Prens'in danışmanı yapmaktadır (Achcar, 2008, Geisser, 2012: 352).

Fransız İslam'ı projesi ‘modern/ulusal/revize edilmiş İslam’ düşüncesine dayanmaktadır. İslam'ın revize edilmesi ya da ulusallaştırılması düşüncesi esasen fikri alt yapısını oryantalizmden almaktadır. Batı'da hâkim olan oryantalist düşünce, İslam dinini Yahudi ve Hristiyan geleneklerinin anlamsız bir yorumu olarak görmekte ve İslam'ın ilkel topluluklar için üretilmiş bir inanç olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla oryantalistlere göre, İslam'ın medenileşmesi gerekmektedir (Hanioglu, 20 Mayıs 2018).

Sonuç olarak sosyal bilimlerde uzun zamandır dile getirilmeyen ve gizlenen Fransa'daki “Müslüman sorunu” 1980'lerin sonundan bu yana görünür olmakla birlikte bu konuyu ele alan makale, eser ve raporların çoğalmasıyla ve medyanın gündeme getirmesiyle bir canlanma yaşandığı görülmektedir. Fransa'daki “Müslüman sorunu” çelişkili aktörler arasında canlı tartışmaların merkezinde yer almaktadır (Geisser, 2012: 352).

2.1. Fransız İslam'ı Projesinin Ön Çalışmaları

2.1.1. İslamcılık Fabrikası Raporu

Fransa'nın önde gelen düşünce kuruluşlarından birisi olan Montaigne Enstitüsü, Macron'un isteği doğrultusunda Hakim El-Karoui başkanlığında “İslamcılık Fabrikası” adlı bir rapor yayınlamıştır. 600 sayfalık raporda sosyal medyanın İslamcılarının elinde olduğu, İslamcılarının Müslümanları etkilediği, Türkiye ve Suudi Arabistan'ın dernekler yoluyla Fransa'da İslamcılığı yaydığı gibi birçok iddiaya yer verilmiştir. Bu iddiaların yanı sıra raporda bazı kurum ve şahıslar doğrudan hedef alınarak ‘İslamcı üreten fabrikalara’ benzetilmiş ve gençlerin internet ortamında dini sohbet dinlemeleri *İslamizm* olarak tarif edilmiştir (Karakaya, 14 Eylül 2018; Montaigne Enstitüsü, 2018). Ayrıca raporda Fransız Müslümanlarına sağlanan dış yardımların kesilmesi, hac ve helal ürün organizasyonlarında vergi alınması, okullarda Arapça derslerin verilmesi gibi pek çok öneriye yer verilmiştir. Bu rapor içerik bakımından ve İslam dini bağlamında yapılması planlanan reform paketinden önce yayınlanması oldukça önemlidir. Çünkü raporda bahsi geçen birçok husus Macron tarafından açıklanacak olan Fransız İslam'ı projesinin muhtevasıyla ilgili ipuçlarını bize vermektedir (Montaigne Enstitüsü, 2018). Raporun giriş kısmında raporda yer alan verilerin 2016 yılı içerisinde farklı dinlere ve görüşlere mensup 15.459 kişiyle yapılan telefon görüşmelerinden elde edildiği belirtilmiştir. Telefonla gerçekleştirilen ankete katılanlardan 1029 kişi Müslüman veya Müslüman kökenli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar sorulara verdikleri cevaplara göre çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmış ve İslamiyet'e aşırı bağlı olunmasının sebebi, manevi bir nedenden dolayı değil bir başkaldırının yansıması olarak yorumlanmıştır. Bu rapor dört ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün ana başlığı “*Fransa'da yaşayan Müslümanların Portresi*” şeklindedir. Bu bölümde Fransa'da yaşayan Müslümanların sosyo-demografik yapısı, dindarlıklarına göre Müslümanların tipolojisi, Müslümanların Fransız kurumlarına ve toplumuna karşı tutumları ve İslam'ın nasıl uygulandığına dair bilgi ve görüşler aktarmıştır. ‘*Fransız İslam'ı: Yukarıdan Aşağıya Bir Organizasyon*’ başlıklı bölümde Fransa'da İslam dininin parçalanmış, bölünmüş aynı zamanda da birleşik olduğuna vurgu yapılmıştır. Tunus, Fas, Cezayir, Türkiye ve Suudi Arabistan gibi İslam ülkelerinin söz konusu Fransa'da İslam olduğunda etkin rol oynadıklarına değinilmiş ve bu durumu engellemek için Fransız devletinin Fransız

İslam'ını organize etme girişimleri kronolojik bir şekilde raporda sunulmuştur. Üçüncü bölümde gündelik hayatta İslam'ın işleyişi, camilerin ve imamların rolü ve önemi gibi hususlara değinilmiştir. Raporun son bölümünde ise *hayati öneriler* başlığı altında Fransa'da İslam dininin işleyişi ve organizasyonu ile ilgili teklif ve öneriler aktarılmıştır. Raporun en dikkat çekici kısmı ise sonuç bölümünde yer almaktadır. Tüm veriler ışığında raporda nihai olarak, siyasal İslam'a karşı, Fransız değerleriyle harmanlanmış bir İslamiyet anlayışının desteklenmesi gerektiği ileri sürülmüştür (Montaigne Enstitüsü, 2016).

El-Karoui, *Voice of Amerika* adlı haber sitesine verdiği röportajda “Selefiler, Müslüman Kardeşler ve Türkler olmak üzere Fransa'da üç ana İslami akımın etkili olduğunu” ifade etmiştir. Ona göre Fransa'da mevcut durumda İslam'ın örgütlenişinde sorunlar olduğunu ve bunun modernleşmesi gerektiğini savunmaktadır. El-Karoui gibi düşünen Fransız Müslümanlar ya da laik Fransız vatandaşları Fransa'nın Fransız İslam'ı projesini hayata geçirmesi gerektiğini güçlü bir şekilde dile getirmektedirler (Çakır, 23 Eylül 2018). Bu doğrultuda El-Karoui, İslam ve Müslümanlarla ilgili bugüne kadar faaliyet gösteren tüm kurumların devre dışı bırakılarak yeni bir örgütlenmenin kurulması gerektiğini belirtmiştir. Çatı bir kurum olarak Fransız İslam'ı İçin Müslüman Derneği'nin (AMIF) kurulmasını öneren El-Karoui, yardım ve bağışların bu kurum aracılığıyla toplanması ile imamların maaşları, cami yapımı ve tamiri, teoloji çalışmaları, İslamofobi ve antisemitizme karşı mücadele çalışmalarının giderlerinin karşılanmasını önermiştir (Çakır, 7 Temmuz 2018). Öte yandan birçok kesim tarafından raporda dile getirilen önerilerden birisi ise helal etten vergi alınması hususudur. Macron'a sunulan raporda helal ete kilo başı vergi konulması durumunda buradan ciddi bir finansman sağlanacağı ve helal et sertifikasının da AMIF tarafından verilmesi öngörülmüştür. Kısacası hazırlanan raporda AMIF'e özel bir misyon yüklenmiş, bağış, yardım, hac, imamların yetiştirilmesi ve formasyonu gibi konularda AMIF'in etkili olduğu bir düzen inşa edilmeye çalışıldığı gözlerden kaçmamaktadır. Raporda yer alan plan çerçevesinde Fransa; Cezayir, Fas, Tunus ve Türkiye gibi göçmenlerin geldikleri ülkelerin Fransa'daki Müslüman toplum üzerindeki etkisini bitirme; Suudi Arabistan ve Katar gibi mali destek vererek toplumu kontrol altına almak isteyen ülkelerin de nüfuzuna son verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Çakır, 7 Temmuz 2018; Montaigne Enstitüsü, 2018).

2.1.2. Kadın İmam Projesi

Fransa İslam'ı projesi hakkında politik arenada çok sayıda görüş belirtilmiş olsa da henüz resmi olarak Fransız İslam'ı projesi ile ilgili kapsamlı bir çerçeve çizilmemiştir. Ancak zaman zaman medyaya yansıyan haberler ve bu konuyla ilgilenen hükümet yetkilileri ile Müslüman temsilcilerin yaptığı görüşmeler projenin çerçevesi hakkında birtakım tahminlerin yürütülmesini sağlamaktadır. Fransa İslam'ı ile ilgili önemli gelişmelerden bir tanesi de Kadın İmam Projesidir. 2019 yılının Şubat ayında Sputnik'in haber sayfasında '*Fransa'da Kadın-Erkek Karışık, Eşçinsellere Kapıları Açık, Kadın İmamlı Cami Projesi*' başlıklı bir haber yer almıştır. Haberin içeriğinde, Kahina Bahloul Fransa'nın ilk kadın imamı olmak için başvuruda bulunduğu bilgisi verilmiş, daha önce bazı ülkelerde uygulanan kadın-erkek karışık cemaate hem kadın hem de erkeklerin imamlık ettiği cami uygulamasının Fransa'da da hayata geçmesinin planlandığı yazılmıştır. Fransız İslam'ı projesinin gündemde olduğu dönemde fikirleri ile dikkatleri üzerine çeken Kahina Bahloul yirmi birinci yüzyılda dini metinlere daha farklı yaklaşılması gerektiğini savunmakta ve Müslüman kadınların ibadethanelerde yerlerini almaları gerektiğini ileri sürmüştür. Bahloul'un düşünce ve fikirleriyle revizyonist yaklaşımının Fransız İslam'ı projesine temel oluşturduğu açıkça görülmektedir (Sputnik, 12 Şubat 2019).

2.1.3. Dinde Reform Bildirisi

Fransa İslam'ı ile doğrudan bağlantılı bir başka gelişme Bu konuyla bağlantılı bir diğer ipucu da 21 Nisan 2018 tarihinde 300'den fazla kişinin imzasının bulunduğu Kur'an-ı Kerim ve İslam'ın reforme edilmesini talep eden bildiridir. 21 Haziran 2018 tarihinde Le Parisien gazetesinde 300'den fazla entelektüel kişinin imzasıyla '*Yeni Antisemitizme Karşı*' başlığını taşıyan bir manifesto yayımlanmıştır. Yeni Antisemitizme Karşı başlığı ile yayınlanan bu bildiride Fransa eski Cumhurbaşkanı Nicholas Sarkozy ve eski başbakan Manuel Valls'in de imzalarının bulunması dikkat çekmektedir. Ayrıca İslam dinini ve Müslümanları hedef alan bu manifestonun başlığında antisemitizm ifadesi kullanılması ve Fransa'da antisemitizmin kaynağı olarak Müslümanların işaret

edilmesi oldukça dikkat çekicidir. Başlıkta antisemitizm ifadesinin kullanılması stratejik bir hamledir ve bu hamle ile Müslümanların yeni antisemitikler olarak kabul görülmesi hedeflenmiştir. Manifestoda mevcut durumdaki antisemitizmin Avrupa’da aşırı sağ görüşlerden kaynaklanmadığı tam aksine Avrupa’da yaşayan Müslümanlardan dolayı antisemitizmin varlığından söz edilebileceği iddia edilmektedir. Manifestonun çeşitli bölümlerinde İslam dininin şiddeti körüklediği ileri sürülmüştür. İslam dininin kutsal kitabı Kur’an-ı Kerim’de Yahudilerin ve kâfirlerin cezalandırılması ile ilgili ayetlerde tıpkı İncil’de yapıldığı gibi değişiklik yapılması gerektiği argümanının savunulduğu bu manifestonun asıl amacı İslam dininin hükümlerinde değişiklikler gerçekleştirmektir. Manifestoda kutsal kitap Kur’an-ı Kerim’de yer alan ayetlere dayandırılarak İslam dininin nefret ve şiddeti körüklediği algısı oluşturulmaya çalışılmıştır (Hafez, 2018: 1-5).

2.1.4. Emmanuel Macron ve ‘İslamcı Ayrılcılık’ Temalı Konuşması

2 Ekim 2020 tarihinde Fransa Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron’un İslam ve Müslümanlar hakkında yaptığı konuşma başta Fransız Müslümanlar olmak üzere diğer ülkelerde yaşayan Müslümanlar tarafından da tepkiyle karşılanmıştır. Macron, konuşmasına cumhuriyet, birlikte yaşam ve laiklik gibi kavramlara vurgu yaparak başlamaktadır: “*Birincisi, sorunlarımızın gerçekliğini kolay olmasa da tabular olmadan tanımlamak gerek. Bugün toplumumuzda Cumhuriyetimizi, birlikte yaşama kabiliyetimizi tehlikeye atan ve son haftalarda hükümet ile sonuçlandırdığımız ve yaklaşık 3 yıldır yapılan metodik çalışmalar sonucunda alınan kararlardan sizi haberdar eden nedir? “[...] Fransa'nın çimentosu olan laiklikle ilgili kuralları var. Bu kurallara hiç bir yerde taviz vermeden sıkı ve kesin bir şekilde saygı gösterilmesini sağlamalıyız*” (Elysee.fr, 2 Ekim 2020).

Konuşmasını “İslamcı ayrılcılık” başlığı ile ele alan Macron bu kavramı açıklarken radikal İslamcılık kavramından yola çıkarak İslam’ın krizde olduğu sonucuna ulaşmaktadır. “*Bilinçli, kurumsallaştırılmış bir dini-siyasi proje*” olarak tanımladığı İslamcı ayrılcılık için “*Cumhuriyetin kanunlarına aykırı olan çocukların okulsuzlaştırılması, cemaatleştirilmiş sportif ve kültürel faaliyetlerin gelişmesi gibi pratikleri içeren bir karşı-toplum yaratmayı amaçlamaktadır*” ifadesini kullanmaktadır. Macron konuşmasına radikal İslamcılıkla devam etmekte ve ifade özgürlüğü, 2015 yılında Charlie Hebdo’ya yapılan silahlı saldırı, Suriye’ye giden savaşçılar gibi konulara vurgu yaptıktan sonra konuyu İslamcı teröristlere getirmektedir. Ancak Macron İslamcı ayrılcılık, radikal İslamcılık ve İslamcı terörizm konularına kısaca giriş yaptıktan sonra “İslam’ın bütün dünyada kriz içinde” olduğu açıklamasıyla doğrudan İslam’ı hedef almaktadır: “*Ülkemizin bu konuda neler yaşadığına dair çok şey yazılmış, anlatılmış ve çok derinlemesine analiz edilmiştir. Kendimi uzman olarak ifade etmeyeceğim ama birkaç kelimeyle gördüğüm şeyleri paylaşmak istiyorum. İslam, bugün tüm dünyada kriz içinde olan bir dindir.*” (Elysee.fr, 2 Ekim 2020).

Fransa’da yaşayan Müslümanların dış ülkelere bağımlılığının sona erdirilmesi, Cumhuriyet değerlerine saygılı bir Fransa İslam’ının bir an önce hayata geçirilmesi için oluşturulan çabayı dile getiren Macron konuşmasını “cumhuriyetçi uyanış” söylemiyle bitirmektedir. Ona göre bu uyanış siyasetleri olduğu kadar vatandaşları da ilgilendirmektedir: “*Bu uyanış değerler etrafında birleşmiş bir Fransa'nın uyanışıdır. Düşmanlarımız bize ne kadar karşı çıkmaya çalışırsa, biz o kadar bir olacağız. Bizi ne kadar yok etmeye çalışırlarsa, o kadar çok birleşeceğiz. Değerlerimizi ne kadar zayıflatmaya çalışırlarsa, o kadar uzlaşmaz olacağız çünkü bu bizim tarihimizdir. Biz bir vatandaş milletiyiz. Vatandaş olmayı öğrenir, vatandaş oluruz. Bunlar haklar ve görevlerdir. Savunmamız gereken şey her vatandaşın cumhuriyetçi evrenselciliğe bağlılığıdır.*” (Elysee.fr, 2 Ekim 2020).

Macron, dış etkilerden arınmış Cumhuriyet değerleri ile uyumlu bir “Aydınlanma İslam’ı” amaçladıklarını da açıkça ifade etmektedir. Macron’un konuşması ve özellikle İslam’ın kriz halinde bir din olduğu söylemi İslamofobik, sömürgeci ırkçı zihniyetin bir yansıması olarak (France Culture) değerlendirilmiştir. Macron, İslam’ın kriz içinde olduğunu açıklarken Müslümanların da sorun haline geldiklerine dikkat çekmektedir. Ülkesinde yaşayan Müslümanların karşılaştıkları sorunları, ayrımcılıkları ve ötekileştirmeleri gündeme getirmediği konuşmasında Macron İslam’ı ve Müslümanları laiklik gibi Cumhuriyet değerleri ile çatışma yanlısı “kriz halinde ve sorunlu” olarak değerlendirmiştir (FranceCulture, 2 Ekim 2020).

2.2. ‘Sorunsuz Fransız Müslümanı’ İnşası

Euro-İslam, Avrupa İslam'ı, Fransa İslam'ı, Hollanda İslam'ı, Almanya İslam'ı, Avusturya İslam'ı, Belçika İslam'ı gibi ortaya atılan düşünceler ve görüşlerin çıkış noktası hep aynı olmuştur. Buna göre Avrupa değerleriyle çatışmayan ve bu değerleri benimseyen “sorunsuz bir Avrupalı Müslüman”, “sorunsuz bir Fransız Müslümanı” inşa etme çabası dikkat çekmektedir.

Avrupa'nın birçok ülkesinde olduğu gibi Fransa'da da küçümsenmeyecek bir Müslüman bir nüfusa sahiptir. Ülkelerinde yaşayan ve birçoğunun Fransız vatandaşı olan Müslümanların toplumsal yaşamda sorun oluşturduğunu düşünen yetkililer içinde bulunulan durumu ‘İslam sorunu’ olarak adlandırmaktadırlar. Çıkış noktasını “sorun” oluşturduğu için sorunun öznesi konumunda görülen Müslümanların ve dinlerinin revize edilmesi sonucuna ulaşan Fransız yöneticiler, kendi ülkelerinde yaşayan Müslümanların kendi çizecekleri İslam çerçevesine göre yaşamalarını uygun görmekte-dirler. Bu durum aslında Müslüman Fransız vatandaşların devletin inşa ettiği İslam'a göre yaşamlarını ve ibadetlerini sürdürmesi anlamına gelmektedir (Hanioğlu, 20 Mayıs 2018). Yukarıda da ifade edildiği gibi Avrupa İslam'ını ve diğer yerel İslam anlayışlarını devletin din işlerine müdahalesi olarak okumak gerekir. Fransa İslam'ı algısı da Müslümanların devletin şekillendirdiği ve sınırlarını belirlediği bir İslam anlayışına göre hareket etme imkânı sağlamaktadır. Müslümanlardan resmi ideolojinin ortaya koyduğu İslam anlayışına göre inançlarını ve dini ritüeller ve davranışlarını düzenlemeleri istenmektedir. Fransa'da ise Macron yönetimi, Sarkozy döneminde daha önce dillendirilen bu konuyu tekrar gündeme taşımış ve Fransa'nın çıkarlarına hizmet edecek Fransa'nın dili, kültürü ve kurucu prensipleri ile uyumlu bir Fransız İslam'ı projesini hayata geçirmek için çalışmalara başladığı görülmektedir.

2018 yılının Aralık ayında Fransa İslam Konseyi ve ülkede faaliyetlerini sürdüren Müslüman sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile Paris'te bulunan Arap Dünyası Enstitüsü'nde “Müslümanlar Kongresi” düzenlenmiştir. Kongre'de Fransız İslam'ı projesi de önemli tartışma başlıklarından birisi olmuştur. Kongrede konuşma yapan dönemin İç İşleri Bakanı Christophe Castaner, toplumun tamamını ilgilendiren konularda devletin müdahale etmemesinin savunulamayacağını ileri sürmüştür. Castaner, İslam dininin Fransa'nın bir parçası olduğunu ve Fransa'da İslam'ın özgür bir şekilde yaşanabileceğini söylemiş konuşmasının devamında dış ülkelerin Fransa'da yaşayan Müslümanlar aracılığıyla ülkelerinde siyasi etki ortamının oluşmaması için Fransız değerleriyle uyuşan bir İslam anlayışına ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmıştır (Yörünge Dergisi, 12 Aralık 2018).

Fransız İslam'ı projesi, Müslümanların Batı kültüründe yaşamaya başlamasıyla birlikte Müslümanların farklı bir kimlik edinmesi gerektiği iddia etmektedir. Bu yeni kimlik edinimi sürecinde tarafların karşılıklı olarak bazı hususlardan feragat etmeleri istenmektedir. Bu süreçte Müslümanların kendi dinlerinin birtakım emirlerinden vazgeçmeleri, Avrupalıların da Müslümanlara karşı etnik kimliklerini ön plana çıkarmamaları istenmektedir (Dağ, 2018: 172-173). Kısacası Euro İslam örneğinde olduğu gibi Fransa İslam'ında da Müslümanların “sorunlu” olarak görülen kimliklerini “sorunsuz” bir biçime dönüştürmeyi amaçlayan bir kimlik projesi olma özelliğini taşımaktadır. Biçimlendirilmiş bu yeni kimlik sayesinde Müslümanların görünürlüklerinin Avrupa'da ve de özellikle Fransa'da kamusal alanda bir “sorun” teşkil etmeyeceği öngörülmektedir.

SONUÇ

Avrupa kıtasında yer alan devletlerin neredeyse tamamında tarihsel olarak İslam'a karşı negatif bir tutumun var olduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Tarihsel süreçte gerek iç politikada yaşanan sorunlardan dolayı gerekse dış politikada etkin olma amacıyla Müslümanları ve İslam dinini hedef alan Avrupa devletleri, kendilerine ait olmayan, inşa etmedikleri ve dönüştürmedikleri hiçbir unsura hoşgörüle yaklaşmamışlardır. Dolayısıyla bu devletler kendi kıtalarında yabancı olan her unsurun Avrupa'da etkili olmaması yönünde adımlar atmakta kararlı olmuşlardır. Genel anlamda Batı'nın kendisine ait olmayanı reform yoluyla dönüştürme konusunda oldukça istekli olduğu görülmektedir. Amerikano İslam, Afro-İslam, Avro-İslam, Folk-İslam ve Laik-İslam gibi adlandırmalar İslam dinini dönüştürme projelerinden bazılarıdır.

Fransa, Almanya'dan sonra Avrupa kıtasında en fazla Müslüman nüfusa sahip olan ülkedir. İslam dininin ve Müslümanların varlığından duyulan rahatsızlıktan dolayı Fransa'da belirli dönemlerde çeşitli projeler gündeme getirilmektedir. Laiklik yasasından dolayı derneklere doğrudan maddi yardım yapılamayan Fransa'da, Müslüman derneklerine dış ülkelere sağlanan finans desteğini denetlemek ve kontrol altına almak için çeşitli düzenlemelerin yapılması 2000'li yılların başından itibaren gündeme getirilmektedir. Fransa Cumhurbaşkanlığı görevini yürüten Macron'un da ülkedeki Müslüman derneklerine ve ibadethanelere dış ülkelere sağlanan yardımı uluslararası bir müdahale olarak gördüğü ve bu durumdan rahatsızlık duyduğu bilinmektedir. İşte bu nedenle yirmi birinci yüzyılın başından itibaren zaman zaman gündemi meşgul eden 'Fransa'da İslam dininin güncel durumu ve reforme edilmesi' konusu Macron önderliğinde biraz daha hız kazanmıştır. Fransız İslam'ı konusunda 2016 yılından itibaren çeşitli adımların atıldığı görülmektedir.

Bu doğrultuda Montaigne Enstitüsü, derneklerin finansal sistemlerinin dış ülkelerin yardımlarına kapatacak bir öneride bulunmuştur. Bu öneri, Fransa'da satılan helal etlerden vergi alınmasını ve helal et sertifikasının yeni kurulacak bir dernek tarafından verilmesini kapsamaktadır. Önerinin hayata geçmesi ile buradan elde edilecek gelir ile Fransa'daki camilerin ihtiyacının karşılanacağını öngörülmüş aynı zamanda da derneklerin bu şekilde maddi açıdan şeffaflaşacağı ileri sürülmüştür. Ayrıca bahsi geçen bu raporda okullarda Arapça eğitiminin verilmesi gerektiği de belirtilmiş ve bu sayede camilere kayan Arapça öğretiminin devlet kontrolünde olacağı vurgulanmıştır.

2018 ve 2019'da sık sık dile getirilen Fransa'da İslam'ın reformasyonu ilgili husus 2020 yılında da gündemden düşmemektedir. 1905'te yürürlüğe giren ve din ile devlet işlerini birbirinden ayırma işlevi gören laiklik yasasında değişiklikler yapılması için Cumhurbaşkanı Macron önderliğinde birtakım adımlar atılmaya başlanmıştır. Macron, 2 Ekim 2020 tarihinde yaptığı konuşmada İslamcı ayrılıkçılığa odaklanmış ve Fransa'da bazı İslamcı odakların Fransa'nın birliğine, bütünlüğüne, laik değerlerine karşı çeşitli girişimlerde bulunduğu dikkat çekmiştir. Charlie Hebdo saldırılarına ve Suriye'ye savaşmaya giden cihatçılara değindikten sonra İslam ile terörizm arasında bağlantı kuran Macron, İslam'ın bir kriz ile karşı karşıya olduğunu ve bu durumdan kurtuluşun ancak reform ile sağlanacağını ifade etmiştir. Tıpkı selefleri gibi Macron da kendi döneminde Fransa'da yaşayan Müslümanların toplumsal yaşamda karşılaştığı birtakım sorunlara eğilmek ve bu sorunlara çözüm üretmek yerine İslam'ı ve Müslümanları hedef alarak politika üretmektedir. Fransız İslam'ı projesi de İslam dininde reform gerçekleştirilmesinin alt yapısını oluşturmaktadır. Fransa devletinin Fransız İslam'ı projesi ile öncelikle Fransa'da İslam'ın finansmanını düzenlemeyi ve camilerin dış gelirlerini denetlemeyi hedeflediği açıktır. Bu çerçevede atılacak adımları radikalizmle mücadele olarak deklare eden Fransız yönetimi aslında İslami dernekleri ve camileri kontrol altına almayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada İslam dinini reforme etme girişimi Fransa örneği özelinde ele alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde değinildiği gibi Müslüman nüfusun görece yoğun olduğu Avrupa ülkelerinde İslam dinini dönüştürmeye yönelik birtakım adımlar atıldığı bilinmektedir. Bu girişimler çeşitli şekilde kavramsallaştırılsa da aslında burada temel amacın Avrupa'da yaşayan Müslümanların sosyal hayata uyumunu kolaylaştırmak ve onları topluma entegre etmek olmadığı anlaşılmaktadır. Buradaki asıl çaba İslam dinini deforme ederek Avrupa değerleriyle uyumlu, kontrol edilebilir, belirli pratiklerden arındırılmış yeni bir Müslüman özne inşa etmektir. Emmanuel Macron'un 14 Mayıs 2017 yılında Cumhurbaşkanlığı görevine gelmesiyle birlikte Fransa'da Fransız İslam'ı Projesi'ne yönelik atılan adımlar ete kemiğe bürünmeye başlamıştır. Yayınlanan çeşitli raporlar, bildirimler, İslam dini ile ilgili vecibelerde yapılan birtakım değişiklikler ve bu konuda kamuoyu önünde verilen demeçler neticesinde Fransız İslam'ı düşüncesinin alt yapısı oluşturulmuştur. Emmanuel Macron'un da çabasıyla Fransa özelinde oluşturulan Fransız İslam'ı Projesi, yasal çerçeve ile resmi bir hüviyete kavuşturulmaya çalışılmaktadır.

KAYNAKLAR

Bassamtibi.de (2015). Comprehensive Curriculum Vitae. Erişim adresi https://www.bassamtibi.de/wp-content/uploads/2015/06/comprehensive_CV_2015-homepage1.pdf, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
Bruinessen, M. V. & Allievi, S. (2012). *Avrupa'da Müslüman öznenin üretimi*. (Çev. A. Tuygan). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Cesari, J. (2002). L'Islam en Europe. *CEMOTI*, 33. Erişim adresi <https://journals.openedition.org/cemoti/720>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Çakır, A. (2018). Erişim adresi <https://www.amerikaninsesi.com/a/fransiz-islami-projesi-basarilmali/4583066.html>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Çakır, A. (2018). Erişim adresi <https://www.amerikaninsesi.com/a/fransiz-islami-icin-macrona-sok-oneriler/4472041.html>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Dağ, A. (2018). Avrupa ve modernite sarmalında bir İslam arayışı olarak: Euro-İslam. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-184.
- Elysee.fr (2020). Discours du President de la Republique sur le theme de la lutte contre les separatismes. Erişim adresi <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/10/02/la-republique-en-actes-discours-du-president-de-la-republique-sur-le-theme-de-la-lutte-contre-les-separatismes>, Erişim Tarihi: 06.11.2020.
- Erçin, Ö. ve Adıgüzel, Y. (2017). Fransız kamusal alanında bütünleşme stratejisi. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 170-188.
- France Culture (2020). Emmanuel Macron Announce Un Plan Et Une Loi Pour Lutter Contre L'Islam Radical. Erişim adresi <https://www.franceculture.fr/emissions/journal-de-18h/journal-de-18h-emission-du-vendredi-02-octobre-2020>, Erişim Tarihi: 06.11.2020.
- Geisser, V. (2012). La "question musulmane" en France au prisme des sciences sociales. *Cahiers d'Etudes Africaines*, 206-207, 351-366.
- Hafez, F.(2018). Fransa'nın Kur'an-ı Kerim'i değiştirme girişimi. *SETA Perspektif*, 196.
- Hanioglu, Ş. (2018). Erişim adresi <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/hanioglu/2018/05/20/fransiz-islami-projesi-basarili-olacak-mi>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Hıdır, Ö. (2018). Erişim adresi <https://www.star.com.tr/acik-gorus/macronun-fransa-islami-projesi-haber-1390187/>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Karakaya, F. (2018). Erişim adresi <https://www.aa.com.tr/tr/analiz-haber/fransadan-somurgeci-bakis-fransa-islami-tartismalari/1254744>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Le Figaro (2012). Le Pen: L'islam de France N'existe Pas. Erişim adresi <https://www.lefigaro.fr/flash-actu/2012/10/07/97001-20121007FILWWW00202-le-pen-l-islam-de-france-n-existe-pas.php>, Erişim Tarihi: 28.07.2020.
- Le Parisien (2012). Marine Le Pen: L'islam de France N'existe Pas. Erişim adresi <https://www.leparisien.fr/politique/marine-le-pen-l-islam-de-france-n-existe-pas-07-10-2012-2212217.php>, Erişim Tarihi: 28.07.2020.
- Mahony, Honor (2004). German Interior Minister Calls for European Islam. Erişim adresi <https://euobserver.com/political/17866>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Mehr News Agency (2007). Erişim adresi <https://tr.mehrnews.com/news/466250/Sarkozy-Frans%C4%B1z-Usul%C3%BC-%C4%B0islam-%C4%B0stiyorum>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Montaigne Enstitüsü (2016). A French Islam is Possible. Erişim adresi <https://www.institutmontaigne.org/ressources/publications-pdfs/a-french-islam-is-possible-report.pdf>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Montaigne Enstitüsü (2018). The Islamist Factory. Erişim adresi <https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/Short%20Version%2090%20pages.pdf>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Parker, M. A. (2005). The Europeanisation of Islam: The Role of the Multi-Level Structure of the EU", *Paper prepared for presentation at the Ninth Biennial International Conference of the European Union Studies Association*, Austin, Texas, Erişim adresi [http://aei.pitt.edu/3050/1/EUSA_2005\[1\].pdf](http://aei.pitt.edu/3050/1/EUSA_2005[1].pdf), Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Sbai, J. (2018). Un Projet Aux Relents Coloniaux Pour Islam de France. Erişim adresi <https://orientxxi.info/lu-vu-entendu/un-projet-aux-relents-coloniaux-pour-l-islam-de-france,2325>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Sputnik (2019). Erişim adresi <https://tr.sputniknews.com/yasam/201902121037621489-fransada-kadin-erkek-karisik-escinsellere-kapilari-acik-kadin-imamli-cami-projesi/>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Tek, T. (2015). Bosna üzerinde "Euro-İslam'ı tartışmak", *Perspektif*. Erişim adresi <https://perspektif.eu/2015/05/01/bosna-uzerinden-euro-islami-tartismak/>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.
- Tibi, B. (2008). *Political Islam, World politics and Europe*. New York: Routledge.

Tibi, B. (2010). Euro-Islam: An alternative to Islamization and ethnicity of fear. (Ed.) Z. Baran. *The other Muslims* içinde 157-174. New York: Palgrave Macmillan.

Tibi, B. (2013). The Islamist venture of the politicization of Islam to an ideology of Islamism: A critique of the dominating narrative in Western Islamic studies, *An Interdisciplinary Journal*, 96(4), 431-449

Withol De Wenden, C. (2002). Musulmans d'Europe”. *CEMOTİ*, Erişim adresi <https://journals.openedition.org/cemoti/729>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.

Yörünge Dergisi (2018). Erişim adresi <http://www.yorungedergi.com/2018/12/alman-islamindan-sonra-fransiz-islami/>, Erişim Tarihi: 17.09.2020.

Extended Abstract

Fluctuations in the population distribution of the receiving country are just one of the natural consequences of migration. Since the middle of the nineteenth century, there have been great migration movements from different parts of the world to Europe for various reasons. Due to the migrations, the Muslim population has increased within the borders of Europe. The more visible Islam in Europe was perceived as a threat to the lifestyle of Western civilization. For this reason, a number of different approaches have come to the fore in many European countries to design Islam and the lifestyle of Muslims. It would not be wrong to say that France, as in many European states, adopts a revisionist attitude with regard to Islam and Muslims. The desire of the French to establish institutional relations with Muslims and direct them is not actually a situation that has arisen today. It is possible to say that France's desire to establish institutional relations with Muslims emerged during the historical process in the early 1900s. French Islam's revised project Islam is based on the idea of revising or nationalizing Islam, which essentially derives its intellectual background from orientalism. Various initiatives have contributed to the shaping of the French Islam project. One of the leading institutions in these initiatives is the Montaigne Institute. Montaigne Institute, at the request of Macron, published a report called the "Factory of Islamism" under the chairmanship of Judge El-Karoui. A 600-page social media is in the hands of the Islamists in the report, which affected the Muslims of the Islamists, Turkey and Islamism in France by Saudi Arabia's associations have been given many claims as spring. It is very important that this report is published before the reform package planned to be made in terms of content and in the context of the Islamic religion. Although many opinions have been made in the political arena about the French Islam project, a comprehensive framework has not yet been officially drawn for the French Islam project. However, the news reflected in the media from time to time and the meetings between the government officials and Muslim representatives who are interested in this issue provide some predictions about the framework of the project. One of the most significant developments regarding the Islam of France is the Women Imam Project. In his speech on October 2, 2020, Macron focused on Islamist separatism and pointed out that some Islamist groups in France took various initiatives against unity, integrity, and secular values of France. After mentioning the Charlie Hebdo attacks and the jihadists who went to war in Syria, Macron, who made a connection between Islam and terrorism, stated that Islam is faced with a crisis and that only a reform can save Islam from this impasse. The ideas and views put forward, such as Euro-Islam, European Islam, French Islam, Dutch Islam, German Islam, Austrian Islam, and Belgian Islam have always had the same starting point. Accordingly, the effort to build a "problem-free European Muslim," a "problem-free French Muslim," who does not conflict with and adopts European values, draws attention. French Islamic project, with the onset of Muslims living in Western culture, claims that Muslims are required to obtain a different identity. In this new identity construction process, the parties are mutually requested to waive some issues. In this process, Muslims are asked to renounce certain orders of their own religion, and Europeans did not bring their ethnic identity to the fore against Muslims. The issue regarding the reformation of Islam in France, which was frequently mentioned in 2018 and 2019, is still on the agenda in 2020. The French Islam project also constitutes the infrastructure for reforming the religion of Islam. It is clear that the French state aims to regulate the financing of Islam in France and to control the foreign income of mosques with the French Islam project. The French administration, which declared the steps to be taken in this framework as the struggle against radicalism, actually aims to take the Islamic associations and mosques under control.

DURKHEIM’IN METODOLOJİSİ: ESKİ FAKAT ÇAĞDAŞ TARTIŞMALAR

Mehmet Fatih GÜLOĞLU*

Öz

2000’li yıllarda Durkheim araştırmacıları arasında üç isim öne çıkmıştır: R. Alun Jones, Warren Schmaus ve Anne W. Rawls. Bu üç isim arasında Durkheim’in felsefi kökenleri ve metodolojisi bağlamında tartışmalar yürütülmüştür. Bu makalede, zikredilen üç ismin Durkheim’in metodolojisinin ana sütunları olan ampirizm bakışını, sosyolojik araştırmada hipotez kullanıma dayalı bilimsel yaklaşımını ve kategorilerin toplumsallığına yönelik tutumunu nasıl yorumladıkları tartışılmıştır. Schmaus, Durkheim’i eklektik spiritualist bir geleneğin ürünü olarak değerlendirip onun bütünüyle ampirist olarak görülemeyeceğini ve ‘*ampirik tündengelim*’e başvurduğunu ifade eder. Rawls ise, Durkheim’in hipotez kullanma girişiminin İngiliz ampirizmiyle yakından ilişkili ve Hume ile birçok konuda hemfikir olduğunu belirterek onu ‘*sosyo-ampirist*’ olarak tanımlar. Jones ise, Durkheim’in sosyolojinin inşasındaki amaçlarının ahlaki ve politik olduğunu ve bu nedenle de onun ‘*sosyal realist*’ olduğunu dile getirir. Çalışmada bu üç yazarın yürüttüğü ampirizm, kategori ve hipotez tartışmalarından hareketle Durkheim’in metodolojisinin tarihsel öneminin altı bir kez daha çizilmiştir. Makalede; Durkheim’in bir yandan epistemolojik olarak ampirizm ve a priorizm gerilimini aşmaya çalıştığı gösterilmiştir. Bunu gerçekleştirebilmek için Durkheim’in kategorileri toplumsal olarak ele aldığı dile getirilmiştir. Ancak onun natüralistik eğilimleri nedeniyle ampirik bir araştırmacı gibi hipotezleri kullanmak yönünde eğiliminin olduğu da vurgulanmıştır. Tüm bunlarla birlikte ampirik verinin soyutlanması gerektiğinin de altını çizdiği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Durkheim, metodoloji, ampirizm, kategori, hipotez

DURKHEIM’S METHODOLOGY: ‘OLD BUT CONTEMPORARY’ DEBATES

Abstract

During the 2000s, three names are at the forefront of Durkheim’s social theory: R. Alun Jones, Warren Schmaus and Anne W. Rawls. They conduct debates on Durkheim’s philosophical origin and methodology. In this article, Durkheim’s view of empiricism, using of hypothesis in social science, and his attitudes towards categories will be discussed. *Schmaus* considers Durkheim as the product of an eclectic spiritualist tradition and says that he cannot be seen as a wholly empiricist because he uses ‘empirical deduction’. *Rawls* states that Durkheim’s attempt to use hypothesis is closely related to British empiricism and he agrees with Hume on many issues, defining her as a ‘*socio-empiricist*’. Jones emphasizes that Durkheim’s aims in the construction of sociology are moral and political, and therefore Durkheim is a “*social realist*”. In the study, based on the comments of these three researchers, the historical importance of Durkheim’s methodology is underlined. It is seen that, on the one hand, Durkheim tries to overcome the empiricism and a priorism tensions epistemologically, but that he tends to use hypotheses like an empirical researcher and ultimately explains a field based on a priori, such as categories, from empirical data. In addition, it is stated that empirical data should be abstracted.

Keywords: Durkheim, methodology, empiricism, category and hypothesis

GİRİŞ

Bir asırdan uzun bir zaman geçmesine rağmen nasıl oluyor da Durkheim’in metinleri hem felsefede hem de sosyolojide halen güçlü bir yankı buluyor? Birçok farklı gerekçe ile bu soruya yanıt verilebilir. XX. yüzyıl, Durkheim’in sosyolojiyi kurumsallaştırma çabası neticesinde sosyolojinin bağımsızlığının ilan edildiği bir dönemdir. Bu bağımsızlık sürecinde onun çalışmalarının rolü büyük olmakla birlikte günümüzde birçok farklı konuda –eşitsizlik, sınıf, ekonomi, ahlak, din- halen tartışmalı fikirlerin

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, fatihguloglu@kilis.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9136-4683>

olması şüphesiz her daim ona başvuruyu entelektüel anlamda zorunlu kılmaktadır. Her ne kadar Mestrovich (2015:14) Durkheim’a geri dönüşü nostalji olarak değerlendirse de; Giddens (2000:173) Durkheim’ı ‘sınıflı toplumun’ gelişim şafağında yer alan kurucu bir kişilik olarak değerlendirir. Ayrıca Durkheim’ın geliştirdiği kavramsallaştırmaların (iş bölümü, organik ve mekanik dayanışma, anomie) kullanışlı olması ona başvuruyu gerekli kılmaktadır. Bir başka gerekçe ise günümüz dünyasının yaşadığı sorunlara çözüm umudunun Durkheim’ın ‘ahlak’ ve ‘eğitim’e olan özel vurgusunda yattığı ifade edilebilir. İş bölümünde yaşanan dönüşümler (post-fordizm), gelir dağılımındaki adaletsizlikler (mülkiyet sorunu), iç savaşlar, üretimin merkezsizliği (dayanışmadan arınma), mülteci sorunlarının çözümsüzlüğü (anomie) gibi birçok sorun aktif bir şekilde toplumsal yaşamın içerisinde yer almaktadır. Bu sorunların çözümüne yönelik geliştirilecek teorik öneriler şüphesiz Durkheim’ın düşüncelerine ve bu düşüncelerin yorumuna başvurmayı gerektirmektedir. Benzer şekilde Emirbayer (1996:280) düşünce tarihinin farklı kırılma evrelerinde Durkheim’ın öncülük ettiğini ve yeni nesiller için de edebileceğini ifade etmiştir. Makalede Durkheim’ın çağdaş yorumcuları olarak Rawls, Schmaus ve Jones’un ‘Durkheim yorumları’ tartışmaya açılmıştır. Bu tartışmalar Durkheim’ın yeniden tevil edilmesini gerektirecek bir metnin ortaya çıkışıyla ilgilidir.

Durkheim, 1883-1884 yıllarında Fransa’nın Sens kasabasında öğretmen olarak dersler vermiştir. Öğrencisi olan Andre Lalande, Durkheim’ın derslerde anlattıklarını ayrıntılı bir şekilde not almıştır. Lalande’nin bu ders notları 1995 yılında Sorbonne Üniversitesi’nin kütüphanesinde bulunmuştur.** Bu keşif sayesinde Durkheim’ın entelektüel gelişimi bir kez daha yeniden tartışmaya açılmış ve onun düşünsel seyri hakkındaki bazı boşlukların doldurulabileceği görülmüştür: “Eğer ‘Felsefe Dersleri’ Durkheim’a aitse, bu metin Durkheim’ın ilk dönem gelişimi hakkında bildiklerimizle çelişir. Çünkü *Felsefe Dersleri* sosyolojik bir bakışa sahip olmaktan ziyade felsefi bir yaklaşım içerir” (Jones, 2004:170). Jones’un belirttiği gibi, Durkheim’ın ilk dönem gelişimi sosyolojik olmaktan ziyade felsefidir. Bu keşif bağlamında Durkheim’ın metodolojisini yeniden değerlendirmek zorunlu bir hale gelmiştir. Nitekim aynı yıl Rawls’ın, Schmaus’un ve Jones’un Durkheim üzerine kitabı yayımlanır.

Jones ve Schmaus *Felsefe Dersleri*’ni, Durkheim’ın felsefi gelişimini ortaya koymasından; Rawls ise Durkheim’ın ‘toplumsal olguların’ oluşumunda tarih, psikoloji ya da ekonomi gibi unsurlardan öte bizzat ‘insan eylemlerinin’ önemli olduğunu erken bir dönemde ifade etmiş olması açısından değerlendirir. Ancak bu tartışmaların tamamı bu çalışmada Durkheim’ın metodolojisinin gelişimine katkı sunan tartışmalar olduğu kabul edilmektedir. Jones bu dersleri Durkheim’ın sosyal realizminin gelişiminin ilk nüveleri olarak yorumlama eğilimindedir. Bu nedenle, *Felsefe Dersleri* onun felsefi gelişimini yorumlamak için yeni bir fırsat sunar. Çünkü bu derslerde Durkheim, çağdaşı çoğu düşünür gibi felsefenin yöntemi üzerine de tartışır. Nitekim bu tartışma zamanla sosyolojinin bağımsızlığını getirecektir. Dolayısıyla bu dersler, Schmaus’a göre Durkheim’ın ampirizmle bağımlı kuran eklektik-spiritüalist*** geleneğin etkisini açık bir şekilde yansıtmaktadır. Ancak *Felsefe Dersleri*’nde Durkheim’ın J. Stuart Mill’in ampirizmini eleştiren yorumları da görülmektedir. Bu metnin keşfiyle birlikte Durkheim’ın araştırmalarında olguyu merkeze alan eğilimde olduğu ve ampirizme yaklaşımında ikili bir tutum sergilediği söylenebilir. Ayrıca belirtmek gerekir ki, *Felsefe Dersleri* bu yazarların yorumları için bir kırılma oluşturmaktan ziyade uzun yıllar Durkheim araştırmaları yürütmüş olmaları nedeniyle fikirlerini yeniden gözden geçirmeleri anlamında bir katkı sunmuştur.

Bu üç yazar arasındaki temel tartışmanın Durkheim’ın bilgi sosyolojisi ile epistemolojisi arasındaki muğlaklığa odaklandığı söylenebilir. Durkheim’ın epistemolojisinden kasıt, ampirizm ve apriorizm karşısında almış olduğu pozisyon ile bilginin sınırları ve imkânı hakkındaki görüşlerini ifade eder. Durkheim’ın bilgi sosyolojisinden kasıt ise, insan aklının yasaları ve işleyişinin toplumsal kökenli olduğuna dair iddialarını içermektedir. Bu yazarlar Durkheim’ın epistemolojisi ve bilgi sosyolojisi arasındaki farklılaşmada şu şekilde bir konum almışlardır: *Rawls’ın metinleri* Durkheim’ın düşünsel

** Durkheim’s Philosophy Lectures olarak Jones ve Gross tarafından İngilizceye çevrilen eserin orijinal adı *Notes from the Lyc’ee de Sens Course (1883–1884)*’tur. **Felsefe Dersleri** olarak 2018 yılında Türkçe’ye çevrilmiştir.

*** Eklektik spiritüalizm Leibniz kökenli bir felsefi akım olup, Victor Cousin’in başını çektiği ve Pierre Main de Biran, Paul Janet ve Pierre Janet’in farklı dönemlerde önderliğini üstlendiği Fransa kökenli bir felsefi akımdır (Schmauss, 2002:63). Paul Janet aynı zamanda Durkheim’ın doktora tez jüri üyesidir (Lukes, 1973:296). Ayrıca Paul Janet’in yeğeni Pierre Janet Durkheim’ın Bourdeaux’ta sınıf arkadaşıdır (Lukes, 1973: 45).

gelişimi açısından bu iki alanın sınırlarını belirginleştirme girişimi olarak görülebilir. *Jones'un metinleri* ise Durkheim'ı tarihsel bir sürecin ürünü olarak değerlendirmesi nedeniyle onu 'bilgi sosyolojisi' açısından ele aldığı söylenebilir. *Schmaus'un metinleri* ise daha eleştirel bir pozisyonda kalarak Durkheim'ın epistemolojisinin dar bir çerçevede olduğunu ve hatta Durkheim'da bir epistemolojiden bahis dahi edilemeyeceğini dile getirir. Bu makale, bu tartışmaları değerlendirmeye açarak Durkheim'ın metodolojiye vermiş olduğu özel önemin altını bir kez daha çizme gayretindedir.

Durkheim'ın epistemoloji ve bilgi sosyolojisi arasındaki konumunun muğlaklığı Jones'un da ifade ettiği gibi Durkheim'ın başlangıçta felsefe ile işe başlaması ve sosyoloji disiplini kurma çabasında psikolojinin tarihsel gelişimini referans alması nedeniyledir. Ancak bilgi sosyolojisinin Durkheim sonrası dönemde temellendirildiği de unutulmamalıdır. Dolayısıyla epistemoloji ile bilgi sosyolojisi arasındaki ayrımın henüz belirginleşmediği gerçeği Schmaus ve Jones'un anakronik bir tutum geliştirdiklerine dair bir şüpheyi de beslediği açıktır. Dolayısıyla *Felsefe Dersleri* Durkheim'ın sosyal teorisinin -ve 'sosyal teorilerin'- zeminini yavaş yavaş inşa ettiğini göstermektedir. Bu konuda Alexander'ın yorumu bir kez daha önem kazanmaktadır: "Durkheim'ın sosyal bilimlere etkisi genelde reddedilmiştir (Levi-Straus, Foucault, Marcel Mauss, Derrida, Geertz, Van Gennep, Douglas vd). Ancak alttan alta Durkheim, çok belirgin bir şekilde toplumsal teorinin zeminini inşa etmiştir" (Alexander ve Smith, 2008:12). Bu metinde, Durkheim'ın sosyal bilimde hipotez kullanımı, ampirizm ve kategoriler tartışması ile bağımsız bir disiplin olan sosyolojinin gelişimine de ışık tutulmuştur. Durkheim'ın metodolojisini anlama çabasına bir katkı sunmak amacıyla, öncelikle onun metodolojisinin nasıl bir işleyişe sahip olduğu ifade edilmiştir. Özellikle *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*, *İntihar*, *Toplumsal İşbölümü ve Dini Hayatın İlkel Biçimleri* adlı kitaplarında metodolojisinin nasıl görüldüğü dile getirilmiştir. Akabinde her üç Durkheim araştırmacısının onun hakkındaki yorumları ortaya konulmuştur. Son olarak da her üç yazarın Durkheim'ın metodolojisinde önemli bir yer tutan *hipoteze dayalı bilimsel tutumu, kategorilerin toplumsallığı ve Durkheim'ın ampirizme yaklaşımı* hakkındaki görüşleri eleştirel bir şekilde tartışmaya açılmıştır.

Durkheim'ın Metodolojisi: Ana Hatlar

19. yüzyılda ampirik verilere dayalı bir sosyal bilimin inşasına yönelik tartışmalar söz konusudur. Ünlü filozof Condillac'ın*** düşünceleri ve hipotezlere dayalı bilimsel keşif mantığı tüm Fransa'da olduğu gibi Durkheim'ın da benimsediği inançların başında gelmektedir (Durkheim, 2018:235). *Felsefe Dersleri*'nin 48. bölümü olan 'Yöntem' kısmı Condillac'a referans ile yazılmış olup Condillac'ın metodolojik yaklaşımını sürdürmüştür.

Durkheim, 1883 yılında vermiş olduğu *Felsefe Dersleri*'nde (2018:15) "felsefenin nesnesi ve metodu ne olmalıdır?" sorusunu sorar. Bu soru 1895'lere gelindiğinde *Sosyolojik Yöntemin Kuralları* adlı kitabıyla birlikte 'sosyolojinin nesnesi ve metodu ne olmalıdır?' şeklinde bir dönüşüm geçirir. *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*'nda sosyoloji için nesne olarak 'olgu'yu tanımlar ve bir olgunun sosyolojik olarak nasıl ele alınacağına ilkelerini ortaya koyar: *Toplumsal olguları şeyler gibi ele almak* (Durkheim, 2010:70); *peşin hükümlerden kaçınmak* (Durkheim, 2010:96); *araştırma nesnesini tanımlamak* (Durkheim, 2010:100); *nesnel olmak* (Durkheim, 2010:113); *karşılaştırma yapmak* (Durkheim, 2010:235); *nedensellik ilkesinin geçerliliğine güvenmek* (Durkheim, 2010:258). Bu ilkeler onun yönteminin ana sütunlarını oluşturmaktadır. "Bunu, insan davranışının, geçmişin ışığında nede-sonuç ilişkileriyle açıklanabileceğini ve bu neden-sonuç ilişkisinin de gelecek için bir eylem kılavuzu oluşturabileceğini göstererek yapmak istiyoruz" (Durkheim, 2010:17). Dolayısıyla onun, doğa bilimlerinin epistemolojik dayanaklarından olan nedenselliğin sosyoloji için de geçerli olduğunu düşünerek ampirik bir yaklaşımı benimsediği söylenebilir.

*** **Condillac, Etienne Bonnot de (1715-1780)**. Locke'un izinden giden Condillac, öznel idealizme yönelerek duyuların dış nesnelerin ürünü olduğunu ancak onlar ile hiçbir ortak yanlarının olmadığını belirtir. Akıl ile şeyler dünyası arasındaki bağı kurmanın duyum olduğunu vurgular. Ancak yaklaşımı aynı zamanda teorik felsefelerin reddini de içerir. Bu nedenle ampirizmi önemser ve aklın nesnesini oluşturan şeyin duyular olduğunu belirtir (Frolov, 1991:80).

Sosyolojik Yöntemin Kuralları'nın (2010:43) giriş cümlesi kitabın ana fikridir. “Sosyologlar bugüne kadar toplumsal olguları incelerken kullandıkları yöntemleri nitelendirmeye ve tanımlaya dönük bir çaba içinde olmamışlardır”. Bu açığı kapatma adına Durkheim kitabın devamında toplumsal olguyu tanımlar: “Belli bir toplumda yaygınlık gösteren ve toplum için az veya çok bir yararı olan, toplum içinde oluşmuş bütün fenomenleri belirtir” (Durkheim, 2010:49). Toplumsal olguların varlığını ise bireyler üzerinde uyguladığı veya uygulayabileceği dışsal ve zorlayıcı güç ile açıklar. Toplumsal olguları sosyoloji için araştırma nesnesi olarak tanımlayan Durkheim bu metninde aynı zamanda önerdiği yöntemi de icra eder: Metnin ikinci baskısına yazdığı önsözde peşin hükümlerden kaçınmanın zorunluluğuna işaret ederken yine aynı metninde tanımlarla karşılaşmak bu ilkeleri bizzat icra ettiğini de gösterir.

Döneminde oldukça popüler olan tipoloji oluşturmayı o da sosyolojik bir yöntem olarak önerir. Normal ile patolojik olan arasında yaptığı ayrıma binaen toplumsal olguların belli tipolojik yığılımlar gösterebileceğini ifade eder. Durkheim bir toplumsal olgunun normal olmasını onun yaygın şekilde görülmesi ile açıklar. Ayrıca normal toplumsal olguların belirli bir tip oluşturduğunu vurgulayarak sosyolojik araştırmalarda tipoloji kullanmanın işlevselliğine vurgu yapar (Durkheim, 2010:132). Durkheim (2010:144) tipolojiler ile başlı başına yaygınlık gösteren türlerin incelenmesinin sosyoloji disiplini için anlamlı olacağını söyler. Bunun en belirgin yansıması *Toplumsal İşbölümü*'nde (2006) geliştirilen mekanik ve organik dayanışma kavramlarında görülmektedir. Bu iki dayanışma türü belirli toplumsal türlere karşılık gelmesi nedeniyle tipolojik bir incelemedir. Bunun yanı sıra *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* (2009), dini inanç türlerini sınıflandırması nedeniyle açık bir şekilde bu yöntemle başvurmayı sürdürdüğünün başka bir kanıtıdır. Ancak Durkheim'in tipolojilere başvurması onun ampirizme sırtını dönmesi anlamına gelmez.

İntihar (2002) adlı kitabı metodolojisini tatbik ettiği bir başka metnidir. 1897 yılında bu kitabı yazarak daha önce tanımlamış olduğu ‘toplumsal olgu’yu intihar üzerinden bilimsel olarak ele alır. Bu kitap başlı başına sosyolojik bir olgunun inşa edilmesinin örneğidir. Durkheim, kitabında, “sosyolojik yöntemi *prima facia* (ilk bakışta) tamamen bireysel bir olgu olarak görünen bir şeyi açıklamakta” kullanır (Giddens, 2010:144). Bireysel bir olguyu sosyolojik bir soruşturmaya açıyor oluşu ilerleyen zamanda Durkheim’i kategoriler tartışmasına -başka bir deyişle bilgi sosyolojisi onu epistemolojiye sevk eder- taşır. Bu tartışma da *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* (2009:29-33-34) ile ete kemiğe bürünür.

Durkheim'in metodolojisinin tarihsel seyri elbette *ad hoc***** (duruma özel) düzeltmeler üretmiştir. Başka bir deyişle süreç içerisinde metodolojik yaklaşımında çeşitli revizyonların olduğu söylenebilir. Nitekim *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* bu ilkelerin uygulanması anlamında apriori varsayımlara dayandığı için başka bir deyişle idealizme yaklaştığı için eleştirilmiştir (Pope, 1973:410; Hirst, 2011:112). Yine de, Durkheim'in erken ve geç dönem diye iki farklı evresi olduğu söylene de (Hirst, 2011:109); Durkheim'in düşünsel gelişiminde tarihsel bir süreklilikten bahsetmek yanlış olmayacaktır. Durkheim'in düşüncelerinde bir kırılmadan ziyade on yıllar boyunca süren bir gelişimin olduğu açıktır. Durkheim'in kendisine sorduğu sorular, onda sürekli yenilenen bir düşünsel seyrin olduğunu açıkça gösterir (Belvedere, 2017:465).

**** “Durkheim ilk çalışmalarında, özellikle *The Rules of Sociological Method* [Sosyolojik Yöntemin Kuralları'nda ‘toplumsal olgular’ın zorlayıcı niteliğini bu anlamda yalnızca olumsuz bir biçimde işleyen bir şey olarak gördü. Ancak, Durkheim daha sonraki kariyerinde, normların -suç ya da korkuyla ilişkili olduğu kadar (psikolojik ya da maddi nitelikte) ödüllere de ilişkili olan- olumlu ve olumsuz yanlarının olduğunu, yani yaptırımların baskı kadar ikna ile de işlediğini savunan bir görüşe ulaştı” (Giddens, 2000: 62). Emirbayer (1996:264), Durkheim'in ‘İntihar’ da değişken-temelli bir yaklaşım sergilediğini belirtirken ‘The Evolution of Educational Thought’ adlı metninde olay-temelli bir yaklaşıma kaydığını belirtir.

Rawls'ın Durkheim Yorumu:

Rawls, Harold Garfinkel'in***** doktora öğrencisi olup birlikte çalışmışlardır. Garfinkel (2015:29), gündelik hayatın pratikler tarafından inşa edildiğini savunur. O, toplumsal olguları 'şey'ler olmaktan ziyade 'pratik icralar' olarak tanımlar. Bu anlayış öğrencisi olan Rawls tarafından da benimsenir ve bu görüş onun Durkheim yorumuna da sirayet etmiştir. Ancak toplumsal olguları 'şeyler' olarak görmek ile 'pratik icralar' olarak görmek arasında metodolojik tutum açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir. Çünkü her iki tutum da sosyolojik bir araştırma için soyut ve ifade edilmemiş olanın somutlaştırılması girişimidir.

Durkheim'in kadim dikotomileri (kutsal-profan; ampirik-apriori) aşma yönündeki çabası epistemolojik bir girişimdir (Rawls, Jeffrey & Mann, 2013:53-54). Böyle bir yorum Rawls'ın Durkheim'a dönük ilgisini canlı tuttuğu söylenebilir. O, Durkheim'in yaklaşımını bilgi sosyolojisinin bir uğraşı olarak görmekten ziyade epistemolojik bir uğraş olarak değerlendirir. Rawls'ın bu görüşü *Felsefe Dersleri*'nin keşfiyle de daha da güçlü bir zemin bulmuştur. "Genel olarak, başlangıçtan beri ilkel din ya da bilgi sosyolojisi üzerine yazılmış bir çalışma olarak ele alınan ve yanlış anlaşılan kitap [*Dini Hayatın İkel Biçimleri*], aslında Durkheim'in daha önceki çalışmalarını sağlam bir epistemolojik temel üzerine koyma girişimidir" (Rawls, 2004:1). Dolayısıyla Rawls, Durkheim'ı bir epistemolog olarak değerlendirerek Durkheim tevellilerini eleştirmektedir. Böylelikle 'idealist Durkheim' imgesinin yerinden edilebileceğini düşünmektedir*****.

Geç döneminin başyapıtı olarak kabul edilen *Dini Hayatın İkel Biçimleri*'nin yayımlanmasıyla Durkheim'in, düşünsel yolculuğunda bir kırılma yaşadığı düşünülür. Oysa bu metin, önce metodu belirleyip sonra çalışan Durkheim'in klasik tavrını yansıtır. Karşılaştırma yapmayı ve nedensel açıklamayı sosyolojik yöntemin temellerine yerleştiren Durkheim, bu kitapta arkeolojik bir kazıya girer. Özellikle *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*'nda (2010:253) belirttiği genetik yöntem bu kitapta icra edilir. Bu nedenle *Dini Hayatın İkel Biçimleri*, tarihsel bir başlangıç arayışı, bir köken bulma çabası olarak tasvir edilebilir. Ayrıca Bellah'a (1959:457) göre bu kitap Durkheim'in genetik yönteminin icrasıdır. Bu nedenlerle Rawls, Durkheim'in *Dini Hayatın İkel Biçimleri* adlı kitabına odaklanır:

"Rawls'ın savunmaya çalıştığı temel düşünce, *Dini Hayatın İkel Biçimleri*'nin ne Avustralya totemizmine ilişkin bir kitap, ne de kendi başına dine dair bir kitap olduğu, Durkheim'in amacının bunun yerine 'klasik' epistemoloji için bir tartışma, yani insan düşüncesinin temel zihinsel kategorilerinin kökenine yönelik bir argüman geliştirmektir" (Rosati, 2005:124).

Nitekim Rawls (2004:314) için Durkheim'in kategorilerin kökeni olarak 'toplum'u belirlemesi bilgi sosyolojisini ilgilendirmeyip aksine epistemolojik bir tartışmadır.

Rawls'a (1998:889) göre Durkheim, tüm toplumsal olguların ve bu olguları yöneten anlayışın/idrakin kategorilerinin ve dolayısıyla mantığın, 'pratik'lerden hareketle oluştuğunu dile getirmiştir. *Dini Hayatın İkel Biçimleri*'nde sunulan pozitif-negatif ritüel ayırımı 'ortak düşünce'nin nasıl oluştuğunun bir analizi olarak değerlendirir. Pratiklerden hareketle aklın geliştiği yönündeki Durkheim'in düşüncesi *Dini Hayatın İkel Biçimleri*'nde doğrudan yer almasa da en azından

***** Garfinkel'in 1946-1952 yılları arasında Parsons'ın doktorantı olarak akademik gelişimini sürdürmüştür (Rawls ve Turowetz, 2019:9). Bu nedenle özellikle işlevselci düşüncenin ve sistem düşüncesinin gelişimi başka bir deyişle 'sosyal düzen' fikri Garfinkel'in temel problemlerinden biri olmuştur. Ancak Parsons'tan farklı olarak 'etkileşimlere' odaklanmıştır. Bu düşünsel geleneğe aidiyetin Rawls'ın Durkheim'a yaklaşımında belirleyici olduğu bu çalışma açısından önemlidir. Ayrıca A. W. Rawls'ın John Rawls'ın kızı olması nedeniyle liberal bir düşünür olarak Durkheim'a yönelik ilgisinin olması da makul olarak görülebilir.

***** Durkheim ilk olarak Parsons tarafından idealist olarak olumsuz bir içerikle tanımlanır. Ancak sonraki çalışmalarında Parsons, Durkheim'in erken dönemde pozitivist, geç döneminde ise idealist olduğunu belirtmiştir (Rawls, 2004:322). Bu düşünce Emirbayer (1996:263) tarafından 'değişken-merkezli' sosyoloji (hipotez kullanımını önemseyen) ile 'vaka-merkezli' sosyoloji (tarihsel) arasında bir ayırım şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla Parsons'ın yaptığı Durkheim'in erken dönem çalışmaları ile geç dönem çalışmaları bu ayırım içerisine sıkıştırıldığı görülmektedir.

‘çoşku’nun bu ilkeleri oluşturduğu metinde açık bir şekilde görülebilir (Rosati, 2005:124). Rawls (2004:3), bir etnometodolog olarak Durkheim’in epistemolojisini ‘yürürlükteki/sahnelenen pratikler’ ile (enacted practices) temellendirmeye çalışır.

Durkheim Hume’un nedensellik***** tartışmasına bir çözüm bulabilmek için epistemik zemini dönüştürür. ‘Gözlemlenebilen herhangi bir olgunun varlığı ancak daha önceki bir olguyu gerekli kılmaktadır’ iddiası Hume için bir yanılısamadır (1976:37, 57). Hume’da yanılısama olarak görülen bu iddia Durkheim tarafından biraz esnekleştirir: Bir olgunun bir kişi tarafından deney ve gözleme açık bir şekilde ‘icra edilmesiyle’ ancak ve ancak ‘anlayışın kategorileri’ gelişir. Böylelikle akıl oluşur. Dolayısıyla apriori olarak ifade edilebilecek anlayış kategorilerine Durkheim ampirik bir zemin önerir. Bu sayede hem Hume’un bilginin imkânsızlığı eleştirisini geçersizleştirir hem de saf apriori bir tutumdan yani idealizmden uzaklaşır. Durkheim –nispeten Hume’un izinden yürüyerek- pratiklerin (izlenimler) insan zihinlerinde ortaklık üretmesi nedeniyle anlayış kategorilerinin bilimsel incelenmesinin yolunu açar. Böylece hem apriori ilkelerin geçerliliğini hem de bilimsel bilginin geçerliliğini yeniden üretir.

Rawls’ın çeşitli Durkheim yorumlarına ilişkin en dikkat çekici iddiası Durkheim’in bilgi sosyolojisi ile epistemolojisi arasındaki ayrımın karıştırıldığıdır. Rawls’a göre Durkheim bu iki alan arasındaki ayrımın –bilgi sosyolojisi daha sonra gelişmiştir- farkında fakat epistemolojik bir tartışma yürütmektedir. Durkheim’in epistemolojiye dönük bu ilgisi ve çabası Kartezyen düalizmi aşma amacını taşır. Üstelik temelleri sağlam bir epistemoloji arayışı ile ampirizme dayalı bilimsel bir bilgi üretim sürecinin gerekliliğini başka bir deyişle somut sosyal eylemin analizini mümkün kılar. Rawls (1996:429), Durkheim’in bu çabasının onu idealizm ve ampirizm sarmalından uzak bir şekilde ele alınmasını sağladığını düşünür.

“Durkheim’in epistemolojisi, anlayışın kategorilerinin sosyal kökenli olduğu argümanı, en önemli ve en fazla ihmal edilmiş tartışmasıdır. (...) Ne yazık ki, bu epistemolojik argüman ile Durkheim’in bilgi sosyolojisi karıştırılmış, inanç ve kolektif temsillerin temel düşünce kategorilerinin kökenleri olduğu idealist argümanı genel olarak onun yanlış yorumlanmasına yol açmıştır. Sonuç olarak epistemoloji genel olarak ihmal edilmiştir” (Rawls, 1996:429).

Bu ihmali ortadan kaldırmak adına Rawls, *Epistemoloji ve Pratik* (2004) (*Epistemology and Practice*) adlı kitabını kaleme alır. Kitabında Durkheim’in genelde çelişik karakteri olduğu iddiasını onun uzlaşmacı yanını vurgulayarak yanlışlamaya çalışır (Rawls, 2004:10-11, 63). Bu uzlaşmayı ise Durkheim’in sosyo-ampirizmiyle başardığını belirtir (Rawls, 2004:32). Sosyo-ampirist nitelemesi pratiklerin başka bir deyişle insan etkileşimlerinin oluşturduğu bir mantığın –kutsal/profan ayrımları gibi- sınıflandırma yetisini geliştirerek kategorilerin temellendirilmesine işaret eder (Rawls, 2004:55). Durkheim’i sosyo-ampirist olarak nitelemek onun ikili doğasını bir araya getirmektir. Dolayısıyla Rawls’ın gözünde Durkheim’in epistemolojisi ampirizme dayanır ancak toplumsal ve tarihseldir. Benzer şekilde Alexander ve Smith (2008:5) Durkheim’i epistemolojik kolektivist olarak tanımlar. Dolayısıyla Rawls’ın bu yaklaşımı akademide sıklıkla başvurulan bir yoldur. Ancak Rawls, bu ayrımı geliştirirken erken dönem ve geç dönem Durkheim ayrımına başvurur. “Genç Durkheim’in daha materyalist; yaşlı Durkheim’in ise daha idealist olduğu ifade edilmektedir” (Fournier, 2008:44). Ancak Schmaus’un pozisyonu böyle bir yaklaşımdan farklılaşmaktadır.

* ***** Hume’a göre nedensellik bir inançtır. Bilimi temellendirmek için başvurulamaz. “Öyleyse eğer duyularımız herhangi bir ayrı varoluş tasarımına işaret ediyorlarsa, bir tür aldatmaca ve yanılısama yoluyla izlenimleri o varoluşların kendileri olarak iletiyor olmalıdırlar. Bu durumda belirtebiliriz ki, tüm duyular zihin tarafından gerçekte de öyle oldukları şeklinde duyumsanırlar; ayrıca kendilerini ayrı nesnelere olarak ya da salt izlenimler olarak sunup sunmadıklarından kuşku duyduğumuz zaman buradaki güçlük doğaları değil; ilişki ve konularıyla ilgilidir”(Hume, 2009:134).

Schmaus'un Durkheim Yorumu:

Schmaus'un yaklaşımı Durkheim'i ait olduğu felsefi geleneği içinde değerlendirme üzerine kuruludur. Onu belirli bir tarihsel bağlam içerisinde ele alarak düşünsel gelişimini ve yapmış olduğu yorumların anlamlarını ve göndermede bulunduğu kaynakları görünür kılmaya çalışır. Schmaus'a (2001:12) göre Durkheim'in içinde yetiştiği geleneğin özellikleri bilinmeksizin onun entelektüel gelişimi anlaşılabilir. Bu gelenek ise Victor Cousin'in başını çektiği ve Main de Biran ile Paul Janet'in kişilikleri ve eserleri bağlamında Fransa'da yaygın ve etkin bir gücü olan 'eklektik spiritüalizm'dir.

Schmaus, Durkheim'in Kant ile ilişkisini bir 'dönüştürme' ilişkisi olarak tasvir eder. Ona göre Durkheim, Kant'ın 'transandantal tümdengelim'i'ni 'ampirik tümdengelim'e dönüştürmüştür. Kant'ta yer alan idrakin/tamalğının transandantal niteliği Durkheim'da ampirik bir niteliğe dönüşür. Kant'ın hem birey hem de toplumdaki bağımsız ve 'insansızlaştırılmış' kategori temellendirmesi Durkheim'da toplumsal kökene yerleştirilerek dönüştürülür. Diğer bir ifadeyle kategorilere kültürel bir anlam yüklemiştir. Bu dönüştürme işleminin ardında Durkheim'in kategorileri gerekçelendirme arayışından ziyade onları temellendirme çabası yatmaktadır. "Ampirik tümdengelim sadece kavramın kökeniyle ilgili sorulara cevap vermek zorundadır. Yoksa onların gerekçelendirilmesiyle ilgilenmek değil. Transandantal tümdengelim ise kavramların gerekçelendirilmesiyle ilgilidir" (Schmaus, 2003:7). Dolayısıyla Schmaus için de Durkheim ampirik bir zeminde hareket etmektedir.

Durkheim, çalışmalarında Kant'ı ampirik olmaması ve önerdiği ahlakın modern dünya için geçerli olmaması nedeniyle eleştirir (Schmaus, 2001:14). Ancak Schmaus, Durkheim'in Kant eleştirisinin farkında olmakla birlikte Kantçı bir pozisyon alır. Özellikle *Dini Hayatın İlk Biçimleri*'nde Durkheim'in kategori ile kategorilerin temsillerini karıştırdığını belirterek onun Kant'ı yanlış yorumladığını savunur. Özellikle kategorilerin toplumdan topluma değiştiği düşüncesini makul bulmaz. Durkheim'in böyle bir hata yapmış olmasını da Kant'ın kategori tartışmasını tam anlayamamasına bağlar. Durkheim'in kategoriler ile kategorilerin temsillerini karıştırdığını ve değişken olanın kategorilerin temsilleri olduğunu dile getirerek onu eleştirir. Nitekim ona göre Durkheim, Kant'ın kategoriler teorisine kültürel bir anlam yüklemiştir (Schmaus, 2004:120).

Schmaus, her ne kadar Kant'ı aşmaya dönük bir çabası olsa da *Felsefe Dersleri*'nde Durkheim'in nihayetinde Kantçı bir düşünce biçimine sahip olduğunu düşünür. Bu metni Kant'ın düşüncelerinin bir tekrarı olarak değerlendirir. Nitekim *Felsefe Dersleri* analiz edildiğinde en fazla referansın Kant'a verildiği gibi akıl (reason) üzerine on iki (12) ve bizzat *Kant'ın Ahlakı* adlı bir dersin olduğu görülmektedir. Özellikle Kant'ın fenomenlerin dışsal gerçekliğini reddetmediğini ama haklarında bir şey bilemeyeceğimizi söylemesi Durkheim'i Kant'a yakınlaştıran bir unsur olarak yorumlanabilir. Ek olarak Kant (2010:51), "tüm bilgilerimizin deneyim ile başladığı noktasında kuşku yoktur" demektedir. Nitekim Durkheim kategorileri deneyimle başlatır. Dolayısıyla Schmaus'un haklı olduğu yanlar güçlüdür. Ancak Schmaus'un Durkheim'in Kantçılığı konusunda bütünüyle haklı olduğu söylenemez. Özellikle Durkheim'in ampirizmden hiçbir koşulda uzaklaşmaması bu iddianın yanlışlığına bir delil olarak gösterilebilir. Ancak yine de Durkheim'in Kant'ı dönüştürmesi düşüncesi daha makuldür. Schmaus, Durkheim'in kategori tartışmasını eklektik spiritüalist bir zeminde yapmasında pragmatist öğeler bulunduğunu dile getirir. Nitekim Durkheim, her ne kadar pragmatizmden uzak dursa da Schmaus için o bir pragmatisttir. "Durkheim kategorilere işlevsel bir gözle bakar yoksa onları temel (fundamental) bir öğe olarak görme eğiliminde değildir. Belki bu onun pragmatizmi ile ilgilidir" (Schmaus, 1998:883). Bu iddia Jones'un Durkheim yorumunda güçlü bir yankı bulur.

Jones'un Durkheim Yorumu:

Jones (1975 ve 2004), Richard Rorty'nin 'konuşma'nın önemine dikkat çektiği pragmatist yaklaşımını Durkheim ve onun çağdaşlarına yönelterek Durkheim'in entelektüel seyrini, tarihsel bir yaklaşımla ele alır. Böylelikle Durkheim ve onun çağdaşlarıyla konuştuğunu belirterek Durkheim'in düşünce dünyasına nüfuz eder. Yöntemi sayesinde Jones, Durkheim'i anlamak için yüz yıl öncesindeki

düşünürlerinin 'nasıl bir Fransa inşa etmek istediklerine' odaklanır. Jones, Durkheim'ı anlamak için seleflerinin düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde ele alır. Onun seleflerinden aldığı gücü ve mirası ortaya sererek haleflerine neler aktardığını ortaya koymaya çalışır. Jones, özellikle Durkheim'ın Hume ile olan ilişkisini ve nedenselliğe***** bakışımı, pozitivist tutumunu ve ampirizme yönelimini açığa çıkarmaya çalışır.

Jones için Durkheim, reforme edilmiş bir eğitim sisteminin ürünüdür. "Durkheim Üçüncü Cumhuriyet (1871-1940) ortamında yetişti ve bu dönemin üç ana kavramı demokrasi, sekülerleşme ve bilimdir" (Fournier, 2008:48). Bu ilkelerin Durkheim'ın düşünsel gelişimi üzerinde etkisinin büyük olduğu açıktır. Pragmatik bir yaklaşım ile Durkheim'ı ele alma arzusunda olan Jones (2008:97), "sosyologlar kendilerine katı bilimsel prosedürleri takip edip etmediklerini sormayı bırakmalı ve yaşamlarımızın veya kurumlarımızın nasıl iyileştirilebileceği konusunda herhangi bir önerileri olup olmadıklarını sormaya başlamalıdır" demektedir. Elbette Jones'un bu yaklaşım biçimi Durkheim'da pek yansıma bulmaz: "Durkheim'ın açık bir şekilde anti-pragmatist olduğu ifade edilebilir" (Strenski, 1989:153-4). Fakat Jones, Durkheim'da pragmatizmin izlerinin bulunabileceğine dair kanıtlar öne sürmektedir: "Durkheim Descartes'e saldırdığında bir ampirist olarak ve ayrıca Mill'i eleştirdiğinde ise bir rasyonalist olarak konuşur. Aslında 1897'ye kadar Hippolyte Taine'nin 'rasyonalist ampirizmini' benimseyecekti" (Jones, 2004:5). Jones, Durkheim'ın değişik kişiler/fikirler ile flörtleşmesini - başkalarının radikal ya da muhafazakar yorumladığı gibi- hatalı bir şekilde pragmatizm olarak yorumlar. Elbette Durkheim'ın pragmatik olarak yorumlanabilecek birçok yorumu bulunabilir. "Durkheim Orta Avustralya kabileleri üzerine şaşırtıcı miktarda etnografik veriyi düzenlemek ve sınıflandırmak ... için "çeşitli" kaynakları "tamamen pragmatik" kullanır" (Jones ve Kibbee, 1993:157). Ancak Durkheim'ın bunları yorumlamadaki metodolojik tutumu onu hiçbir şekilde pragmatist yapmaz. Başka bir deyişle çeşitli kaynakları metodolojik bir amaçla kullanmak pragmatizmle sonuçlanmaz. Ancak Jones bu yorumu araçsal bir yaklaşım olarak görüp Durkheim'ın sosyal realistiğine bir kanıt olarak sunmaya çalışır.

Durkheim'ın Fransa'nın yaşadığı sorunların çözümü için öneri arayışında olmasını Jones (2004) 'sosyal realizm' olarak tanımlar. Başka bir deyişle Jones, Durkheim'ı Fransa tarihinden ayrı bir şekilde ele almaz ve toplumsal gerçekliklerin onun düşüncesini şekillendirdiğini belirtir. Bu ise onu sosyal realist olmaya sürüklemiştir der. Durkheim'ın ampirizmini, kategorilere yaklaşımını ve pragmatizmini onun sosyal realizmin bir yansıması olarak değerlendirir. Ayrıca Durkheim'ın apriori felsefi yaklaşımları yetersiz bulmasını realizminin bir kanıtı olarak görür. Bunun yanı sıra Durkheim, Rönesans felsefesinin Fransa eğitim sistemini soyutlama üzerine kurduğunu düşünerek eleştirmiş ve defalarca Bacon'a olan hayranlığını açığa vurmuştur (Jones, 2004:66-68). Bu nedenle Aydınlanmacı eğitim teorilerine karşı çıkan Durkheim'ın sosyal realizmi Descartes'in 'eski rasyonalizm'inden kurtulmanın yolu olarak yorumlanabilir (Jones, 2004:79). Ancak bu iddiaların eksik olduğu aşikârdır. Çünkü -Schmaus'u haklı çıkarırcasına Kantçı bir yolda olan- Durkheim ampirizmi ve apriorizmi birlikte kullanmanın yollarını arar. Nitekim Emirbayer de (1996:264), Durkheim'ın çalışmalarında ikili yöneme sıklıkla başvurduğunu ifade eder.

***** Durkheim *Dini Hayatın İlk Biçimleri*'nde altı kategoriden bahseder ve bunlardan biri de nedensellik (Rawls, 2004:2). Durkheim, Kantçı bir tutumla nedenselliği kategorilerden biri olarak kabul eder ve toplumsal pratiğin ampirik niteliğe sahip olmasının nedensellik kategorisi için bir temel sağladığını düşünür. Nitekim Lukes'e göre (2017:589) Durkheim, "toplumsal düzen ve kavramsal düzen arasında nedensel bir ilişki olduğunu" vurgular. Özellikle Montesquieu üzerine olan Latin tezi ve bu tezdeki Montesquieu'nün toplumların nedensel olarak açıklanabileceği iddiası Durkheim'ın nedensellik tartışmasının zemini inşa etmiştir: "Başka bir deyişle, toplumun durumu yasaların **etkin nedeni** mi yoksa yalnızca **nihai nedeni** mi olduğunu anlıyor muyuz? (Durkheim, 1965:41). Ayrıca toplumsal olguları şeyler gibi ele almak nedensel bir yaklaşıma da işaret eder. "Durkheim toplumsal olguları şeyler olarak araştırarak nesnel ve nedensel bir yöntem talep eder" (Coenen, 2017:451). Dolayısıyla Durkheim, nedensellik fikrine Hume'un aksine sınımsız sarılır. "Sosyoloji, metafizikçileri birbirinden ayıran büyük varsayımlar arasında taraf tutmaz. Ne özgürlüğü ne de determinizmi doğrulamak zorundadır. Onun talep ettiği şey yalnızca, nedensellik ilkesinin toplumsal fenomenlere uygulanmasıdır" (Durkheim, 2012:129).

Bir Durkheim ve fakat üç farklı yorum olduğu açık bir şekilde görülmektedir: ‘Sosyal realist’, ‘ampirik tümdengelimci’ ve ‘sosyo-ampirist’ Durkheim. Bu üç farklı yorum tarzı onun metodolojik tutumunun da farklı yorumlanmasıyla sonuçlanmıştır.

Kategorileri Sosyolojik Olarak Tartışmak

Durkheim Latin Tezi’nde Montesquieu aracılığıyla Aristoteles’e yönelik ilgisini belirginleştirmiştir. Montesquieu’nün *Kanunların Ruhunu* eserinin Aristoteles’in yorumlarından beslenmesi ve Durkheim’in Montesquieu’nün geliştirdiği metodolojik önerileri hayata geçirmesi bunun bir göstergesidir. Durkheim Montesquieu aracılığıyla Aristoteles ile bağ kurar. Bu bağ Durkheim’in kategori tartışmasında kendisine felsefi dayanaklar üretmesini kolaylaştırır. Yine de Durkheim, yeni-Kantçı gelenek içerisinde ele alındığında kategori tartışmasında Kant’ı referans aldığı açıktır. Fakat Durkheim’in kategorilere yüklediği anlam ile Kant’ın yüklediği anlam birbirinden farklıdır. Kant için kategoriler mümkün deneyim ön koşullarıdır (Schmaus, 2004:3-9). Durkheim için ise, kategoriler kültürel değişkenlik gösterebilir ve deneyimi kurmaktan öte deneyime farklı yansıtılabirler. Durkheim Kant’a küçük bir düzeltme yaparak onları saf kavramlar olarak değil de deneyimden türetilen kavramlar olarak tanımlar: kategoriler toplumsaldır.

“İnsanın içinde köken ve doğa olarak ve amaçladıkları hedefler bakımından birbirinden farklı iki bilinç durumları kategorisi vardır. Bir kategori sadece organizmalarımız ve onların en dolaysız ilişki içinde oldukları nesnelere ifade eder. ... diğer kategorinin bilinç durumları bize aksine toplumdan gelir; onlar toplumu içimize taşır ve bizi kendimizi aşan bir şeye bağlarlar. Kolektif olmaları nedeniyle kişisel değildir; bizi diğer insanlarla paylaştığımız ortak hedeflere yöneltirler; diğerleriyle sadece ve sadece onlar aracılığıyla iletişim kurabiliriz.”(Durkheim, 2017:80).

Kategori tartışmasında Durkheim deneyimi önceleyerek yola çıkarken; Kant ise kategorilerin akılda apriori olarak hazır olduğunu vurgular.

Rawls’a göre Durkheim kategorilerin kökenine toplumsal yerleştirerek toplumsal pratiklerin bilginin üretimindeki rolünü belirginleştirir. Böylece Durkheim’in İngiliz ampirizmiyle yakın bağı ortaya çıkarır. Hume’un bütün zihinsel içeriklerin deneyim tarafından oluşturulduğu ve bu anlamda inançlar/yanılsamalar ile yaşadığımızı dile getirdiği iddiası Durkheim’da kategorilerin deneyimle üretildiği ancak kolektif bir aklın oluşması nedeniyle de apriori bir nitelik taşıdığı şeklinde dönüşüm geçirir. Böylece o, Hume ile Kant’ın sentezine ulaşmayı dener. “Durkheim, sosyoloji için somut ve tanık olunabilir bir epistemoloji önerir. Bunu da düşünce kategorilerini sosyal olana yerleştirerek yapar” (Rawls, 1997:111). Somut ve deneyime açık bir alan olarak sosyoloji ile Durkheim, bu sentezi ilan eder. “Kategoriler hem duyu deneyiminden hem de idealardan kaynaklanır (Rawls, 1997,:122). Bu ikiliğin birlikteliği ile Durkheim aynı zamanda ahlakın ön planda olduğu bir dünyanın inşasını da mümkün olarak değerlendirir. Ancak Rawls’a göre biraz daha temkinli olan Schmaus (2002:77), Durkheim’in genel kavramları bireysel temsillerden ziyade kolektif temsiller olarak ele aldığı söyler. Akabinde de kategorileri eklektik-maneviyatçılığa dayanan felsefi psikolojiden sosyolojiye transfer ettiğini belirterek Durkheim’in tarihsel bağlamını yeniden inşa eder.

Rawls’a göre Durkheim Kartezyen rasyonalizmden sıyrılmak için çabalar. Nitekim kategorilere toplumsal bir köken atfetmesi bu amaca hizmet eder. “Durkheim’in düşünce kategorilerinin ampirik bir kökene sahip olduğu argümanı, ona atfedilen hem Kantçı hem de Kartezyen pozisyonlarla tamamen uyumsuzdur” (Rawls 1996: 459). Kartezyen akıl, deneyimden bağımsız bir şekilde aklın ilkelerine göre bir dünyanın varlığına inanır. “Durkheim sosyal temelli bir rasyonalizm üzerinde ısrar ederken, Lukes’in (1973) iddia ettiği gibi Kartezyen akılcı değildir. Kartezyen akılcı, başlı başına rasyonel bir evreni başlatacak ve bu dünyanın bilgisinin, aklın birkaç temel ilkesinden türetilmesi gerektiğini iddia edecektir” (Rawls 1996:461). Nitekim Durkheim için “kategoriler, mantıksal gereklilikler değil ampirik tarihsel gerekliliklerdir” (Rawls 1996:461). Üstelik Kant ya da Aristoteles’te olduğunun aksine sayı olarak daha azdır: “zaman, mekan, sınıflandırma, kuvvet, neden ve bütünlük” (Rawls, 2004:2). Bu nedenle de, Kantçı idealizm ile yollarını ayırır ancak Hume’un düşüncelerini de tam olarak benimsemez. Durkheim, Hume’dan farklılaşarak, “ahlaki güç hissinin

kollektif olarak paylaşılan, sosyal baskı uygulayan dış deneyimin içsel duyumu” olduğunu belirtir (Rawls, 2004:245). Benzer şekilde toplumun, bir aktif güçler sistemi olduğunu, nominal bir varlık ve zihnin yaratımı olmadığını söyler. Karşılıklı duygusal bağlantılar ağı olarak toplum, akli yaratır. Somut olarak deneyimlenen bir gerçeklik olarak toplum ideal değildir (Rawls, 2004:304). Böylelikle Hume'un şüpheciliklerinin bir tür rölativizm üretmesinin önüne geçer. Durkheim, deneyimlenen bir grup aklını yani kategorileri realist bir zemine çeker.

Jones, Durkheim'in kategorilere yaklaşımı sayesinde Rawls'ın da vurguladığı gibi Kartezyen düşünceden koptuğunu belirtir. Bu kopuş ile Durkheim, kendi rasyonalizmini inşa eder (Jones, 2004: 66). Jones, Durkheim'in kategorilerini şu şekilde tasnifler:

“Bilincin tüm koşulları zamandır; duyular tarafından verilen tüm fenomenler uzaydadır; tüm fenomenler bir maddenin modifikasyonudur; her fenomen bir nedene sahiptir ve her fenomen ya da fenomen seti bir sona sahiptir; ve bu nihai nedensellik Durkheim için ahlaki yasanın temelidir ve özgür olmak demektir” (Jones, 2004:138).

Görüldüğü gibi Jones'un yaklaşımı –her ne kadar Durkheim'i sosyal realist olarak tanımlasa da- Kantçı bir yön taşımaktadır. Jones metninde Durkheim'in 'nihai nedensellik'e vurgusunun özel bir önemi olduğunu ve bu kategoriyle onun 'ahlak'ı temel alan çözüm setlerinin belirginleştiğini belirtir.

Nesne olarak soyut olan ancak yöntem ile somutlaştırılan toplumsal olgu Durkheim'in kategoriler tartışmasına katılım sürecini hazırlamıştır. Dolayısıyla kategori tartışması aslında onun metodolojisinde yer alan hipotezlerle çalışma düşüncesinin epistemolojik bir yansımasıdır.

Hipotez Kullanımına Dayalı bir Metodoloji

19. yüzyılda, doğa bilimlerinin hipotezlere dayalı işleyişi ve bu sayede elde ettiği başarılar sosyal bilimler için de bir rol model olarak ele alınıp alınmayacağı Fransa'da önemli yankılar bulmuştur. Bir hipotez belirlemek ve bunu test etmek için gözlem yapmak ya da bir gözlemden hareketle bir hipotez önermek ve bu önermeyi doğrulamak ancak 20. yüzyılda sosyal bilimlerde başvurulan bir yol olmuştur. Nitekim 20. yüzyıl sosyal bilimcilerinin toplumun yasalarının keşfine kendilerini adanmaları da bu nedenledir.

Hipotez kullanımının Fransız sosyal bilimlerinde yaygınlaşmasının öncülüğünü 'Fransız Hume' yani Renouvier yapmıştır. “Renouvier, Comte'un düşüncelerini eleştirerek bilimde hipotezlerin kullanımının önünü açmıştır (Schmaus, 2006:135). Ona göre bilim, geçici sonuçlardan daha fazlasına ulaşamaz ve bilimin nesnel konusunu oluşturan süreçler tamamen varsayılmıştır. Durkheim için bilim bir takım hipotezlerle yapılan bir iştir (Schmaus, 2006:146). Durkheim, hipotezler ile toplumsal olguların açıklanabileceğini düşünür. Nitekim Durkheim özellikle *İntihar* çalışması ile test edilebilirliğin bir önermenin doğrulanması açısından özel bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Ondan önce de istatistiksel dökümlerin de yer aldığı birçok intihar kitabı yayımlanmıştır (Hacking, 2005:92). Ancak Durkheim, bütünüyle psikolojik olarak addedilen bir durumu sosyolojik bir önerme olarak sunması ve istatistiği bu önermeyi kanıtlamak için kullanmasıyla sosyal bilimlerde hipotez kullanımının yolunu açarak bir kırılma yaratır ve sosyolojinin bilimselleşmesi açısından önemli bir adım atar.

Durkheim'in hipotezler kullandığı ve sosyolojiyi hipotezler ile işleyen bir bilim olarak tasvir ettiği konusunda Jones, Rawls ve Schmaus'un uzlaştığı söylenebilir. Durkheim'in sosyal bilimlerin hipotezlerle iş görmesi gerekliliğine dair inancı onun natüralizmiyle açıklanabilir. *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* dikkat edilirse birçok hipotezin sorgulandığı metindir. Başka bir deyişle bugünkü dini yaşamın kökenini aramak için animistik ve totemik hipotezleri Durkheim açık bir şekilde sorgular. Rawls'ın bu kitap üzerine olan şerhi referans alındığında bu oldukça açık bir şekilde görülür. Bu bağlamda animizmi ya da totemizmi soruşturması aslında onun 'tarihin belli bir döneminde yaygın olarak kabul görmüş pratikler, insan aklının gelişiminde etkin olmuşlardır' şeklindeki bir hipotezin

yansımasıdır. Rawls (2004:125), “animizm ampirist bir argüman olup bireysel deneyimden kutsiyet fikrini üretme girişimidir” der. Dolayısıyla Durkheim’ın entelektüel gelişimin başından itibaren hipotez kullanımını benimsediği söylenebilir. İdealist olarak yorumlanan *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* dahi hipotezlerin soruşturulmasına dayanır.

Durkheim’ın ampirik tümdengelimini kullanması ve kategorilerin toplumsal kökenli olarak açıklanması onun neden-sonuç ilişkisine (nedensellik ilkesi) güven duyması nedeniyledir. Böylelikle sosyoloji tıpkı bir doğa bilimi gibi gözlemlenebilir sonuçlar elde edebilecektir. Jones’a göre, Durkheim’ın sosyal realizmi onun hipotezlerle sosyal olguları ele alması nedeniyledir. Kategorileri işlevleri açısından değerlendiren Durkheim, bilimsel bir açıklama için de hipotezleri öne sürmektedir. Benzer şekilde Schmaus (2001:12) “Durkheim için hipotezler bilimsel bilginin gelişimi için gereklidir” der.

Jones’a göre (2004:54) Durkheim, Skolastik dönemden beri gözlemin bilindiği ancak gözlemin kesin bilgi sunabileceği düşüncesinin gelişmediğini düşünür. Hipotezlerin ona göre Hume sonrası dünya için temel önem kazandığını ifade eder. Bu noktada Durkheim’ın epistemolojisini Hume ile irtibatlandırır. Bu irtibatın özellikle Montesquieu üzerine yazdığı tezde belirginleştiğini öne sürer. “Durkheim Montesquieu’nün yaklaşımını kendi metodolojisi açısından önemli bulur. Nitekim Montesquieu, geçici ilkeler ve hipotezlere başvurur (Jones, 2004:236). Geçici ilkeler bilimsel ilerlemenin her yeni hipotezin sonucunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine olan inancı içerir. Durkheim -Kant’ın vurguladığı diyalektik aklın yanlış kullanımı iddiasını benimseyerek- hipotez kullanımı ile aklın yanlış kullanılmasının önüne geçmeye çalışır. Durkheim bu anlamda sosyolojiyi diyalektik yöntemden uzaklaştırma iddiasıyla devrimcidir. Bu yaklaşımı özellikle analojiye sıklıkla başvurmasında görülmektedir (Jones, 1986). *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* analogiler ile doludur. “Hatta metodolojisinde önemli oranda analoginin hakim olduğu bile söylenebilir. Analoji sayesinde, yeni bilginin keşfi sağlanır (Jones, 2004:133).

Gözlemin bilimsel bir araç olarak sunulması ampirizmin tarihsel başarılarından biridir. Jones (2004:54), Durkheim’ın ‘gözlemin kurallara dayalı kesin bir kanıtın unsurlarını verecek şekilde düzenlenebildiğini’ ifade eder. Dolayısıyla Durkheim, hipotezlere dayalı araştırmaların sosyal olgunun açıklanması için de araçsal bir yanı bulunmaktadır. Bu konuda Schmaus ve Rawls hem fikirdir. Sadece Jones, bu konuda küçük bir düzeltme yapar. Ona göre, gözlem herkesin farkında olduğu ve bildiği bilgi üretici bir araçtır lakin Hume ile birlikte gözlemlerin düzenlenmesiyle hipotezlere dayalı düşünmenin önü açıldığını belirtir. Çünkü Hume tümevarımcılığa bütünüyle karşıdır (Özel, 2016:76).

Durkheim’in Ampirizmi

Gözleme dayalı olarak toplum yasalarının keşfedilebileceği konusunda Durkheim’ın pozisyonu şu şekildedir: Bir yandan teorik yasaların (tümdengelim) yani apriori bilginin yeni bir bilgi üretmez; diğer yandan da sadece deneyimin –soyutlama yapılmaksızın- bir yasa üretmez. “Durkheim temsillerin evrensellik ve zorunluluğu açıklayamadığı için ampirizmi eleştirirken; kültürel değişkenliklerini açıklayamadığı için de apriori felsefeyi eleştirir ve bu ikisi arasındaki çatışmanın ortasına bir çözüm olarak kolektif temsilleri sunar” (Schmaus, 2004:15). Durkheim bir yandan Hume diğer yandan da Kantçı gelenekle hesaplaşmadan toplumu açıklayamayacağını düşünür. Rawls (1997:120) Durkheim’ın ampiristlerin genel kavramların deneyimden kaynaklanması gerektiği konusundaki düşüncelerini haklı bulduğunu belirtir. Ancak onların duyu deneyiminin geçerli bilgiyi sağlayabileceğini düşünmeleri nedeniyle de başarısız olduklarını düşünür. Bu yarı yarıya Hume’u kabul etmektir. Bu anlamda Durkheim, tarihsel dikotomileri eklektik bir tarzda aşma eğilimindedir. Rawls’a göre o, şu çözümü önerir: “Yürürlükteki sosyal pratiğin deneyimi bu probleme bir çözüm sunar, çünkü yürürlükteki sosyal pratiğin kolektif etkisi doğrudan bir şekilde geneldir ve bu nedenle geçerli genel fikirlerin doğrudan bir deneyimini sağlar” (Rawls, 1997:120).

Durkheim’ın *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*’nde öne sürdüğü ritüellerden hareketle genel fikirlerin oluştuğu iddiası ampirizmi benimsediğinin ilk kanıtı olarak gösterilebilir. Ayrıca Durkheim’ın

ampirizmi tartışması Durkheim’in Hume ile olan ilişkisini de gündeme taşır. Rawls (1996:435), Durkheim’in Hume ile ampirizm konusunda hem fikir olduğunu defaatle vurgular. “Hume için nedenselliği doğrulayan ampirik olarak geçerli deneyimler yoktur. ... Tekrarlama nedensel bilgiyi alsa üretemez. O yalnızca benzer şeylerin devam edeceği duygusu ya da inancını üretebilir” (Rawls 1996:444). Hume için sadece alışkanlıklar vardır. Hume, “duygu ya da inancın kendisi nedensellik kavramının kökenidir” der (Rawls 1996:444). Durkheim Hume’a da küçük bir düzeltme yaparak nedensellik ilkesinden vazgeçmez. Bu konuda Durkheim, kıvrak bir düşünme edimi gerçekleştirir. Toplumsal pratiklerce üretilen kategoriler, yani ampirik olarak üretilen ‘toplumsal akıl’ somut olarak tanık-olunabilir yani gözleme açık bir şekilde deneyimlenebilir bir olanağa kavuşturulur. Başka bir deyişle kolektif temsiller ya da anlayışın kategorileri somut gerçeklikte -özellikle yaptırımları aracılığıyla-ampirik olarak bilinebilir. Bu anlamda Durkheim, Hume’un ‘süreklilik üreten duygu’ ile yani dini ritüellerdeki ‘coşku’ ile ampirizmi yeniden canlandırır ve sosyal bilimlerin de doğa bilimleri gibi yasalarla idare edilebileceğini düşünür.

Jones, Rawls’ın aksine, Durkheim’in ampirizme dönük yorumunda Mill ve Spencer gibi ampiristleri eleştirmesi nedeniyle Durkheim’in Kantçı bir pozisyonda kaldığını iddia eder (Jones, 2004:129). Kant için tüm bilgi deneyimle başlar ancak deneyimin kurduğu bir dünya fenomenal dünyanın kendisinin nasıl olduğunu insanın bilemeyeceğini öne sürer. Durkheim Kant’ın ilk önermesini kabul eder ancak realist bir pozisyon alır. Bu pozisyonu ise Durkheim’in aklın deneyim aracılığıyla oluştuğu iddiasında ete kemiğe bürünür. Durkheim aklın ilkeleri ile şey’in ilkelerini bir tutma eğilimi sergiler. Başka bir deyişle aklın yasalarının olması ile ampirizmin mümkün olduğunu düşünür. Ancak öznel idealistler gibi (Kant), ‘bu benim tasarımı’ diyerek geri durmaz aksine somut olan ile ilişkide açığa çıkan her ne ise (anomi gibi) onun peşinden gider ve açıklamaya çalışır. Durkheim’ı her ne kadar Kantçı bir pozisyon alan biri olarak yorumlasa da Jones, Durkheim’in şey’e olan vurgusu onun Kantçı idealizmden uzaklaştığını da belirtir (Jones, 2004:129).

Jones, Durkheim’in ampirizmine yaklaşımını değerlendirirken Durkheim üzerindeki yeni-Kantçı filozofların etkisini değerlendirerek bu yargısına destek sağlar.

“Emile Boutroux yeni-Kantçı filozof Durkheim’in hocasıdır. Boutroux, özellikle bilim anlayışı açısından Hume’un ampirizmine yakındır” (Jones, 2004:153). ... “Durkheim’in - Boutroux’tan esinlendiği metafizik ile- etiğin ve mantığın ampirik olarak inşa edilebileceğine inanmasıydı. Bu nedenle Durkheim, Kant’tan ayrılır. Ayrıca, “Durkheim, Kartezyen rasyonalistine karşı Alman sosyal biliminin gerçekçiliğinin yanında yer aldı”(Jones, 2004:251).

Durkheim’in Montesquieu üzerine tezi -Latin Tezi- ampirizm tartışmasının temellerinin atıldığı yerdir. Ona göre *Kanunları Ruh* oldukça yoğun gözlemlerin bir sonucudur. Durkheim’a göre Montesquieu hem tündengelimli kullanır hem de tümevarımı kullanır (Jones, 1994:30). Dolayısıyla Montesquieu bir yandan Kartezyen geleneğe bağlı kalırken diğer yandan ampirist yaklaşım yani rasyonalist gözlem ve karşılaştırmaya da özel bir gayret göstermiştir. Montesquieu’nün bu yaklaşımı Durkheim tarafından örnek alınır.

Schmaus ise (2003:28), Durkheim’in kategorileri sosyal kökenli olarak tanımlaması ile hem ampirizmin hem de apriori felsefi yaklaşımın karşılaştığı sorunlarından kaçış manevrası yaptığı dile getirir. Onun bu eğiliminin Fransa’da yaygın bir çaba olduğunu da belirtir. Örneğin, Durkheim sosyolojiyi ampirik bir bilim haline getirmeye çalışırken, Pierre Janet psikolojiyi ampirik hale getirmeye çalışmaktadır (Schmaus, 2004:22). Schmaus (2003), Durkheim’in ampirizm ile bağının kurulmasında Victor Cousin, Maine de Biran gibi spiritüalistlerin 1800’lerin ortalarına kadar yazmış olan Kant eleştirileri önemli bir rol oynamakla birlikte Durkheim’in Condillac’a duymuş olduğu özel hayranlığın da belirleyici olduğunu öne sürer. Dolayısıyla Schmaus Durkheim’ı başlangıçtan itibaren ampirik olarak kabul eder. Ancak Durkheim hakkındaki temel iddiası olan Kant’ı yanlış yorumladığı düşüncesini de sürdürmeye devam eder.

SONUÇ

Günümüzde sosyal teorinin ve sosyolojinin karşılaştığı krizlere bir çözüm önerisi olarak düaliteleri aşma fikrinin oldukça cazip olduğu bilinmektedir. Oysa yüzyıl önce Durkheim, bu düalitelerden bazılarını aşma yönünde önemli bir girişimde bulunarak sosyoloji disiplini için bir metodoloji inşasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada da günümüzde sosyoloji disiplinin yöntemsel çeşitliliğine rağmen 'Durkheim'in kullandığı ve geliştirdiği yöntem üzerine düşünmenin anlamı nedir?' sorusuna cevap aramıştır.

Durkheim'in entelektüel borcunun kimlere olduğu noktasında Schmaus, Jones ve Rawls'ın farklı görüşleri olmakla birlikte, Durkheim'in sosyoloji için önerdiği yöntemin ampirik olduğu konusunda örtüşükleri ifade edilmiştir. Özellikle Durkheim'in idealist olarak suçlanmasına yol açan *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*'nde bile Durkheim 'ritüel'i araştırma nesnesi olarak belirlemesi ampirizmi benimsediğinin açık kanıtıdır. Çünkü kolektif temsiller ya da ortak aklın üretimi pratiklerin üretici gücüyle açıklanır. Dolayısıyla Durkheim spekülatif felsefe ile arasına bir set çeker ve dinin eylemler üzerindeki belirleyiciliği yerine eylemin din üzerindeki belirleyiciliğini öne çıkarır. Özellikle Jones ve Schmaus, Durkheim'in metinlerini tarihsel bağlamı içinde değerlendirirken; Rawls Durkheim'i spesifik bir bağlamda –*epistemoloji ve pratikler* bağlamında- ele alır ve pratiğin kavram ve kategorileri inşa eden gücünü öne çıkarır.

Schmaus, Durkheim'in üzerindeki eklettik spiritüalist filozofların etkisi nedeniyle Kant'ı yanlış öğrendiğini düşünür. Schmaus'a göre, Durkheim'in Kant'ı Cousin ve Janet'in metinlerinden okuması nedeniyle yanlış kavramıştır. Ancak Durkheim üzerindeki Kant etkisini kendi Kantçı perspektifi ile yorumladığı da belirtilmelidir. Rawls ise sosyal olanın önceliği fikrini epistemolojiye yerleştirilmesi açısından Durkheim'in özgünlüğünü belirtir. Rawls'ın Durkheim'a bakışını belirleyen ana unsur onun Garfinkel'in yaklaşımına olan bağlılığıdır. Ona göre Durkheim, ritüel kavramsallaştırma ile soyut olguyu (kategori) ampirik alana taşır. Rawls'ın bu yorumu Jones'un Durkheim'in Kartezyen rasyonalizmden kaçındığı yorumuyla da örtüşür. Üç araştırmacı da Durkheim'in ampirizmine itiraz etmemekte, Durkheim'in hipotez kullanımı ile bilimsellik arayışında olduğunu kabul etmektedir. Kategoriler ile ilgili ise Durkheim'in nispeten pragmatist yorumu ön plana çıkmaktadır. Bu pragmatizm ise daha çok ahlak adına başvurulmuş diyalektik bir yaklaşımdır. Dolayısıyla bunu pragmatizmden ziyade Schmaus'u haklı çıkarır bir şekilde eklettik spiritüalist köklerine olan bağlılığı ile yorumlamak daha makul görünmektedir.

Sonuç olarak Durkheim, döneminde yer alan sosyal bilimlerin bilimselliği sorununa 'hem, hem de' kalıplarına başvurarak çözüm sunar. Başka bir deyişle bir yandan sosyoloji için tümdengelimci bir tutumla hipotez kullanımını tavsiye eder. Ama aynı zamanda a priori oldukları kabul edilen kategorileri ampirik bir temele yerleştirerek avangard bir girişimde bulunur. Bu girişim bugün karşılaştığımız toplumsal sorunlar için bir rol model olarak sosyal bilimcilerin hala canlı bir şekilde önünde durmaktadır. Tekil bir kişi olarak Durkheim, metinde görüldüğü gibi oldukça farklı perspektiflerde farklı anlamlar taşıyan çoğul bir Durkheim olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma bu bağlamda özellikle sosyolojik çalışmaların felsefi birikimden uzak durmadan aksine felsefi bir bağlamdan beslenerek yapılmasının ne kadar önemli, verimli ve üretken olduğunu Durkheim örneği üzerinden göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Alexander J. C. Ve Smith, P. (2008). Introduction: The new Durkheim. Ed. (J. C. Alexander & P. Smith), in *Cambridge Companion of Durkheim (1-41, pp.)* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bellah, R. (1959). Durkheim and history. *American Sociological Review*, 24(4).
- Belvedere, C. (2017). Fenomenolojik sosyolojinin kurucu babası olarak Durkheim. (Ed. B. Balkız ve Ü. Tatlıcan) *Emile Durkheim'in sosyolojisi ve felsefesi* içinde (457-480 ss.). İstanbul: Isık Yayınları.
- Bumin, T. (2001). *Hegel*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Coenen, H. (2017). Durkheim'in çalışmalarının fenomenolojik okumasında gelişmeler. (Ed. B. Balkız ve Ü. Tatlıcan) *Emile Durkheim'in Sosyolojisi ve Felsefesi* içinde (443-456 ss.). İstanbul: Isık Yayınları.
- Durkheim, E. (1965). *Montesquieu and Rousseau: forerunners of sociology*. (Trans. By R. Manheim). USA: University of Michigan Press.
- Durkheim, E. (2002). *İntihar*. (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, E. (2006). *Toplumsal işbölümü*. (Ö. Ozankaya, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Durkheim, E. (2009). *Dini hayatın ilk şekilleri*. (İ. Er, Çev.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Durkheim, E. (2010). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. (C. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Bordo-Siyah.
- Durkheim, E. (2015). *Sosyoloji ve felsefe*. (M. Elma, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2017). İnsan doğasının ikiliği ve toplumsal koşulları. (Ed.) B. Balkız & Ü. Tatlıcan, *Emile Durkheim'in Sosyolojisi ve Felsefesi* içinde, (71-89 ss.). İstanbul: Isık Yayınları.
- Emirbayer, M. (1996). Durkheim's contribution to the sociological analysis history. *Sociological Forum*, 11(2), 263-284.
- Forunier, M. (2008). Durkheim's life and context: Something new about Durkheim. (Ed.) J. C. Alexander & P. Smith, in *Cambridge Companion of Durkheim* (Pp. 41-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frolov İ. (1991). *Felsefe sözlüğü*. (A. Çalışlar, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Garfinkel, H. (2015). *Etnometodolojide araştırmalar*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Tarihsel materyalizmin çağdaş eleştirisi*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Hacking I. (2005). *Şansın terbiye edilişi*. (M. Moralı, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Hirst, P., Q. (2011). *Durkheim, Bernard and epistemology*. London: Routledge.
- Hume, D. (2009). *İnsan doğası üzerine bir inceleme*. (E. Baylan, Çev.). Ankara: Bilgesu.
- Hume, D. (1976). *İnsan anlama yetisi üzerine bir soruşturma*. (O. Aruoba Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Jones, R. A. (1975). Durkheim in context: a reply to Perrin. *The Sociological Quarterly*, 16, 551-559.
- Jones, R. A. (1983). The new history of sociology. *Review of Sociology*, 9, 447-469.
- Jones, R. A. (1986). Durkheim, Frazer, and Smith: the role of analogies and exemplars in the development of Durkheim's sociology of religion. *American Journal of Sociology*, 92(3), 596-627.
- Jones, R. A. & Kibbee D. A. (1993). Durkheim, language, and history: a pragmatist perspective. *Sociological Theory*, 11(29), 152-170.
- Jones, R.A., (1994). Ambivalent Cartesians: Durkheim, Montesquieu, and method. *American Journal of Sociology*, 100(1), 1-39.
- Jones, R. A. (2004). *The development of Durkheim's social realism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, İ. (2010). *Arı usun eleştirisi*. (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Lukes, S. (1973). *Emile Durkheim: His life and work*. Penguin Books: New York.
- Lukes, S. (2017). Durkheim'in bilgi sosyolojisi. (Ed.) B. Balkız & Ü. Tatlıcan *Emile Durkheim'in Sosyolojisi ve Felsefesi* içinde (584-597 ss.). İstanbul: Isık Yayınları.
- Mestoviç, S. G. (2015). *21. yüzyılda Durkheim*. (S. Güldal- S. Güldal, Çev.). İstanbul: Matbu Kitap.
- Özel, N. (2016). *Hume'un skeptisizmi açısından temel inançların gerekçelendirilme sorunu*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Pope, W. (1973). Classic on classic: Parsons's interpretation of Durkheim. *American sociological review*, 38(4), 399-415.
- Rawls A. W. (1996). Durkheim's epistemology: The neglected argument. *American Journal of Sociology*, 102(2), 430-482.

- Rawls A. W. (1997). Durkheim's epistemology: the initial critique, 1915-1924. *The Sociological Quarterly*, 38(1), 111-145.
- Rawls A. W. (1998). Durkheim's challenge to philosophy: Human reason explained as a product of enacted social practice commentary and debate, Rawls, Durkheim, and causality: a critical discussion. *American Journal of Sociology*, 104(3), 872-886.
- Rawls A. W. (2004). *Epistemology and practice Durkheim's the elementary forms of religious life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rawls, A. W. & Jeffery A. & Mann D., (2013). locating the modern sacred: moral/social facts and constitutive practices. *Journal of Classical Sociology*, 16(1), 53–68.
- Rawls, A. W. & Turowetz, J. (2019). Introduction to Parsons' Primer. (Ed.) Rawls, A. W. & J. B. Metzler, in *Harold Garfinkel: Parsons' Primer*. Berlin.
- Rosati, M. (2005). Epistemology and practice: Durkheim's the elementary forms of religious life by Anne Warfield Rawls. *Durkheimian Studies, New Series*, 11, 124-126.
- Schmaus, W. (1998). Commentary and debate, Rawls, Durkheim, and causality: a critical discussion. *American Journal of Sociology*, 104(3), 872-886.
- Schmaus, W. (1999). Functionalism and the meaning of social facts. *Philosophy of Science*, 66, 314-323.
- Schmaus, Warren (2001). Durkheim's early views on philosophy, hypotheses, and sociology. *Durkheimian Studies*, 7, 9-20.
- Schmaus, W. (2003). Kant's reception in france: theories of the categories in academic philosophy, psychology, and social science. *Perspectives on Science*, 11(1), 3-36.
- Schmaus, W. (2004). *Rethinking Durkheim and his tradition*. New York: Cambridge University Press.
- Schmaus, W. (2006). Renouvier and the method of hypothesis. *Studies in History and Philosophy of Science*, 38, 132–148.
- Strenski, I. (1989). Durkheim, Hamelin and the French Hegel. *Historical Reflections*, 16, 135-170.

Extended Abstract

A lecture note from 1883-1884 - discovered in 1995 – led researchers pay attention to Durkheim. This lecture note was translated into English in 2004 and Turkish in 2018 as '*Felsefe Dersleri*'. In this study, in the context of this discovery, three Durkheim researchers, Rawls, Schmaus and Jones's studies on Durkheim were discussed at length. They conduct debates on Durkheim's philosophical origin and methodology. The article focused on three points in Durkheim studies: Durkheim's approach to categories, his emphasis on the use of hypothesis in social sciences and his relationship with empiricism. In other words, it was discussed how these three authors evaluated Durkheim's empiricism, his perspective on categories and the use of hypotheses in a sociological research. It can be said that the main debate among these three researchers focuses on the ambiguity of Durkheim's sociology and epistemology. These authors have taken the following position and the differentiation between Durkheim's epistemology and sociology of knowledge. Rawls's texts can be considered an attempt to clarify the boundaries of these two areas in terms of Durkheim's intellectual development. Jones's texts, on the other hand, can be stated that these texts evaluated him in terms of "sociology of knowledge" because he considered Durkheim the yield of a historical process. Schmaus's texts rest in a more critical situation that indicates Durkheim's epistemology is in a narrow framework and that even an epistemology cannot be mentioned in Durkheim. This article attempts to highlight once again the special importance Durkheim gave to the methodology to pursue these discussions. For Durkheim, categories are derived from experience rather than gaining experience and they can vary culturally. Durkheim who makes a minor correction in Kant identifies them not as mere concepts but as concepts derived from experience. According to Rawls, Durkheim highlights the role of social practices in the production of knowledge by placing the social at the origin of the categories. Thus, she reveals Durkheim's close connection with British empiricism. Jones states that thanks to Durkheim's approach to the categories as Rawls emphasized, he was cut off from Cartesian thought. Schmaus (2002:77) states that Durkheim transfers categories from eclectic spiritualist philosophical psychology

to sociology by moving general concepts from collective representations to individual representations. It can be said that Jones, Rawls and Schmaus agree that Durkheim use hypotheses and depict sociology a science that processes with hypotheses. Durkheim's consideration is that social sciences must work with hypotheses and this can be explained by his naturalism. Durkheim's application of empirical deduction and explanation of origin of social categories is due to his confidence in the cause-effect relationship (principle of causality). Thus, sociology can bring out evident results just like a natural science. According to Jones, Durkheim's social realism discloses social phenomena with hypotheses. Evaluating categories in terms of their functions, Durkheim also suggests hypotheses for a scientific explanation. Similarly, Schmaus (2001:12) states, "for Durkheim, hypotheses are necessary for the development of scientific knowledge". Durkheim's stance on how social laws can be discovered through observation is as follows: firstly, theoretical laws (deductive) ie. a priori knowledge cannot uncover new knowledge; secondly, only experience cannot deduce a law without abstraction. The categories produced by social practices, that is to say; the 'social mind' disclosed empirically, can be proved concretely. In other words, the one which is easy to observe can be clearly experienced. Collective representations or categories of understanding can be empirically known through social sanctions. Durkheim revives the empiricism with Hume's 'emotion that generates continuity', 'enthusiasm' in religious rituals, and thinks that social sciences can be governed by laws like natural sciences. Unlike Rawls, Jones claims that Durkheim remained in a Kantian stance because he criticized empirist such as Mill and Spencer in his interpretation of empiricism (Jones, 2004:129). Schmaus (2003:28) states Durkheim's definition of origin of social categories, it means you are maneuvering to escape from the problems faced by both empiricism and a priori philosophical approach. As a result; in this article, it has been observed that Schmaus, Jones, and Rawls agree relatively that Durkheim's proposed method for the discipline of sociology is empirical. In other words, all three researchers do not object to Durkheim's empiricism. Especially in *Primitive Forms of Religious Life*, which has led to Durkheim being accused of being idealistic, Durkheim's designation of 'ritual' as an object of research is clear evidence of his adoption of empiricism. In this way, Durkheim builds a wall between speculative philosophy and emphasizes the determination of action over religion rather than the determination of religion over actions. Therefore, they also approve that Durkheim can achieve scientificity through the use of hypothesis. As for the categories, there is a statement that Durkheim is a relatively pragmatist.

SPİNOZA FELSEFESİNDE TANRISAL YASA BAĞLAMINDA MUCİZENİN REDDİ VE PEYGAMBERLİK

Abdurrazak GÜLTEKİN*

ÖZ

Kendisinden önceki dini inanışları ve felsefi düşünceyi eleştiren ve bu anlamda yaptığı çalışmalar neticesinde toplum tarafından dışlanmayı göze alan ve hatta bulunduğu cemaatten dışlanan Spinoza'nın felsefesi, bütünlüklü bir yapıdadır. Felsefesinin merkezine aldığı Tanrı tanımından hareketle bütün fikrini açıklamaya çalışan Spinoza, mucize kavramını da bu tanım ve anlayış üzerinde kurgulamıştır. Peygamberlik konusuna gelince, o peygamberliği, kutsal metinden yola çıkarak anlatmaya çalışmıştır. Aynı zamanda peygamberliği ve mucize konusunu Spinoza, Tanrısalsal yasa ile ilişkilendirmekte ve bu kavramları mutlak Tanrı'nın düzenine bağlı olarak ifade etmektedir. Makalemizde Spinoza'nın felsefesinin hem nedensellik hem de zorunluluk bağlamında değerlendirildiğinde mucizeyi dışlayan bir algı ürettiği anlatılacaktır. Spinoza'nın peygamberlik ve vahyi, tabii bilgi ile özdeş kılmasının onun bu konulara normal dini bağlamdan farklı bir bakış açısıyla yaklaştığını göstermektedir. Tanrısalsal bilgi ile tabii bilginin aynı gerçekliği ifade ettiğini ve aslında her insanın tabii bilgiye ulaşabileceğini savunan Spinoza'nın vahyi de tabii bilgi ile açıklamaya çalışması, peygamberliği yücelten ve onu yaşamın her alanına dâhil etmeye çalışan görüşlerden ayrılmaktadır. Çünkü ona göre peygamber sadece iyi yaşam ve erdem konusunda bize yol göstericidir geri kalan durumlarda insanlar kendi akıllarıyla tabii olarak ve Tanrısalsal yasalara uyararak sorunların üstesinden geleceklerdir. Makalemizde Spinoza'nın hem peygamberlik konusunda hem de mucize hakkındaki düşünceleri betimleyici olarak açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Spinoza, peygamber, peygamberlik, mucize, din

REJECTION OF THE MIRACLE AND PROPHETIC IN THE CONTEXT OF GODLY LAW IN THE SPINOZA PHILOSOPHY

ABSTRACT

The philosophy of Spinoza criticizes the religious beliefs and philosophical school of thoughts before him. Spinoza risks being excommunicated from the society due to his studies in these subjects. He was even excluded from community. Yet he has a holistic structure. Spinoza, who tried to explain his whole idea based on the definition of God he took at the center of his philosophy, built the concept of miracle on this definition and understanding. As for the subject of prophecy, he tried to explain that prophecy is based on the holy text. At the same time, Spinoza associates prophecy and the subject of miracles with the divine law and expresses these concepts depending on the order of the absolute God. In our article, it will be explained that when Spinoza's philosophy is evaluated in the context of both causality and necessity, it produces a perception that excludes miracles. Spinoza's identification of prophecy and revelation with natural knowledge shows that he approaches these issues from a different perspective from the regular religious context. Arguing that divine knowledge and natural knowledge express the same reality and that every human being can reach natural knowledge, Spinoza's attempt to explain the revelation with natural knowledge differs from the views that glorify prophecy and try to include it in all areas of life. Because according to him, the prophet is only a guide for a good life and virtue, in the remaining cases, people will overcome the problems through their own judgment and by obeying the divine laws. Spinoza's philosophy on both prophecy and miracle will be studied descriptively in the current work.

Keywords: Spinoza, prophet, prophecy, miracle, religion

GİRİŞ

Spinoza düşüncelerinden dolayı geleneksel Yahudi cemaatinden tard edilmiş bir filozoftur. Bazı dini konuları ele aldığı *Teolojik Politik İnceleme*, onun tard edilmesinin altında yatan düşünceleri aktardığı en önemli eserdir. Bu eser ilk yayımlandığında Spinoza kendi adıyla yayımlanmamıştır. Hamburgi'de olmayan bir yayıncı tarafından sahte bir Henricum Künraht adıyla yayımlanmıştır. Şeytani bir kitap olarak algılanmış olan bu kitap, yayımlandıktan çok kısa süre içerisinde kim tarafından yayımlandığı hemen anlaşılmıştır (Spinoza, 2016, s. 9).

* Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Bingöl, abdurrazakgultekin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4832-3258>

Spinoza İbranice Baruch olan ismini cemaatten tard edildikten sonra Benedictus olarak değiştirmiştir. İsmi değiştirilmeden önce ailesi onu Bento diye çağırılmaktadır. Bu üç isim de *kutsanmış* anlamına gelmektedir (Spinoza, 2016, s. 10). İlginçtir ki Spinoza'nın adı kutsanmış olsa da kendisi felsefe tarihinde cemaat tarafından lanetlenmiş bir isim olarak anılmaktadır. Spinoza'nın aforoz edilirken cemaate karşı okunan metnin bir kısmı aşağıdaki gibidir.

“Ma'amad'ın ileri gelenleri, uzun süredir kötü düşüncelerini ve davranışlarını bildikleri Baruch de Spinoza'nın [...] İsrail Kavminden İhraç edilmesine ve kovulmasına karar vermişlerdir [...] ihraç ediyor, kovuyor, lanetliyor ve beddua ediyoruz. Gün içinde kahrolsun, akşam kahrolsun, yattığında kahrolsun, kalktığında kahrolsun, dışarı çıktığında kahrolsun, içeri girdiğinde kahrolsun, Tanrı onu hiçbir zaman bağışlamasın [...] yasa kitabında bulunan bütün lanetler onun üzerinde tutsün” (Spinoza, 2008, s. 13).

Adı kutsanmış kendisi lanetlenmiş Spinoza'nın lanetlenmesinin arkasında, dine dair görüşlerini aktardığı *Teolojik Politik İnceleme* adlı eserindeki din eleştirisi yatmaktadır. Bu eserde dile getirmiş olduğu *peygamber* (*prophet*), *peygamberlik* (*prophecy*) ve *mucize* (*miracle*) kavramları çalışmamızın temelini oluşturmaktadır. Spinoza *peygamber* ve *peygamberlik* kavramlarını *hayal gücü* (*imaginatio*) kavramı, Tabii bilgi ve ilahi bilgi kavramlarıyla açıklamaya çalışmaktadır. Spinoza peygamberliği insan merkezli bir bakış açısıyla değerlendirmektedir ve o hem *Etika* adlı eserinde hem de *Teolojik Politik İnceleme* adlı eserinde insanın Tanrı bilgisine vakıf olduğu sürece tam ve yetkin olduğunu belirtmektedir. Çalışmamızın temelinde yer alan ve nedensellik bağlamıyla açıklamaya çalışılan mucize kavramı da Spinoza tarafından zorunluluk kavramıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında Tanrısal yasanın da konuyu açıklamakta önemli olduğu görülmektedir.

Çelebi'ye göre (2010, s. 49) monist, Tanrı merkezli düşünürlerin Tanrı ve varlık arasında ilişki kurmaları, sistemlerinin en problemlili yönüdür. Kanaatimizce Spinoza'nın da monist ve Tanrı merkezli sisteminde Tanrı kavramı ve tanımı felsefesinin en temel unsuru olarak görülmektedir. Hemen hemen her sorunun cevabı bu Tanrı tanımında ve kavramında yatmaktadır. Bununla birlikte Tanrı'nın ezeli ve ebedi oluşu ve onunla aynı anlamda görülen Doğa ve Varlık, peygamberlik ve mucize kavramlarının da anlaşılması için önem arz etmektedir. Ona göre Tanrı ya da Doğa (*Deus Sive Natura*) evrenin yegâne değişmez ve tek Tözü'nü ifade etmektedir. Bu yönüyle de ele alındığında evrenin yaratılmış olup olmaması sorunu ve yine Tanrı'nın iradesi sorunu konumuz açısından önem arz etmektedir.

Spinoza tüm felsefi sisteminin temelini yerleştirdiği Tanrı kavramıyla evreni açıklaması ve bir takım dini mülahazaları bu kavram ve zorunluluk fikri ile açıklamaya çalışması bazı insanların anlamayacağı durum olarak görülmektedir. Bu insanlara ve aklını hurafelere teslim etmiş olarak yaşayan insanlara bir uyarıda bulunmaktadır. Bunları yığınlar ifade eden Spinoza bu yığınların onun anlattığı konuları anlamayacağını düşünmektedir yazmış olduğu eseri okumamaları ve bu eseri görmezden gelmeleri gerektiğini söylemiştir (Spinoza, 2016, s. 51).

1. Spinoza Felsefesinde Varlık, Tanrı Veya Doğa

Kurgucu filozoflar, dünyayı açıklarken çokluğu birliğe indirgeyen bir yaklaşımla yola çıkmaktadırlar ve bu yönüyle dünyayı akılsal bir şekilde açıklama eğilimindedirler (Copleston, 1986, s. 19). Yukarıda da belirtmiş olduğumuz gibi Spinoza da evreni tıpkı kurgucu metafizikçiler gibi tek bir ilkeden hareketle açıklamaktadır.

Bütünlüklü ve özcü felsefesiyle hemen her sorunun cevabını bulacağımız Tanrı tanımından hareketle felsefe tarihinde sistem filozofları arasında sayılan Spinoza, felsefi sistemini Tanrı ya da Doğa kavramı üzerine temellendirmektedir. Bu sistem içerisinde Varlık tanımıyla da uyuşan Tanrı, tek olan Cevheri temsil etmektedir. Genel olarak varlığı ikiye ayıran Spinoza'ya göre var olanlar ya kendi kendisinin nedeni olma bağlamında vardır ya da var olmak için başka bir şeye ihtiyaç duymaktadırlar. “Var olan her şey ya kendisinde, ya da başka bir şeyde (*vel in se vel in alio*) vardır” (Spinoza, 2006a, s. 33). Bu düşüncesi ile kendisinden önceki kartezyen felsefenin en önemli temsilcisi olan Descartes'in varlık anlayışı ile Orta çağa hâkim olan dini temelli varlık anlayışına benzetilebilmektedir.

Varlık ayrımında kendi kendisine var olan şeyi Cevher olarak tanımlayan Spinoza “kendi başına var olan ve kendisi ile tasarlanan, yani kendisini teşkil edecek başka hiçbir fikrin yardımı olmaksızın

hakkında fikir edindiğimiz şey[i] cevher” olarak ifade etmektedir (Spinoza, 2006a, s. 31). Cevherde var olan ve kendi kendisine var olamayan ancak başka bir şeyde var olabilen şeyi Spinoza, Tavrı (*modus*) olarak ifade etmektedir. “Cevherin duygulanışına, başka deyişle kendi kendisine değil, başka bir şeyde var olan (*in alio*) ve ancak bu başka şey yardımıyla tasarlanan şeye tavrı diyorum” (Spinoza, 2006a, s. 32). Cevherle aynı anlamda kullandığı ve doğa ile tanımı örtüşen ve aynı anlamda kullanılan Tanrı’yı Spinoza, mutlak anlamda sonsuz ve ezeli ve ebedi olarak tanımlamaktadır. “Mutlak olarak sonsuz bir varlığa, yani sonsuz sıfatları olup başsız ve sonsuz (*ezeli*) özü bu sonsuz sıfatlarında her biriyle ifade edilmiş olan cevhere Tanrı diyorum” (Spinoza, 2006a, s. 32). Kendi doğası gereği var olan ve var olmaması düşünilemeyen şeyi Spinoza özgür olarak tanımlamaktadır. “Sırf kendi tabiatının zorunluluğu ile var olan ve etkinliği yalnız kendisi ile gerektirilmiş bulunan şeye hür diyorum” (Spinoza, 2006a, s. 32). Ona göre özgür olan tanımı gereği var olmak zorunda olan şey aynı zamanda başsız ve sonsuz olarak anlaşılmaktadır. “Başsız ve sonsuz (*eternel*) olan şeyin yalnızca tanımının zorunlu bir sonucu diye tasarlanması bakımından, varlığa başsız ve sonsuzluk (*eternité*) diyorum” (Spinoza, 2006a, s. 32). Cevher yani tanrı zorunlu olarak tanımı gereği var olmak zorundadır bu aynı zamanda Varlığında zorunlu olması anlamına gelmektedir. Çünkü Spinoza’ya göre Varlık, Tanrı ile aynı anlamda kullanılmaktadır. “[...] öyle ise mutlak olarak sonsuz olan Varlık yani Tanrı, [...] zorunlu olarak vardır” (Spinoza, 2006a, s. 42). Bu durumda Spinoza’nın “dünyayı dünya ile açıklayan” (Spinoza & Leibniz, s. 15) filozof olarak görülmesinin altında yatan düşüncenin yani mutlak anlamda Tanrı, Doğa ve Varlığın özdeşliği fikri gelişmiş olmaktadır.

Cevher, Tanrı ve onunla aynı anlamda Doğa Spinoza felsefesinde tanımı gereği zorunlu olarak vardır. Bu bağlamda hem kendi kendisinin nedeni olmak bakımından hür neden olarak anlaşılmaktadır hem de tanımı gereği zorunlu olarak anlaşılmaktadır. Etken neden olmak bakımından hürdür çünkü onun dışında onu eylemde bulunmaya sevk edecek herhangi başka bir şey yoktur. Ona göre “çünkü kendi tabiatının zorunluluğu ile yalnız Tanrı vardır ve (önerme 17) yalnız o kendi tabiatının zorunluluğuyla tesir eder; öyle ise (tanım 7) hür bir neden olan yalnız odur” (Spinoza, 2006a, s. 51). Bu durumda Spinoza’nın Varlık ve onunla aynı anlamda Tanrı fikri onun ontolojiden teolojiye geçişini de göstermektedir (Arıcan, 2004, s. 39).

Spinoza’ya göre Tanrı’nın bütün özelliklerini bir arada sıralamak gerekirse Tanrı her şeyin nedenidir bu yönüyle her şeyden önce gelmektedir. Ona göre Tanrı “her şeyin ilk ve etker nedeni olmak dolayısıyla, tabiatı bakımından her şeyden önce gelir” (Spinoza, 2006a, s. 53). Aynı zamanda “Tanrı her şeyin geçici değil, içkin nedenidir” ve “Tanrı’nın bütün sıfatları ezeldir” (Spinoza, 2006a, s. 54). Tanrı eserlerini meydana getirirken irade anlamda özgür olarak değerlendirilmemektedir. “Tanrı eserlerini irade hürlüğü ile meydana getiremez” çünkü “irade tabiatın başka şeylerinden ziyade Tanrının tabiatına ait değildir” (Spinoza, 2006a, s. 63). Bunun yanında şeyler olduklarından başka türlü olması mümkün olmayan şeyler olarak görülmektedir. “Şeyler Tanrı tarafından meydana getirildikleri tarzdan ve düzenden başka hiçbir tarzda ve düzende meydana getirilemezler” (Spinoza, 2006a, s. 64).

Spinoza Etika Adli eserinin Tanrı Hakkında olan bölümünün ek kısmında genel bir tekrar yaparak ek bölümde şu ifadeleri kullanmıştır:

“O zorunlu olarak vardır. Tektir. Sırf kendi tabiatının zorunluluğu ile vardır ve tesir eder (etki yapar). Her şeyin hür nedenidir ve şu ya da bu tarzda bu böyledir. Her şey Tanrıdadır ve ona bağlıdır, o derecede ki, onsuз hiçbir şey var olamaz ve tasarlanamaz. En sonra Tanrı her şeyi bir irade hürlüğüyle ya da mutlak keyif ve hevesle değil, mutlak tabiatının yani sonsuz gücünün eseri olarak önceden gerektirmiştir” (Spinoza, 2006a, s. 70).

Spinoza’nın Tanrı hakkındaki görüşleriyle paralel olarak gelişen vahiy ve mucize konuları da Doğanın Tanrı ile özdeşleştirilmesi ve yaratımdan sonra tekrar tekrar müdahaleci olmayışıyla ilişkilidir. Bu konuda Spinoza Panteizm vurgusu ile klasik kilise Teizminin evren ve Tanrıyı ayıran yaklaşımını eleştirmektedir. Kilise Teizminin ikide birde evrene müdahale eden Tanrısına karşın panteist anlayışla kurulmuş ve müdahale edilmeyen bir ahenk anlayışı geliştirmeye çalışmıştır (Spinoza, 2006b, s. 100). Spinoza’nın felsefesindeki panteistik yapı ve bu yapıyı izah şekli onun ateist olarak anılmasına da

neden olmuştur. Çünkü o “olgusal bir evrende zorunlu olarak olgu ile sınırlı bir dil kullanmıştır” (Çelebi & Birgül, 2016, s. 253).**

2. Peygamberlik, Peygamber Ve Vahiy

Spinoza’ya göre insanların tamamı hemen her davranışını belli başlı yasalara göre şekillendirmektedirler. Bunun için genel olarak tüm hayatları boyunca işleri istedikleri gibi gitmediği zaman birtakım hurafelere inanmak zorunda kalmaktadırlar. Sürekli bir dar boğaza düşen insanlar, bu sıkıntılardan kurtulmak için asıl yasalardan uzaklaşarak hurafenin pençesinde bulurlar kendilerini (Spinoza, 2016, s. 43). Ona göre insanları hurafelere sevk eden en önemli unsur korkudur. Spinoza, insanlar arasında en yetkin olanların bu hurafelerden uzak durup Tanrısal yasaların buyruğu altında hareket edenler olduğunu belirtmektedir. İnsan düşüncesinin en temel noktasını Tanrı kavramı ile belirleyen Spinoza, insan olmanın ilkesini de Tanrı’yı ve Tanrısal yasayı bilmeye bağlamıştır (Arıcan, 2001, s. 405). Ona göre insanları hurafenin pençesinden kurtaracak yegâne unsur akıldır. Çünkü ona göre hurafe “umut, kin, öfke ve hile [...] gibi kaynağını akıldan değil, yalnızca duygudan, hem de en güçlüsünden alır” (Spinoza, 2016, s. 45). İnsanlar bu hurafeden de ancak akıl ve Tanrısal yasa ile kurtulabilir.

Spinoza’ya göre bazı insanlar hurafeler ile diğer insanları kendi buyrukları altında tutmaya çalışmaktadırlar. Çünkü insanları belirli bir düzen altında ve emir altında tutmanın en önemli unsuru hurafelerdir. Ona göre “kalabalığı yönetmek için, hurafeden daha etkili hiçbir şey yoktur.” Hurafeler ile gerçek din ile uydurma din birbirine karışmış duruma gelmiştir. “Bu yüzden o, din maskesi altında, büyük bir kolaylıkla, bazen krallarına tanrılar gibi tapınmaya, bazen de insan türünün baş belalarınımışçasına onlardan nefret etmeye itilir” (Spinoza, 2016, s. 45). Din maskesi altında güç devşirmeye çalışan birtakım yöneticiler kendilerine köle olacak bir takım saf inanmış insanları yanıltmaktadırlar. Ona göre yöneticiler “din maskesi altında, kafası hala putperest hurafelerin pençesinde olan kalabalığı üstün gücü kullananlardan soğutmaya ve böylece her şeyi yeniden kölelik uçurumuna atmaya uğraşüyor” (Spinoza, 2016, s. 46). Spinoza din adına konuşanların kendi menfaatleri uğruna dini yozlaştırdıklarını düşünmekte ve onların hurafeler ile dini bir tiyatroya benzettiğini düşünmektedir.

“Tanrısal dini yayma sevgisi, hırs ve iğrenç bir açgözlülüğe dönüştü; hatta tapınak bile yozlaşarak bir tiyatro olup çıktı; orada dinlenenler artık din bilginleri değil, hatiplerdi. Bunların tamamının arzu ettiği şey de, halkı bilgilendirmek yerine, önlerinde hayranlıkla diz çöktürmek, fikirlerini paylaşmayanlara herkesin önünde saldırmak, yalnızca yeni ve alışılmamış şeyler öğretmekti” (Spinoza, 2016, s. 47).

Hurafeler ile toplumu belirli bir dizayn içerisine sokmaya çalışan birtakım insanların amaçlarına hizmet eden din ile gerçek din arasında ayırım yamaya çalışan Spinoza’ya göre asıl din, kutsal metinde anlatılardan yola çıkılarak Tanrısal yasa ile belirlenmiştir. Bu durumda dinin en önemli unsuru olarak görünen Peygamber ve vahiy konusu da kutsal metin yardımıyla anlaşılacaktır. Dini tiyatroya dönüştüren ve dini yozlaştıran insanların tabii bilgiyi görmezden gelmeleri ve doğal yasanın hakikatini göz ardı etmeleri insanların yalnızca kendilerine uyduklarında huzura ereceklerini söylemeleri akli kullanılmayan ve âtil duruma sokan bir eğilime sürüklemiştir. O Vural’a göre (2013, s. 72) dinin aslımı değil dinlerin peygamberlik, vahiy ve mucize anlayışlarını reddetmektedir. Çünkü Spinoza’ya göre peygamberlik teolojik bir mesele olup insan bilgisini aşmaktadır.

Ona göre peygamberlerin bilgisi, vahiy bilgisidir ve hayal gücünden kaynaklanmaktadır. Peygamberlerin otoritesi erdem ve hayat tarzıyla ilgilidir. Bunun dışındaki hiçbir fikri insanları tam olarak ilgilendirmemektedir. “Peygamberlerin otoritesi yalnızca hayat biçimine ve gerçek erdeme ilişkin sorunlarda büyük bir ağırlığa sahiptir. Geri kalanlara gelince, fikirleri bizi pek ilgilendirmez” (Spinoza, 2016, s. 48).

** Spinoza’nın birbirine zıt göndermelerde bulunmuş ve bu göndermeler, onun bu zıtlıklarla anılmasına neden olmuştur. Bunun ana nedeni sistemdeki kavramları kendine göre tanımlamasıdır. Bu yapının benzeri David Hume2da da görülmektedir. Çelebi’ye göre Hume “kendisine ilişkin birçok karşıt görüşün ileri sürüldüğü bir filozoftur. Bunun ana nedeni olarak filozofun metodolojik ve terminolojik farklılığı gösterilebilir” (2011, s. 26).

Her insan kendi aklını kullanarak asıl adalet ve erdem konularına ulaşabilmesi gerekmektedir. Çünkü Spinoza “Tanrı’nın vahyedilmiş sözünün, belli sayıdaki kitaptan ibaret olmadığını, peygamberlere vahyedilmiş olan Tanrısal zihne ilişkin basit bir kavramda yattığını” belirtmektedir (Spinoza, 2016, s. 49). Bu durumda Tanrısal zihni ve tanrısal yasayı keşfedenler mutlak anlamda hakikati de keşfedeceklerdir. Bu hakikat de itaatten başka aklı kullanmayı gerektirir çünkü “vahyedilmiş bilginin itaatten başka hedefi yoktur” (Spinoza, 2016, s. 49).

Spinoza’ya göre insanların yaratılışları bir birlerden farklı olduğu için birisini dine sevk eden bir durum diğerini oldukça gülünç duruma sokabilir. Bu yüzden insan konusunda insanları kanaat özgürlüğü olması gerekmektedir. Bu vesile ile insanlar kendi mizaçlarına göre inançlarını temellendireceklerdir. “Çünkü, ancak böylece, herkes temiz ve özgür bir yürekle Tanrı’ya itaat edebilecek, yalnızca adaletle yardımseverliğin herkes için bir değeri olacaktır” (Spinoza, 2016, s. 50). Bu bakımdan değerlendirildiğinde Tanrı’nın tüm ulusların yüreklerine Tanrı sevgisi ve hayırseverlik diye adlandırılacak iki erdemin tohumlarını saçmış olduğu görülmektedir. Bu durumda herkes hiçbir eğitim almadan sırf kendi aklını kullanarak iyi ve kötüyü ayırt edebilecek durumdadır (Akal, 2016, s. 55).

Spinoza’ya göre peygamberlik insanlara Tanrı tarafından verilmiş olan kesin bilgi olarak görülmektedir. Bu kesin bilgiyi de peygamberler ona ulaşamayacak sıradan insanlara aktarmaktadırlar. “Peygamberlik ya da vahiy, bir şey hakkında Tanrı’nın insanlara açıkladığı kesin bilgisidir. Peygamberse, Tanrı’nın vahyi hakkında kesin bilgiye ulaşamayacak durumda olanlar, bu yüzden de ancak sıradan inançla ona sarılabilenler için vahyi dile getiren kişidir” (Spinoza, 2016, s. 53).

Spinoza peygamberliği tabii bilgi ile Tanrısal bilgi bağlamında ele almaktadır. Ona göre peygamberlik tabii bilgidir. Çünkü ona göre tabii ışıkla elde edilen bilgiler ancak Tanrı’nın sonsuz kararı ve yaratımından meydana gelmektedir. Bu yönüyle peygamberlik tamamen teolojik bir konu olarak görülmektedir (Vural, 2013, s. 72). Tabii bilgi ile tanrısal bilgi arasında ayırım yapan Spinoza’ya göre tabii bilgi aslında Tanrısal bilgiyle aynı şeyi ifade etmektedir. Ancak aralarında tek fark Tanrısal bilginin, tabii bilginin sınırlarını aşmasıdır. Bu yönüyle insan doğasının yasalarına dayanmamaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çıktığı kaynak ve içerdiği kesinlik bakımından ikisi arasında hiçbir farkın olmadığını savunan Spinoza’ya göre “tabii bilginin peygamberlik bilgisinden hiçbir eksiği yoktur” (Spinoza, 2016, s. 54).

Tanrısal bilginin tabii bilgiden farkının olmadığını savunan Spinoza Peygamberlere farklı bir zihinsel durum atfetmenin de doğru olmadığını düşünmektedir. Çünkü onlar da bedensel olarak insanlar gibi oldukları halde nasıl olurda normal insanlardan farklı bir zihinsel duruma sahip olabilirler bu durum kabul edilir değildir. Bu yüzden de tabii bilgi ile tanrısal bilginin birbirinden farklı olmayacağını düşünen Spinoza “Peygamberlerin bir insan bedenine sahip oldukları halde bir insanın zihnine sahip olmadıklarını ve bu yüzden duygularıyla bilinçlerinin bizimkinden bütünüyle farklı bir mahiyet”te olmaması gerektiğini vurgulamaktadır (Spinoza, 2016, s. 54).

Peygamberler Tanrısal bilgiyi açıkça ifade ederek insanlara doğru yaşam ve erdemi anlatmaktadırlar ancak bundan sonra peygamber gelemeyeceğine inanıldığı için kutsal metinlerden yola çıkarak doğru yola ulaşmanın yönteminin bulunması gerekmektedir. Ancak bununda birtakım sakıncaları bulunmaktadır. Çünkü kutsal metinler yoluyla bazı insanlar peygamberlerin açıkça belirtmediği konularda kendilerince birtakım söylemler geliştirmektedirler. Bu durumda Spinoza kendince bir önlem olarak “kendilerinin açıkça bildirdikleri dışında, peygamberlere hiçbir şey yakıştırılmamalı ya da böyle sorunlar üstüne hiçbir yargıda bulunulmamalı”dır (Spinoza, 2016, s. 55). Bu durumda Spinoza kutsal metinde geçen ve peygamberlik ile ilgili olduğu söylenen hemen her şeyi kabul etmemek gerekmektedir. Onun için temelde kriter olmak zorundadır. O kriter de Tanrısal bilginin tabii bilgiyle çelişmediğinin anlaşılmasıdır. Şayet eğer bu iki bilgi birbirleriyle çelişiyorsa söz konusu durumda bir tür eksiklik veya yanlışlığın olduğu bilinmesi gerekmektedir.

Peygamberler kutsal kitaptan anlaşıldığına göre Tanrı’nın vahyini bazen sözler bazen görünüm ve bazen de hem görünüm hem sözler ile almaktadırlar. Söz konusu vahiy durumları bazen gerçek olarak algılanırken bazen de hayal ürünü olarak anlaşılmaktadır. “Çünkü o sırada, uyanırken bile hayal gücü çalıştığı için, peygamber açıkça sözler işittiğini ya da bir şey gördüğünü sanıyordu” (Spinoza, 2016, s. 55). Bunun yanında ona göre peygamberlere gelen vahiy onların yaratılış mizacına

göre değişiklik göstermektedir. “Bedensel özellikleriyle hayal gücünün durumuna ve daha önce benimsemiş olduğu fikirlere göre, her peygamber için vahyin kendisi de değişiyordu” (Spinoza, 2016, s. 70). Peygamberlerin fitratlarına göre vahyin gelme tarzını anlatan Spinoza aşağıdaki belirtildiği şekilde vahyin inme tarzlarının olduğunu kutsal kitaptan çıkarmaktadır. Peygamberlerin bedensel özelliklerine göre değişen vahiy onların hayal güçlerine göre de değişiklik göstermektedir.

“Peygamberin huyuna göre bu değişiklik şöyle gerçekleşiyordu: Şen şakrak bir adamsa, ona zaferler, barış ve daha genel olarak da insanları neşelendiren her şey vahyediliyordu. Gerçekten de böyle insanlar bu tarz olayları hayal etmeye alışkındır. Tersine peygamber hüznü bir adamsa, ona savaşlar, azap ve her türlü bela vahyediliyordu. Böylece, peygamberin bağışlayıcı, yumuşak huylu, öfkeli, ciddi, vs. bir insan olmasına göre, şu vahye değil de daha çok bu vahye yatkınlığı söz konusu oluyordu. [...] Hayal gücüne göre de şöyle değişiyordu: Peygamber incelikli bir insansa, tanrısal zihni de yine incelikli bir tarzda algıyordu; kafası karışıkta, karışık bir tarzda [...] Aynı biçimde, daha genel olarak görüntüler aracılığıyla dile getirilen vahiyler söz konusu olduğunda da şunlar gerçekleşiyordu: Peygamber kırsal bölgeden geliyorsa, öküzler ve inekler görüyordu. Bir askerse, ordu komutanları görüyordu. Sarayda yaşıyorsa, kralın tahtını ve benzer başka şeyleri görüyordu. Sonra vahiy, peygamberlerin çeşidi fikirleri uyarınca da değişiyordu” (Spinoza, 2016, s. 70).

Yukarıdaki alıntıdan yola çıkarak Tanrısal bilgiyi aktarma noktasında Tanrı'nın kendisine has sabit bir yönteminin olmadığı ortaya çıkmaktadır. O peygamberlerin bilgi derinliği ve genel beden ve ruh yapısına göre farklı üslupla bilgi aktarmaktadır. “Tanrı'nın kendini dile getirme açısından özgün bir üsluba sahip olmadığı kolayca görülür. Tersine, Tanrı yalnızca peygamberin bilgisinin derinliği ve yeteneği oranında zarif, özlü, ciddi, kaba, sözü uzatan ya da karanlık bir üsluba sahip olabilir” (Spinoza, 2016, s. 72).

Spinoza'ya göre Hz. Adem'den başlayarak kutsal kitapta bahsedilen bütün peygamberlere Tanrı bazen rüya vasıtasıyla bazen de melek vasıtasıyla vahiy göndermiştir. Tanrısal bilgiyi hayal güçlerinin yardımıyla kavrayan peygamberler anlama yeteneğinin dışına da çıkabilmektedirler. Bununla birlikte yine peygamberler kendilerine bildirilen “her şeyi meseller ve bilmecelerle kavrayıp öğrettiler; ruhsal olan her şeyi de bedensel olarak dile getirdiler” çünkü bu durum hayal gücünün yapısına daha uygun olarak görülmektedir (Spinoza, 2016, s. 65-66).

Peygamberlik ve peygamber tüm dinlerde önemli olarak görülmektedir. Dinlere göre peygamberler “insanlığın yolunu aydınlatmak için çeşitli milletlere gönderdiği seçkin insanlardır” olarak anılmaktadır (Vural, 2013, s. 54). Kuran'ı Kerimin Yunus suresine göre Allah her kavme uyarması için bir peygamber göndermiştir. Buradan yola çıkarak peygambersiz bir kavmin olmadığı ortaya konulmaktadır. Spinoza da peygamber ve peygamberliği kutsal kitapta geçen hemen her peygamberden bahsederek anlatmaya çalışmıştır. Ancak bazı peygamberleri diğer peygamberlerden bazı özellikleri bakımından ayırarak değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin en bilge peygamber Hazreti Musa olarak görülmektedir. Çünkü Hazreti Musa Tanrısal yasaları Tanrı'nın iradesi ve emri olarak anlamış ve bu şekilde öğretmeye çalışmıştır. Yine Hazreti İsa Tanrısal bilgeliğin insanda müşahhaslaşması olarak görülmektedir. İsa hem peygamber hem de Tanrının ağız olarak anlaşılmaktadır (Spinoza, 2016, s. 59).

Spinoza peygamberler konusunda onların kutsal metinden alıntıyla birtakım özellikleri bakıp insani olduklarını ve hayal güçlerinin diğer insanlara göre daha gelişmiş oldukları vurgulamaktadır ve onlar için akıllı bir zihne ihtiyaç olmadığını belirtmektedir. Ona göre “öyleyse peygamberlik yapmak için daha yetkin bir zihne değil, yalnızca daha canlı bir hayal gücüne” ihtiyaç bulunmaktadır (Spinoza, 2016, s. 59). Peygamberler Tanrı'nın kararlarını ilettikleri için hayal gücü olarak Tanrısal zihni ifade edebilir ancak bu zihin normal insanların zihnine de kazanmıştır. Bu durumda normal insanlar da Tanrısal zihni kavrayabilirler (Spinoza, 2016, s. 65).

Peygamberlerin hayal gücünün yetkin olduğunu belirten Spinoza'ya göre peygamberler sırf Tanrısal bilgiye ulaşma noktasında gerçek ya da hayali bir takım sözel durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar ancak bu durum onları daha akıllı bireyler haline getirmemiştir. “Peygamberlik hiçbir zaman peygamberleri daha bilgili yapmadı. Tersine onları önyargıları içinde bıraktı. Bu yüzden, salt spekülâtif konularda peygamberlere inanmak zorunda değiliz” (Spinoza, 2016, s. 73).

Kutsal kitaptan alıntılanarak bazı konularda peygamberlerin Tanrı'nın sonsuz olduğunu ve bir yerde değil her yerde olduğunu, her şeyi bildiğini göz ardı ettiklerini göstermeye çalışan Spinoza'ya göre bazı durumlarda anlatılar Tanrı'yı antropomorfik (insanbiçimci) bir yapıda göstermeye çalışmaktadır. Bu durumda hem peygamberlerin bilgi konusunda eksik, anlama yetenekleri bakımından kısıtlı hem de anlatıların bazı konularda saçma olduğunu belirtmektedir. “Tanrı Musa'ya, İsraililer'in kendisine itaat edeceğini söylediği halde, o bunu kuşkuyla karşıladı ve şu cevabı verdi ya bana inanmazlarsa, sözümü dinlemezlerse?” (Spinoza, 2016, s. 76). Bu durumda sanki Musa'ya gelen vahyin insanları tanımayan ve ne yapacaklarını bilmeyen bir Tanrı tarafından gelmiş gibi algılanmaktadır. Oysa Tanrı her şeyi bilendir. Benzer bir olay Adem konusunda da yaşanmaktadır. Adem'in cennete gezinirken yapmaması gereken bir şeyi yaptıktan sonra Tanrı'dan kaçınması olayında Ademin sanki Tanrı'nın göremediği ve bilmediği bir şey varmış gibi davranması onun Tanrı'yı tam olarak bilmediği veya kavradığını göstermektedir. “Gerçekten de Adem, Aden bahçesinde dolaşan, onu çağıran ve nerede olduğunu soran Tanrı'yı işitti ya da işittiğini sandı. Sonra Tanrı, onun utancını görünce, yasak ağacın meyvasını yiyip yemediğini sordu. Demek ki Adem, her şeyin yaratıcısı olması dışında, Tanrı'nın başka hiçbir özneliğini tanıyamıyordu” (Spinoza, 2016, s. 75). Tüm bu anlatılardan yola çıkan Spinoza'ya göre “öyleyse şu sonuca varıyoruz: Peygamberlere yalnızca vahyin hedefi ve özü konusunda inanmak zorundayız. Geri kalanlar konusunda, her insan kendisine uygun gelen şeye inanmakta özgürdür” (Spinoza, 2016, s. 80).

Spinoza'ya göre Tanrısal bilginin temelini adalet ve yardımseverlik oluşturmaktadır. Tabii bilgi ile buna ulaşılabileceğini söyleyen Spinoza'ya göre yukarıda da belirtildiği gibi her insana kanaat özgürlüğü ve inancın temellerini mizacına göre yorumlama gücü bırakılması gerekmektedir. Bunun yanında inancı yaptıkları ile belirlenmesi gerekmektedir. İnsan ancak bu şekilde temiz ve özgür bir yürekle Tanrı'ya itaat edebilecektir. Aynı zamanda bu durumda Tanrısal bilgeliğin temeli olan adalet ve yardımseverliğin değeri olacaktır (Spinoza, 2016, s. 50). Bu durumda peygamberlere erdem ve ahlaki yaşam dışında herhangi bir konuda ihtiyaç bulunmamaktadır. “Tanrı insanlardan, tanrısal adaletin ve yardımseverliğinin bilgisinden başka bilgi istemedi” (Spinoza, 2016, s. 212). Çünkü ona göre geri kalan her konuyu aklını kullanan her birey, tabii bilgi ile yakalayabilecektir.

3. Tanrısal Yasa Ve Mucize

Yasa sözcüğünde temelde birbirinden ayrı iki anlamın olduğunu söyleyen Spinoza göre bu iki yasa insani ve Tanrısal olarak ifade edilmektedir. “İnsani yasadaki insan hayatı ve devletin güvenliğine hizmet eden yaşama usulünü anlıyorum. Tanrısal yasadaki ise yalnızca en üstün yararı, yani gerçek Tanrı bilgisini ve sevgisini gözetken yasayı anlıyorum” (Spinoza, 2016, s. 97). Spinoza Tanrısal yasanın en üstü yararı gözettiğinden dolayı söz konusu yasayı Tanrısal olarak adlandırdığını belirtmektedir.

İnsan varlığının en iyi parçasının insanın anlama yeteneği olduğunu düşünen Spinoza'ya göre en yüksek yararın da anlama yeteneğini geliştirmek olduğunu belirtmektedir. “Kuşkusuz her şeyden önce anlama yeteneğimizi elden geldiğince mükemmelleştirmeye uğraşmalıyız. Çünkü en üstün yararımız onun mükemmelliğinde yatar” (Spinoza, 2016, s. 97). Anlama yeteneğinin tabii yasayı keşfetmekle ilişkili olduğu da göz önüne alındığında aslında Tanrısal yasa, tabii yasayı temsil etmekte ve tabii yasayı da anlama yeteneğimizin sayesinde elde edebilmekteyiz. Ona göre insanların Tanrı hakkındaki bilgisi ne kadar mükemmel olursa anlama yeteneği de o kadar gelişmiş olacaktır ve Tanrı'nın özünü ve mükemmelliğini o ölçüde kavramış olacaktır. Tanrısal yasanın mükemmelliğine vakıf olan insan bu vesile ile kendi mükemmelliğini de arttırmaktadır (Spinoza, 2016, s. 98).

Peygamber ve peygamberlik konusunu kutsal metinden alıntılarla açıklamaya çalışan Spinoza'ya göre vahiy Tanrısal bilgiyi ifade etmektedir. Bunun yanında tabii bilgi ile de aynı şeyi temsil etmektedir. Tabii bilgi insan aklı ile ulaşılabilen Tanrısal yasayı temsil etmektedir. Bu yönüyle tabii bilgiye vakıf olan insan peygamberin ifade etmiş olduğu bilgiye anlama yetisinin güçlendirilmesi ve iyileştirilmesi sayesinde ulaşmış olacaktır.

Spinoza'ya göre tabii Tanrısal yasa evrensel olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda bu yasa tüm insanlar için ortak olarak anlaşılmalıdır. Bunun yanında tabii Tanrısal yasa sadece insan tabiatının incelenmesinden yola çıkılarak anlaşılmalıdır. Sadece insan anlaşılabilir olarak ortaya çıkarıldığı için bu tabii yasa hakkında tarihsel anlatılar çok fazla bir malumat sağlamamaktadır. Çünkü Tabii Tanrısal

yasa Tanrı sevgisini gerektirir ve bu da ancak Tanrı bilgisinden meydana gelmektedir. Tabii Tanrısal yasa sadece kendisine ulaştıracak konuları önemsemektedir bunun dışında herhangi bir yararın peşinde değildir. Çünkü Tanrısal yasanın peşinde koştuğu yegâne şey sonsuz mutluluk ve mükemmellik olan Tanrı sevgisi ve bilgisidir. Bu durumda Tanrısal yasa salt kendisi için ortaya çıkmış başka bir amacı olmayan bir yasadır (Spinoza, 2016, s. 99-100).

Mucize konusunun nedeni bilinmeyen tesadüfi şeyler olarak (Davies, 1982, s. 107) anlaşılmasına karşın Spinoza Tanrı iradesinden bağımsız bir olayın ve hatta tesadüfi olayların olmayacağını ifade etmektedir. Tanrı'nın iradesi Tanrı'nın tabiatından çıkarılabileceğini savunan Spinoza'ya göre Tanrı iradesi ve Tanrısal anlama yeteneği aklımızın sınırları açısından birbirinden ayrılmaktadır. Çünkü Tanrı iradesi ve anlama yeteneği temelde aynı şeyi ifade etmektedir. Üçgenin doğasını düşündüğümüzde onun tabiatının Tanrısal tabiat tarafından içerildiği dikkate alındığında bu durumda Tanrı'da üçgen idesinin olduğunu veyahut tanrı'nın üçgenin doğasını anladığını ifade etmiş olmaktadır. Ancak Tanrısal tabiat, üçgenin tabiatını Tanrısal tabiatın izin verdiği ve sınırlarını belirlediği ölçüde içermektedir. Çünkü üçgenin tabiatı üçgenin kendi özünün ve tabiatının zorunluluğundan dolayı gelişmemiştir. Bununla aynı şekilde üçgenin tüm özelliklerinin ve özünün zorunluluğu üçgenin kendi tabiatından değil Tanrısal tabiatın zorunluluğundan ileri gelmektedir. Bu tanrısal tabiat aynı zamanda anlama yeteneğini de ifade etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Tanrı'nın anlama yeteneğini aynı zamanda Tanrı'nın iradesi olarak anlamamız gerekmektedir. Böylece “Tanrı açısından, üçgenin üç açısının iki dik açıya eşit olmalarını Tanrı sonsuzca istedi ve buna karar verdi ya da Tanrı bunu anladı dediğimizde, tek ve aynı şeyi dile getirmiş oluruz. Bundan çıkan sonuç şu: Tanrı'nın ileri sürdükleri ya da karşı çıktıkları her zaman sonsuz bir zorunluluk ya da gerçeklik içerir” (Spinoza, 2016, s. 100). Tanrı iradesi değişmeyeceğinden Tanrısal yasanın da değişmeyeceği görülmektedir. Bu durumda meydana gelen her şeyin zorunluluk gereği meydana geldiği görülmektedir (Karademir, 1989, s. 146).

Tanrısal yasanın bilgisine sahip olmayan ve anlama yeteneği gelişmemiş insanlar nedeninin bilinmediği olaylar meydana geldiğini gördüğünde bunu Tanrı'nın işi olarak isimlendirmişlerdir. Mucize kavramı mucize olayını deneyimleyen insanların bu deneyim esnasında nedeninin bilinmediği durumlara tekabül etmektedir (Swinburne, 2008, s. 45). Bu durumun da aslında kavrama yeteneğinin gelişmemiş olmasına bağlayan Spinoza'ya göre kavrama yeteneği gelişmemiş ve anlama yeteneği olgunlaşmamış olan insanlar daha önce meydana geldiğini görmediği bir durumla karşılaştığında Tanrı'nın tabiatının ne kadar kuvvetli olduğunu fark edip meydana gelen olayın da ancak bu şekilde Tanrının gücü ve esirgeyiciliği çerçevesinde meydana gelmiş olaylar olarak görmekteyiz. Bu olay Tanrı'nın kudretini açıklayacak çok önemli bir hadise olarak görmekteyiz. Ona göre bunlar “Tanrı'nın varlığını bu olgudan daha iyi kanıtlayamayacağına karar verir”ler (Spinoza, 2016, s. 118). Oysa mucizeleri doğal nedenlere bağlı açıklamaya çalışan kişiler bunlara göre Tanrı'yı veyahut onun esirgeyiciliğini reddetmekle suçlanmaktadır. Bu yüzden Spinoza'ya göre sıradan insanlar “tabiatın alışılmamış işlerini Tanrı'nın işi ya da mucizesi diye adlandırır” (Spinoza, 2016, s. 119). Bunun yanında insanlar mucize konusunu genellikle Tanrı'nın evrene müdahalesi olarak düşünmektedirler. Ya da Tanrı'nın doğal yasalarının askıya alması olarak görme eğiliminde oldukları da bilinmektedir (Şimşek, 2016, s. 1116).

İlk Yahudi toplularda görülen paganları görünür tanrılardan görünmez olana tapınma noktasında ikna etmek için mucize konusunu kullandıkları görülmektedir. Birtakım insanlar mucize konusuna o kadar çok yatkındır ki bunu kendileri adına bir çıkar unsuru olarak görmekteyiz. Bu insanlar Spinoza'ya göre ya sofuluk kaygısından ya da tabii bilimlerini reddetme duygusundan dolayı tabii nedenler konusuna oldukça keskin bir şekilde karşı çıkmaktadırlar. Bu insanlar haklarında çok az şey bildikleri şeyler konusunda şaşkınlığa düşmek istemeleri Tanrı'ya karşı hayranlığını gizlemeden hayretle tapınmak isteklerinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında her şeyi Tanrı'ya bağlayarak onun hakimiyeti dışında bir şey olmadığını gösterip onun iradesi dışında bir şeyin gerçekleşmesinin mümkün olmayacağını düşünmesi yatmaktadır (Spinoza, 2016, s. 119).

Yukarıda sayılan nedenler ve daha birçok durumlardan dolayı mucize konusu tabiatın kuralları dışına çıkan olaylar olarak ele alan ve bunları Tanrı'nın varlığını ispat etmek için kullanan insanları eleştiren Spinoza'ya göre yukarıda ifade edildiği gibi Tanrısal yasaya aykırı tabiatın düzeninin dışına çıkacak hiçbir şey gerçekleşmemektedir. Çünkü ona göre tabiat “sabit, değişmez, sonsuz bir düzene sahiptir”

(Spinoza, 2016, s. 119). Bunun yanı sıra Spinoza'ya göre mucizeler Tanrısal özle ve Tanrı'nın varoluşuyla ilgili değildirler. Çünkü ona göre Tanrısal öz, Tanrı'nın varlığı ve esirgeyiciliği tabiatın değişmez ve sabit ilkeleriyle daha iyi kavranmaktadır. Spinoza kutsal kitabın da genel olarak Tanrı'nın kararından, esirgeyiciliğinden bahsederken tabiatın düzen ve sonsuz yasaların zorunluluğunu anlattığını ifade etmektedir (Spinoza, 2016, s. 119-120). Oysa düşünce tarihinde mucize bundan çok daha farklı bir şekilde anlam bulmaktadır. Spinoza'nın felsefi sistemiyle çelişmiş olsa da genel olarak mucizenin üç farklı yönü bulunmaktadır. İlk Tanrı'nın bir faaliyeti olarak görülmektedir, ikinci olarak mucizenin insanların alışkanlıklarına uymayan durumlar olarak gerçekleştiği düşünülmektedir üçüncü olarak da mucize dini bir öneme sahiptir (Topaloğlu, 2011, s. 27).

Yukarıda tabii yasadın yola çıkarak tabiat bu yasanın dışına çıkabilecek bir şeyin olmayacağı ifade edilmişti. “Bu durumda tabiatın onun evrensel yasalarına aykırı hiçbir şey olamaz. Hatta onun yasalarıyla uyum olmayan ya da onlardan kaynaklanmayan bir şey de olamaz. Çünkü her şey Tanrı'nın sonsuz iradesi ve kararıyla olup biter” (Spinoza, 2016, s. 120). Tabiatın hepsini bilmesek de olup biten her şey belirli bir zorunluluk çerçevesinde gerçekleşmektedir ve bu zorunluluk ve belirlenmişliğin dışına çıkacak bir durumun olması mümkün değildir. “Tabiatın gücü ve erdemi Tanrı'nın gücü ve erdemidir; tabiatın kurallarıyla yasaları Tanrı'nın kararlarıdır. Öyleyse şuna kesinlikle inanmak gerekir: Tabiatın gücü sonsuzdur ve yasaları da tanrısal anlama yeteneğinin kapsayacağı her şeye uzanacak kadar genişir” (Spinoza, 2016, s. 121). Şayet böyle olmasa Tanrı'nın gücü konusunda tereddüde kapılıp onun güçsüz bir varlık olduğu yanlışlığına düşülecektir.

Tabiatın tabiatın yasaları dışında bir şey gerçekleşmeyeceğini bildiğimizden hareketle Spinoza'ya göre eğer bir şey nedeni bilinmediği halde meydana geliyor ve biz bunu mucize olarak adlandırırıyorsak bunun zorunluluk gereği bu tabiat yasalarına uygun olması gerekmektedir. Yani şayet mucize tabiat üstü bir şey olarak görülse bile yine tabiatın yasalarına uygun olması gerekecektir ki bu durumda Tanrı'nın sabit ve değişmez yasalarını engellemesi gerekecektir. Oysa Tanrısal yasanın yukarıda değişmez ve sabit olduğu ifade edildiği için bu durumda mucize bu yasalara uygun bir şekilde meydana gelmiş ancak nedeni tam olarak bilinmeyen bir şey olarak görülmektedir. Şayet kutsal kitapta eğer bir mucizeden söz ediliyor ise bu durum insanın anlama yeteneğini aştığından dolayı bu şekilde ifade edilmiştir. Yoksa Tanrısal yasanın dışına çıkan bir durum olarak görülmemesi gerekmektedir. “Çünkü mucize tabiatın dışında değil içinde ortaya çıkar. Öyleyse, mucize tabiat üstü sayılsa bile, yine de zorunlu olarak tabiatın düzenini engellemesi gerekir. Oysa biz o düzeni, Tanrı'nın kararları uyarınca, sabit ve değişmez olarak kavırıyoruz” (Spinoza, 2016, s. 124). Tanrı mükemmel olduğu için onun yasalarının da mükemmel olması gerekmektedir. Bu durumda mükemmel olan değişmemesi gerekir ve herhangi bir şey tarafından engellenmemesi gerekir (Tresky, 2004, s. 3).

Spinoza mucize konusunda bir insanın mucize gösterse bile bu onun gerçek bir peygamber olduğunu göstermediği gibi onun doğru ve mutlak olan Tanrıya ulaştırmayabileceğini belirtmektedir. Çünkü mucize olarak adlandırılan bazı durumları sahtekârlar da kullanmaktadırlar. Sırf bu durumdan dolayı kutsal metinde Musa'nın mucize gösteren birisinin öldürülmesi gerektiğini belirtmektedir. “Musa mucizeler gerçekleştirse bile, sahtekâr bir peygamberin öldürülmesini emreder. Gerçekten de şöyle diyecektir: (hatta) Söz ettiği belirti, şaşılmalı olay gerçekleşse bile, (yine de) o peygamberi ya da düş göreni dinlememelisiniz. Tanrınız [...] sizi sınamaktadır. (Öyleyse) O peygamber ya da düş gören öldürülecek, vs. Bu sözlerden açıkça çıkan sonuca göre sahte peygamberler de mucizeler gerçekleştirebilirler” (Spinoza, 2016, s. 124). Buradan çıkan sonuca göre mucizeler ne peygamberin hakiki peygamber olduğunu göstermektedir ne de bunlar Tanrı'nın tabiatının dışında bir şey olarak anlaşılmaktadır. Kutsal metinde mucizelerin peygamberin hakiki bir peygamber olduğunu göstermediği gibi Tanrı hakkında da gerçek ve hakiki bilgi içermediğini belirtilmektedir. Spinoza'ya göre “Kutsal Kitap'ta da açıkça ortaya çıktığı gibi, mucizeler, Tanrı hakkında gerçek bilgiye ulaştırmaz ve Tanrı'nın esirgeyiciliğini açıkça göstermezler” (Spinoza, 2016, s. 125). Bununla birlikte tabiatı aykırı olan şeyler saçmadır. Ona göre “Tabiatı aykırı olan her şey akla aykırıdır ve akla aykırı olan da saçmadır. Bu yüzden de reddedilmelidir” (Spinoza, 2016, s. 128). Bu bağlamda düşünüldüğünde Dünyanın akıl tarafından kavranılabilir olduğundan yola çıkan Spinoza evrendeki nedenselliğin aklın nedenselliği olduğunu iddia etmiştir (Scruton, 2002, s. 47). İnsanların akıl ile Tanrısal yasayı yakalamasının ancak sürekli hazır ve nazır olmasına bağlı olduğunu düşünen Spinoza

ancak bu şekilde Tanrısal yasanın içkin bir nedensellik bağlamında kavranabileceğini savunmaktadır (Balanuye, 2016, s. 228).

Tabiatta olup biten her şeyi Tanrısal yasa gereği gerçekleştiğini savunan Spinoza'ya göre şayet Kutsal Kitapta bu yasanın dışında gibi görünen bir şeyin gerçekleştiğine rastlanırsa bu durumlar üzerinde durulmaması gerekmektedir yapılması gereken tek şey her şeyin tabiatın zorunluluğu gereği işlendiğine inanmaktır. “Kutsal metinlerde nedenleri belirlenemeyecek ve tabiatın düzeni dışında, hatta ona karşı gelişmiş gibi görünen şeylere rastlanırsa onların üzerinde durulmamalı. Tersine, gerçekten olup biten şeylerin tabii bir biçimde olup bittiğine inanmak gerekir” (Spinoza, 2016, s. 127). Çünkü kutsal metinlerde amaç insanların itaat etmesini sağlamak olduğundan şeyleri tabii nedenlerle açıklama zorunluluğu bulunmamaktadır. Zaten kutsal metinlerin böyle bir görevi de yoktur. Spinoza'ya göre “şeyleri tabii nedenleriyle açıklamak Kutsal Kitap'ın işi değildir. O yalnızca hayal gücünü iyice ele geçirecek olayları anlatır” (Spinoza, 2016, s. 127).

Mucize konusunda Tanrı'nın gücünün bölümlerinden bahseden Spinoza Tanrı'nın mutlak, düzenli, sıradan, olağan ve olağan dışı güçlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda temelde Düzenli ve Mutlak olarak ikiye ayrılan Tanrı'nın gücü Doğanın değişmez, sabit yasaları söz konusu olduğunda düzenli gücünden ileri gelmektedir. Bunun yanında olağan ve olağandışı güçleri söz konusu olduğunda olağan güç dünyanın düzen içinde tutulan gücüdür. Ancak olağandışı güç ise düzenin ötesinde güçtür ki bu güç konusu tartışmalara ve şüpheyile yaklaşılabilir güçtür. Örneğin eşeğin konuşması, meleklerin görünmesi, bunlar mucize olarak anılmaktadır ancak bunları düzenli, sabit ve değişmez bir sistem içerisinde tutmak bu düzen ve değişmez kuralların dışına çıkmaktan daha mucizevi olarak anılması gerekmektedir (Spinoza, 2014, s. 148-149). Ona göre bazıları Tanrı'nın mucizeler göstermek adına Doğaya müdahale ettiğini söylemektedir. Ancak bu tamamen yanılsamadır çünkü Tanrı asla Doğaya aykırı eylemde bulunmaz mucizeler ancak Tanrı'nın insanın anlayışına iletmemiş olduğu birtakım yasaların bilinmemesinden ileri gelmektedir (Spinoza, 2014, s. 157-158).

Spinoza mucize konusunda insanları bir noktada uyarmaktadır. Ona göre eğer birisi herhangi bir şeyi mucize olarak anlatmaya başlarsa öncelikle o anlatıcının zihinsel durumunun tam olarak iyi bilinmesi gerekmektedir. Çünkü anlatılarına kendi kanılarını eklemeyen çok az insan bulunmaktadır. Bu yüzden “onları ilk anlatanların ve yazıya döküp bize aktaranların fikirlerini tanımalı ve bu fikirleri, duyuları yüzünden kafalarında canlanan şeyden ayırt etmeliyiz. Yoksa fikir ve kanılarını, gerçekleştiği biçimiyle, mucizenin kendisi sanırız” (Spinoza, 2016, s. 129). Çünkü kutsal metinlerde sadece hayal ürünü olduğu halde mucize olarak kabule dilen ve anlatılan oldukça fazla hikâye bulunmaktadır.

Mucize konusunda geniş değerlendirme yapan ve bunların tabiatın dışında şeyler olarak anlayan insanları eleştiren Spinoza *Tractatus Theologico Politicus*'un mucize konusunu işlediği bölümün sonunda Tanrı'ya inanmanın tek bir yolunun olmadığını belirtmektedir. Ona göre Tanrı'ya en içten ve samimi olduğu bir şekilde kendince bir yol ile bağlanmalıdır. “Demek ki her insan, Tanrı'ya ibadeti ve dini tüm gönlünce kucaklamak üzere, en iyi olduğunu düşündüğü yol uyarınca yargıya varmakta özgürdür” (Spinoza, 2016, s. 133).

SONUÇ

Felsefe tarihinde her türlü felsefi akımın kendisinden bir parça bulduğu bir düşünür olan Spinoza, felsefesinin bütünlüklü ve özcu yapısı onu bir sistem filozofu yapmaktadır. Spinoza'nın Tanrı tanımından hareketle açıklamaya çalıştığı Varlık ve Doğa, cevheri ifade etmektedir. Var olanları da var olmak bakımından başkasına ihtiyaç duyan ve ihtiyaç duymayan varlıklar olarak ikiye ayıran Spinoza'ya göre cevher var olmak için sadece kendisine ihtiyaç duyan ve var olmaması düşünülemeyen varlıktır. Aynı zamanda bu varlığın özü varlığı kuşatmaktadır ve bu Tanrı ya da Doğayı (*Dedus Sive Natura*) ifade etmektedir. Bunun dışında bir de var olmak için cevhere ihtiyaç duyan var olanlar olmak durumundadır ki bunları da Spinoza Tavrı (*modus*) ya da duygulanım olarak ifade etmektedir.

Var olmak için kendisinden başka bir şeye ihtiyaç duymayan ve zaten kendisi dışında bir şey bulunmayan Tanrı ya da Doğa eylemlerini kendi doğasının zorunluluğu gereği meydana getirmektedir. Bununla birlikte var olması cevhere bağlı olan modusların eylemleri Tanrı'nın tabiatının zorunluluğu

gereği bu zorunluluğa tabi olarak gerçekleşmektedirler. Bu durumda Tanrısal bir zorunlulukla evrende var olanlar eylemde bulunmaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde olan şeylerin olması gerektiği gibi oldukları fikri ortaya çıkmaktadır.

Evrende Tanrı ve Tanrı'nın sıfatlarına bağlı moduslardan başka bir şey olmadığına göre bu durumda evren Tanrısal yasaya tabi olarak hareket etmektedir. Evrendeki Tanrısal yasa ile doğrudan ilişkili peygamber, peygamberlik ve mucize konusu Spinoza felsefesini tek merkezden hareketle açıklamaya çalıştığı bir takım dini mülhazalar olarak görülmektedir.

Ona göre peygamber ve peygamberlik fikri kutsal metinlerden çıkarılabilecek şeylerdir. Peygamber Tanrısal bilgiyi ifade etmektedir ve salt hayal gücüne bağlı olarak gelişmektedir. Peygamberler ise Tanrısal bilgiyi doğrudan anlayamayan birtakım insanlara aktaran insanlar olarak görülmektedir. Peygamber yani Tanrısal bilgi yani vahyi peygamberlere bazen söz olarak, bazen görüntü olarak, bazen de her iki şekilde birden gelmektedir. Bunu algılayan peygamberlerin bedensel ve ruhsal durumlarına göre de vahyin geliş şekli değişmektedir. Peygamberlerin mizaçlarına göre değişik şekilde gelen Tanrısal bilgi hayal gücü ile olduğu için insanlara da peygamberler tarafından birtakım meseller ve anlatılar aracılığı ile aktarılmaktadır. Bununla aynı anlamda olan ve Tanrısal bilginin işaret ettiği ile aynı şeyi işaret eden Tabii bilgi ise Tanrısal bilgiyi alamayan ancak anlama yetisinin güçlendirilmesiyle fark edilen bir durumdur. İnsanlar Tanrısal bilginin verdiği mesajı Tabii bilgi ile de ulaşmaktadır. Tabii bilgi Tanrı sevgisi ve bununla aynı anlamda kullanılan Tanrı'yı bilmek ile mümkündür. Bunun için anlama gücünün kuvvetlendirilmesi gerekmektedir.

Spinoza'ya göre anlama yetisi ile insanlar kendilerini itaat altına alınmasını sağlayan dini olmayan ancak dini zannedilen birtakım hurafelerden kurtulacaktır. Tabii bilgi insanlara sadece erdem ve ahlaki yaşamı işaret eden peygamber bilgisinden başka adalet ve yardımseverlik olan yaşamın temel prensibini yakalamasını sağlayacaktır. Spinoza'ya göre peygamberler insanlara erdem ve ahlaki yaşamı öğretmektedirler bunun dışındaki bilgiler konusunda peygamberlere danışmak doğru değildir. Çünkü onlar vahiy aldıkları Tanrı'nın tam olarak bütün niteliklerinin farkında bile değillerken vahyedilenden başka şeyler hakkında bilgi sahibi olmaları mümkün değildir. Bunu Adem'in Tanrıdan yasak elmayı yedikten sonra kaçmasıyla anlatan Spinoza, Adem'in Tanrı'nın her şeyi bilip gördüğünden habersiz bir peygamber olduğunu ifade etmektedir.

Peygamberlerin anlattığı Tanrısal bilgi ile tabii bilginin aynı şeyi işaret ettiğinden yola çıkan Spinoza, peygamberin anlattığı Tanrı'nın yasa ile anlaşılacağını düşünmektedir. Bu durumda yasa kavramını iki şekilde ele alan Spinoza, insani yasa ve Tanrısal yasa olarak isimlendirdiği yasalardan Tanrısal yasanın Tanrısal bilgi ve tabii bilginin belirttiği konulara işaret ettiğini ifade eder. Ona göre Tanrısal yasa, tabii bilgi ile ulaşılacak Tanrı'nın bilgisi ve sevgisinden başka bir şey değildir. Tanrı'nın bilgisi Tanrı'nın zorunluluk bilgisidir. Ona göre tabiatın yasasına aykırı hiçbir şey gerçekleşmemektedir. Bu durumda her şey Tanrısal yasaya uygun olarak gerçekleşmektedir.

Tabiattaki tanrısal yasayı anlamak için tıpkı tabii bilgiyi anlamakta olduğu gibi anlama yetisinin düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak böyle tabii evrensel yasa fark edilebilecektir. Bununla birlikte evrende tabii yasaya aykırı bir şey gerçekleşmediği için evrende mevcut her şeyin belirli bir zorunluluk ve nedensellik bağlamında gerçekleştiği bilinmektedir. Bu yüzden mucize olarak adlandırılan birtakım durumların nedenleri bilinmeyen şeyler oldukları için bu şekilde adlandırıldığı bilinmesi gerekmektedir. Yoksa Spinoza'ya göre mucizeler evrende tabii yasanın dışına çıkmış bir takım olağanüstü olaylar olarak anlaşılması doğru değildir. Çünkü tabii yasa ile Tanrı'nın zorunluluğu gereği meydana gelmiş olan şeylerin olması gerektiği gibi olan şeyler olduğu düşünülmektedir. Bunun dışına çıkmak Tanrısal yasanın değiştiğini gösterir ki bu durum Spinoza'ya göre saçmadır.

Bazı insanlar mucizelerle Tanrı'nın varlığı kanıtlamak hatta ilk Yahudi topluluklarında olduğu gibi paganlara gözle görülen tanrıların eksik ve yetersiz olduklarını ispat etmek için mucize konusunu ortaya attıklarını belirten Spinoza'ya göre bunlar ve başka diğer toplulukların Tanrı'nın varlığını bu tür nedenleri bilinmeyen mucizevi olaylara bağlamaları saçmadır. Çünkü aslıdan hem tabiatta, tabiatın yasalarına aykırı bir şey gelişmemektedir hem de Tanrı'nın varlığını bu şekilde ispatlamanın aksine dışarıda bu zorunluluğa tabi olan diğer bütün şeyleri göstermek çok daha doğru görülmektedir.

Kutsal kitapta ve başka diğer kaynaklarda mucize olarak ifade edilen birtakım şeyler bulunabilir bunların birkaç nedeni bulunmaktadır. Spinoza'ya göre bu tür anlatılar bulunduğu onları dikkate

almak doğru değildir. Bunun dışında mucize konusunu peygamberlerin kendilerini ispat etmek için kullanmaları da yanlış düşmektedir. Çünkü mucizeleri yalancı ve hakkı olmayan peygamberlerin de gösterdiği kutsal metinlerde yer almaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde mucizeler tabii yasalar dışında olaylar olarak görmek oldukça saçmadır. Çünkü evrende tabii yasanın dışına çıkacak hiçbir olay gerçekleşmemektedir.

Sonuç olarak peygamberlerin ifade ettiği Tanrısal bilgi, tabii bilgi ile aynıdır ve bunlar Tanrısal yasanın anlaşılmasını sağlamaktadır. Tanrısal yasa, tabii evrensel yasa olduğundan bunun da kavranması Tanrı'nın bilgisi ve sevgisine bağlı olduğu görülmektedir. Tanrı sevgisini ve bilgisini de insanlar ancak anlama yetisinin güçlendirilmesiyle yakalayabilmektedirler. Anlama yetisinin güçlendirilmesiyle de evrendeki hiçbir şeyin Tanrısal yasanın dışına çıkabilecek bir durumda olmadığı görülecektir. Bu durumda da olağanüstü olay olarak mucize diye bir şeyin olmadığı ortaya çıkacaktır.

KAYNAKLAR

- Akal, C. B. (2016). *Varolma direnci ve özerklik*. Ankara: Dost Kitapevi.
- Arıcan, M. K. (2001). Akıl iman ilişkisine Spinoza'nın yaklaşımı. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 399-414.
- Arıcan, M. K. (2004). *Panteizm, Ateizm ve Pan-Enteizm bağlamında Spinoza'nın tanrı anlayışı*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Balanuye, Ç. (2016). *Spinoza*. İstanbul: Say Yayınları.
- Copleston, F. (1986). *Felsefe tarihi çağdaş felsefe Spinoza* (Cilt 4). (A. Yardımlı, Çev.) İstanbul: İDEA.
- Çelebi, E. (2010). Kozmolojik birlik ve ontolojik çeşitlenme: İbn Arabi Ve Spinoza Örneği, *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 49-60.
- Çelebi, E. ve Birgül, O. G. (2016). Spinoza Ateist midir? L. Strauss, E.E. Harris'e karşı. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 253-270.
- Çelebi, E. (2011). Kuşkucu ve Agnostik tutum bakımından David Hume'un din eleştirisine eleştirel bir bakış. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 11, 25-40.
- Davies, B. (1982). *An introduction to the philosophy of religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Karademir, O. (1989). *İlim ve din açısından mucize*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Scruton, R. (2002). *Spinoza*. (C. Atila, Çev.) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Spinoza, B. D. (2006a). *geometrik düzene göre kanıtlanmış ve beş bölüme ayrılmış olan etika* (Çev.: Hilmi Ziya Ülken). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Spinoza, B. D. (2006b). *İlahiyat peygamberlik hakkında*. (V. Atayman, Çev.) İstanbul: Salyangoz.
- Spinoza, B. D. (2008). *Kötülük mektupları*. (A. Nahum, Çev.) İstanbul: Norgunk.
- Spinoza, B. D. (2014). *Descartes felsefesinin ilkeleri ve metafizik düşünceler*. (C. Şenkaya, Çev.) Ankara: Dost Kitapevi Yayıncılık.
- Spinoza, B. D. (2016). *Tractatus theologico politicus*. (C. B. R. ErgüN, Çev.) Ankara: Dost.
- Spinoza, B. D., & Leibniz, G. (Tarih Yok). *Monadoloji kavrayış gücünün gelişimi*. (C. Şahan, Çev.) İstanbul: Kuram Yayınları.
- Swinburne, R. (2008). *Mucize kavramı*. (A. Işık, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şimşek, İ. (2016). Spinoza düşüncesinde mucize. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 1116-1125.
- Topaloğlu, F. (2011). *Felsefi ve teolojik açıdan mucize*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Tresky, S. (2004). With God there are no miracle. *A Journal Of Academic Writing*, 2, 1-15.
- Vural, M. (2013). Meşşâî filozofları Ve Spinoza'da nübüvvet nazariyesi. *Beytulhikme An International Journal Of Philosophy*, 3(1), 53-83.

Extended Abstract

Spinoza, one of the important points of 17th-century rationalist thought, criticized the religious beliefs and philosophical thought before him. He was excluded from society due to the works he wrote with a critical point of view and the works he did in this sense. Although Spinoza knew that he would be

ostracized and even condemned, he did not give up on the ideas he believed to be true by taking these into account, so he was also excluded from the Jewish community. Spinoza, harshly criticized by the Jewish community until that day, did not match the understanding of God he proposed in the philosophical system with the understanding of God suggested by religions. Since his philosophy has a holistic structure and he is a system philosopher, being and epistemology are intertwined in the thought system. In Spinoza's system, there is no understanding of God that commands and prohibits orders, which religions have suggested and defended, and who punishes or rewards people if they do not obey their orders and prohibitions. According to him, God is a being that exists necessarily, and this necessity is removed from the concept of God. Spinoza's thought system, which completely changed the idea of a God in religious schools of thought, who is transcendent to nature and who creates nature with his own will, starts with God and ends with modus, which are the manifestations of God at the end. Spinoza, who tried to explain his whole idea based on the definition of God that he took at the center of his philosophy, built the concept of miracle on this definition and understanding. As for the subject of prophecy, he tried to explain that prophecy is based on the holy text. At the same time, Spinoza relates the subject of prophecy and miracle with the divine law and expresses these concepts depending on the order of the absolute God. According to Spinoza, God, who exists necessarily and has no other way of existing, exists by definition. Because God is in a structure whose essence encompasses existence. The necessity of the existence of God, whose essence is to exist, represents the divine law. In this case, the divine law expresses the necessity of God. The idea of God's necessity also necessitates discussion of whether he can voluntarily perform any action. Therefore, according to Spinoza, God is a being whose actions are necessary as well as his existence. According to Spinoza, since God did not decide to do that or that thing voluntarily, following divine law, all his actions are in a structure that emerges out of necessity. In this case, the things that occur in nature that Spinoza presents are the things that occur out of necessity. Spinoza identifies nature with God as it is with being and Substance. He does not just use the word God to express this situation, he uses the definition of God or Nature. According to Spinoza, it is obvious that things that happen are things that should happen since God now has to do what he does. Therefore, things cannot be otherwise. According to him, the idea that things change because of divine law is absurd. Because neither the things themselves nor God can change things. According to Spinoza, things consist of the aspects (modus) of thought and covering space, which are the attributes of God. Therefore, the existence of modus requires the presence of God. According to Spinoza, the modus has a share from God because they come into existence with divine necessity, in this case, since God exists by necessity, the modus also exist by necessity. Because knowing God requires modus. People cannot know God without attributes and their aspects, the modus. In this case, according to Spinoza, the appearances of God, who must exist, must also exist. Since modus existing by divine law needs God, they differ between their existence and God's existence in terms of being self-existing. Therefore, the only being whose cause is itself is God. Modus need God to exist. But both God and modus necessarily act. Because of necessity, he cannot do otherwise than what he is doing now. The change of things that happens will either happen by God or things will change themselves. There are two possibilities for God to change things either he will want it, or he will do it by external compulsion. No external force can coerce God to do an action because there is nothing but God in the universe, so this possibility is absurd. God cannot change that thing of His own accord. Because God did “that thing” because it was good that way. If it were good the other way, it would be that way. If it were good in the other way, God would not have done good, which contradicts God's idea of absolute goodness. In this case, it is also absurd for God to change things by his own will. The situation in which things change voluntarily is also absurd according to Spinoza. Because the existence of the modus is not dependent on them, they cannot change and be dependent on themselves. In the article, it has been explained that when Spinoza's philosophy is evaluated in the context of both causality and necessity, it produces a perception that excludes miracles. As Spinoza identifies prophecy and revelation with natural knowledge, it is seen that he approaches these issues from a different perspective, unlike the regular religious context. Arguing that divine knowledge and natural knowledge express the same reality and that every human being can reach natural knowledge, Spinoza defends that divine knowledge and natural knowledge do not represent two separate things. He tries to explain the revelation with natural knowledge, among the views that glorify prophecy and tries to include it in all areas of life because, according to him, the prophet is only a guide for good life and

virtue. In the remaining cases, people will overcome the problems through their insight and obeying the divine laws. Spinoza's thoughts on both prophecy and miracle will be explained descriptively, in the article.

1980 VE SONRASI ANKARA SPOR BASINI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA*

Erol İLHAN**

Adalet GÖRGÜLÜ AYDOĞDU***

ÖZ

Spor, bünyesinde taşıdığı mücadele, rekabet, hareket, heyecan ile birlikte; siyasetten ekonomiye, küreselleşmeden milliyetçiliğe, endüstriden medyaya, popüler kültürden pazarlamaya kadar geniş bir alanın odağında yer almaktadır. Sosyal, kültürel ve ekonomik dinamiklerin kesişme noktasında yer alan ve tüm dünyada kitlelerin takip ettiği spor, medyanın da en fazla ilgisini çeken olgu olarak dikkat çekmektedir. Söz konusu dinamikler, spor medyasını diğer gazetecilik alanları içinde farklı bir yere yerleştirmekte, onun gelişim ve değişim süreci üzerine düşünmeyi ve araştırma yapmayı neredeyse gereklilik haline getirmektedir.

Bu çalışmada, Ankara spor basını özelinde spor medyasının 1980’li yıllardan günümüze kadar geçirdiği süreç, spor muhabir ve yazarlarının değerlendirme ve tanıklıklarıyla ortaya konulmaya çalışılacaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma kapsamında Ankara’da 30 yıl ve üzerinde görev yapan 10 spor gazetecisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak Ankara spor medyasının; 1980-2000 yılları arasında, çok sayıda gazetecinin istihdam edildiği, tüm branşlara ve amatör sporlara yer veren, rekabete açık, spor yönetim ve organizasyonlarında saygınlığı olan bir durumdan, 2000’li yıllarla birlikte servislerde yalnızca bir muhabirin istihdam edildiği ya da istihdamın tamamen ortadan kalktığı, İstanbul medyası ve spor yönetimi karşısında ciddi bir düşüş içine girerek eski etkisinin çok uzağında kaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Spor, medya, Ankara spor basını, muhabir

A STUDY ON ANKARA SPORTS PRESS IN 1980 AND AFTER

ABSTRACT

Sports, with connotations like the struggle, competition, movement, and excitement, are at the center of a wide range of fields from politics to economy, from globalization to nationalism, from industry to media, and from popular culture to marketing. Sports, which draws great attention from the media, is at the intersection of social, cultural, and economic dynamics and is followed by the masses throughout the world. These dynamics place sports media in a different place among other fields of journalism, making it almost a necessity for researchers to think and study on its development and change process. In this study, the period of sports media from the 1980s to the present, in particular, the Ankara sports press, is tried to be revealed with regard to the evaluations and testimonies of sports reporters and writers. Within the scope of the qualitative study, in-depth interviews were conducted with ten sports journalists (reporter, columnist, intelligence chief, news editor, news director and managing editor) who were employed in Ankara for 30 years or more. As a result, in the study it is first seen that Ankara sports press between 1980 and 2000 was in a position where many journalists had been employed from several branches and amateur sports, covered all branches and amateur sports, opened to competition, and respected in sports management and organizations. But, in the study it is concluded that, with the 2000s Ankara sports press became a position where only one reporter employed in the services, or employment completely eliminated, and fell far short of its former influence by entering a serious decline in the face of the Istanbul press and sports management.

Keywords: Sports, media, Ankara sports press, reporters

* Bu çalışma, 6-7 Mart 2020 tarihinde Ankara’da düzenlenen “3. Erasmus Uluslararası Akademik Araştırmalar Sempozyumu”nda sunulan bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

** Doç. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, erol.ilhan@hbv.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9428-4611>

*** Doç. Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, adaletgorgulu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-7214>

GİRİŞ

Spor ve basın, toplumsal yaşamın iki popüler kurumu olarak tarihsel süreçte daima ilginin odağında olmuştur. Spor, akıllı insan denilen Homo Sapiens'in yaşamında özellikle yerleşik kültüre geçişle birlikte(Fişek, 1985) kendini göstermeye başlamış, tarihi süreçte; dini, milli, ekonomik, ticari ve siyasi motiflerle iç içe geçerek, kitle iletişim araçlarının yaygınlaştırma etkisinden de yararlanarak günümüzün en dikkat çekici fenomenlerinden biri haline gelmiştir.

Medya yapılanması içinde spor özellikli bir yere sahiptir. Gazeteler, dergiler, radyo, televizyon, internet haber siteleri, sosyal medya uygulamaları spora bu özellikli yerini hissettirecek şekilde ayrıcalıklı yer vermektedir. Medya sporun ve özellikle futbolun kitle karşısındaki etkisinin farkında olarak, her geçen gün daha fazla sportif etkinliği ve sporcularla ilgili magazini sayfalarına, ekranlarına, internet ortamına taşımaktadır. Yazılı basında yer alan spor gazeteleri ve dergileri, televizyonlarda yer alan maç yayınları ve spor programları, internet yapılanmasındaki spor sayfaları ve siteleri, siyasi haber yorum ve değerlendirmelerden daha fazla ilgi çekmekte, tiraj/izlenme oranları ve takipçi sayıları artmaktadır.

Sporun bireysel ve toplu bir aktiviteden, endüstri haline gelmesinde kitle iletişim araçlarının etkisi yadsınmaz. Tarihsel sürece bakıldığında, spor ve basın birlikteliğinin ilk örnekleri, gladyatör gösterileri ile ilgili tek sayfalık duyuruları saymazsak, 18. yüzyıla dayanmaktadır. Basında 1800'lerden önce, tek tük ve yalıtılmış spor haberleri görülürken, İngiltere'deki bir boks maçı, 5 Mayıs 1733 tarihli Boston Gazette'de haberi yapılan ilk spor olayı olarak literatürde yer almaktadır. Bu gelişmeyi 1750 ve 1800'lerde ödüllü boks maçları ile at ve bot yarışlarının periyodik haberleri(W. M. Leonard, 1988:414) izlemiş, sanayileşme ve kentleşme ile birlikte kitle sporlarına ilgi artıkça spor, basında daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

Türkiye'de ise spor basın tarihini, Ali Ferruh Bey'in eskrim ile ilgili ilk spor yazısının haftalık Servet-i Fünun dergisinde yayımlandığı 1891 yılına kadar götürmek mümkündür(Atabeyoğlu, 1991:6). Bu tarih başlangıç alındığında Türk basınında sporun 130 yıldır yer aldığını söyleyebiliriz.

Bu ön bilgilere rağmen çalışma spor ve basın tarihi ile ilgili geniş literatürü aktarma amacıyla değildir. Çalışmada; daha önce yapılan spor basını çalışmalarında üzerinde durulmayan, Ankara spor basını incelemeye tabi tutulacaktır. Literatürde Ankara spor basını ile ilgili herhangi bir çalışma ve dokümanın bulunmaması araştırmayı zorlaştırırken, tarihi tanıklıkları daha önemli hale getirmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki, Ankara spor basınına eğilen herhangi bir araştırma olmamasına rağmen Uzun'un(2001) *Türkiye'de Spor Basını (1980-2000)* adlı doktora çalışması 1980 sonrası dönemin önemli gelişme ve dinamiklerini ortaya koyarak, Türkiye'de basının sporu nasıl sunduğunu, spor haberlerine sayfalarında ne kadar yer verdiğini, spor basınının söylemini ayrıntılı bir şekilde incelemesi ile alanda önemli bir yere sahiptir.

Ankara spor basını ve 1980 sonrası döneminin seçilmesinin en önemli sebebi, askeri müdahale ile birlikte Türk basınında köklü değişikliklerin görülmesi, spor basınının da bu süreçte dikkat çekici roller üstlendiğinin düşünülmesidir. 1980 sonrası süreci yaşamış muhabir ve yazarların halen hayatta olması ve dönemle ilgili tanıklıklarına başvurma imkanının olması da araştırmacıları çalışmaya yönlendiren sebeplerden biridir. 1980 ve sonrası dönemin seçilmesinin nedenlerinden biri de, Ankara spor basınında özellikle 1980-2000 arasında çok sayıda gazetecinin istihdam edildiği, Ankara haberlerinin daha çok yer bulduğu, görev yapan spor muhabirlerinin daha etkili ve saygın olduğu bir dönemden, 2000 sonrası yaşanan düşüşler ve günümüzde Ankara bürolarında spor muhabirinin istihdam edilmediği ya da en fazla bir muhabirin istihdam edildiği bir konuma, hangi durum ve dinamiklerin sebep olduğunu ortaya koymaktır.

Bu amaçla çalışmada, şu varsayımlar sınanmaya çalışılmıştır: 1980 sonrasında Türkiye'de siyaset kurumunun etkisiyle halkın spora/futbola verdiği önem giderek artmıştır. İstihdam olanakları, 1980-2000 arasında sürekli artarken, 2000-2021 arasında giderek azalmıştır. Ankara Spor Basınının etkisini kaybetmesinde Futbol Federasyonu ve kurullarının İstanbul'a taşınmasının büyük etkisi olmuştur.

Futbol ve üç büyük takım hegemonyası nedeniyle diğer branşlar basında yeterli ilgiyi görmemiştir. Diğer branşların gazetelerde ve televizyonlarda yer bulamaması Ankara spor basınının etkisini gün geçtikçe azaltmış, etkili muhabirlerin İstanbul'a transfer süreci başlamıştır. Basındaki tekelleşme ve gazetecilikten gelen patronların alandan çekilmesi/çekilmek zorunda kalması Ankara spor basınına olumsuz etkilemiştir. Popülere yönelme ve sporun diğer branşlarının göz ardı edilmeye başlanması ile Ankara basını her geçen gün daralmıştır. İletişim ve bilişim teknolojisindeki gelişmeler, daha az sayıda muhabirin istihdamını beraberinde getirmiştir. Ankara spor basınında çıkan haberlerin sayısındaki düşüş, muhabirlerin spor yönetimleri ve siyaset kurumu karşısında saygınlıklarını azaltmıştır.

Bu varsayımlardan yola çıkarak araştırmada, Ankara spor basınının 1980'li yıllardan günümüze kadar geçirdiği süreç, spor muhabir ve yazarlarının değerlendirme ve tanıklıklarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma kapsamında Ankara'da 30 yıl ve üzerinde görev yapan 10 spor gazetecisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

1980 SONRASI SPOR BASININA GENEL BAKIŞ

1980 sonrası spor basınının durumunu açıklamaya başlamadan önce, dönemin belli karakteristiklerini ortaya koymak faydalı olacaktır. Türkiye, 1980 öncesi ekonomik alanda, diğer üçüncü dünya ülkeleri gibi devletin etkili olduğu ulusal kalkınmacı ve ithal ikameci bir model uygulayarak büyümeye çalışmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde Türkiye bu politikalarından vazgeçerek, yeni dünya düzeni ile bütünleşme politikaları uygulamaya girişmiştir(Şaylan, 1995:11).

12 Eylül 1980 darbesi de bu politikaların dayatılabileceği politik ve toplumsal ortamı hazırlamada önemli bir işlev görmüştür. Batılı kapitalist sisteme eklenme sürecinde Türkiye, çokuluslu şirketlerin ve çokuluslu özel ticari bankaların etkinlik alanına daha fazla girmeye başlamıştır(Özkazanç, 1998).

Türkiye'de 1980 sonrasında kapitalizmin ivme kazanması popülerleşmeye de ivme kazandırdı. Bir yandan ekonomik rekabet, bir yandan da 12 Eylül rejiminin siyasetten uzaklaştırma ve eleştirileri kısıtlama uygulamasının etkileri altındaki basın ise bu popülerleşme eğilimlerini güçlendirme yönünde hareket etmiştir. Gazeteler, tirajlarını artırma çabasında, 1980'li yıllardan itibaren promosyona yönelirken içeriklerinde de magazini ön plana çıkarmaya, ekonomi, cinsellik ve özellikle sporu daha fazla kullanmaya başlamışlardır(Uzun, 2001:107).

Devlet, sporu "birlik ve beraberlik" duygularını artıracak, gençlerin siyasal eyleme dönüşebilecek enerjilerini alacak bir etkinlik olarak değerlendirmiştir. Özellikle futbolun 'öteki'nin yaratılmasında ve meşrulaştırılmasında 'öteki' üzerinde kurulan 'biz' kimliğinin oluşturulmasında önemli bir işleve sahip olması(Gökdemir, 1999) bazı kentlerde olduğu gibi valilerin ilin spor kulübünün başkanlığına getirilmesi benzeri uygulamalara yol açmıştır. Bu süreçte spor, gündem değiştirmenin etkili bir aracı olarak belirmiştir. Spor, özellikle de futbol, siyasal iktidarlar için geniş kitleleri çekebilme, onları oyalayıp eğlendirme niteliği nedeniyle kitleleri depolitize etme ve sorunlar üzerinde düşüncelerini engelleme konusunda ideolojik bir önem taşımakta, toplumsal tepkinin kanalize edilebileceği bir denetim aracı işlevi görmektedir (Uzun, 2001:146).

1980 sonrasında siyasetin spora ilgisine, basın da kayıtsız kalmamıştır. Böylece spor basınında gelişim 1980 sonrası dikkat çekici boyutlara ulaşırken, devletin sporu özellikle de futbolu kitlelerin enerjisini boşaltacağı bir alan (emniyet sübabı) olarak görmesinin de etkisiyle, gazeteler spora daha fazla yer vermeye başlamıştır. 1980'li yıllar, günlük gazetelerin tam sayfa sporla yetinmeyip, haftanın belirli günlerinde iki, üç, dört, hatta yedi sayfasını spora ayırmaya başladığı, zengin spor sayfalarıyla tiraj kazanma amacı güttüğü bir dönem olmuştur(Atabeyoğlu, 1991: 57).

Özellikle gençler, depolitizasyon süreci sonrasında yüksek kültür ve sanat ürünleri yerine daha çok magazin ve sporla ilgili yayınlara yöneldiler daha doğru ifade ile yöneltildiler. Spor medyası da bu

talebi karşılayabilmek için sayfalarını futbola ve onun her türlü yüzeysel ve magazinsel boyutuna alabildiğine açtı(Özsoy, 2011:212-221).

Uzun'a(2009:697) göre; Türkiye'de 80'li yıllardan başlayarak seyirci sporlarının, özellikle de bunların en popülerleri olan futbolun, dünyadaki gelişimine bağlı olarak ticarileşme süreci hızlanmış ve futbol eğlence endüstrisinin önemli bir sektörü haline gelirken medyada bu süreci güçlendiren bir aktör olmuştur. Türkiye'de yayınlanan spora ilişkin 98 süreli yayının 94'ü, 1980 sonrası yayın hayatına başlamıştır.

1980'li yıllarla birlikte spor gazete ve yayınları ile spora ayrılan bölümlerin sürekli artması, spor gazetecisi istihdamında da şu an ile kıyaslanmayacak bir artışı getirdi. Ankara'nın önemli spor yazarlarından Besim Güçtenkorkmaz bir yazısında Türkiye Spor Yazarları Derneği Ankara Şubesi olarak, gazetelerin spor servisleri arasında 1990'lı yıllarda futbol turnuvaları organize ettiklerini, o tarihlerde gazetelerin spor servislerinde en az 6-7 kişinin görev yaptığını ifade etmektedir. Güçtenkorkmaz, "Bugün ne yazık ki, Ankara'daki spor servislerinde bazı gazetelerde 1 kişi var. Bazılarında ise kimse yok." diyerek, Ankara spor basınının geldiği durumu da ortaya koymaktadır (www.gezintihaberleri.com).

1990'lı yıllar özel televizyonların yaygınlaşması ile medya ve spor ilişkisinin geliştiği ve güçlendiği bir dönem olmuştur. 1990 yılında "Star" televizyonunun yayına başlaması ile Türkiye'deki tek kanallı televizyon dönemi fiilen ortadan kalkmıştır. "Kanal 6" ve "Tele On", "Kanal D", "ATV", "Kanal 7" ve "TGRT" gibi televizyonlar da bu süreci devam ettiren kanallar olarak görülmektedir(Kazaz, 2007:150). Özel televizyonların popüler kültürün en önemli spor dalı futbol üzerine eğilmesi ve maç naklen yayınlarının ekranlarda daha fazla görülmesi, spor basınında günlük spor gazetelerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. 1989 yılında günlük spor gazetesi Fotospor'un yayın hayatına girmesinin ardından, 1991 yılında Fotomaç, 1992 yılında Taraftar-Fotomaç, 1993 yılında Spor Gazetesi, 1995 yılında ise Fanatik gazetesi yayınlanmaya başlanmıştır(Uzun: 2009: 697). 1995 yılına gelindiğinde, günlük spor gazetelerinin aylık tiraj ortalamalarının, aylık ortalama gazete tirajlarına oranının yüzde 22.88 olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, 1995 yılında satılan 100 gazetenin 22'si spor gazetesi olmuştur(Uzun, 2001:165).

2000'li yıllarla birlikte spor basını popülaritesini daha da artırırken, ulusal yayın yapan tüm gazete ve dergiler spora bölüm ayırmaya başladı. Yüksek tirajlı gazeteler diğer konularda olduğu gibi sporda da bölgesel sayfalar oluşturdular.

Günümüzde ise gazetelerin, tiraj kaygısıyla spor sayfalarında üç büyük kulübe ilişkin haberlere geniş yer vermeye çalıştığı görülmektedir. Yayınlanmakta olan spor gazeteleri ve spor sayfalarına bakıldığında, bu sayfaların Fenerbahçe'den başlayarak, Galatasaray, Beşiktaş ve Trabzonspor'a ayrıldığı görülmektedir. Halen iki spor gazetesi yayın hayatına devam etmektedir: Turkuvaz Grubu - Pas Fotomaç, Demirören Grubu- Fanatik.

İçinde bulunduğumuz 2020 yılında tüm televizyon kanalları yüksek getirisi nedeniyle spor/futbol show programlarına geniş saatler ayırırken, Süper Lig, Birinci Lig, Basketbol'da Euro Lig karşılaşmaları şifreli kanallardan yayınlanmaktadır. Cuma, Cumartesi, Pazar, Pazartesi günleri Türkiye liglerinden futbol karşılaşmaları, Salı, Çarşamba ve Perşembe günleri de Avrupa Ligi ve Şampiyonlar Ligi maçları tüm haftayı dolduracak, izleyiciye boş zaman bırakmayacak şekilde yayınlanmaktadır. Bu yayınlarda büyük kulüpler ve sınırlı sayıdaki yıldız sporcu ekranda yer bulmakta, spor yayıncılığı kısır bir döngü yaşamaktadır. Maç naklen yayınları sonrasında ekrana gelen futbol programları ise spor dışında her şeyin konuşulduğu show programı formatında izleyiciyi futbola maruz bırakmaktadır. Bu durum, tarihsel süreç içinde bilinirliği az olan spor yazarlarının günümüzde herkesin tanıdığı ekran yüzlerine dönüşmesine neden olmaktadır(İlhan, 2018: 420).

Spor medyasında, haber ve program sayısında görülen göreceli fazlalık, maalesef istihdamda yansımamakta, ekran ve gazete sütunlarını kaplayan az sayıdaki futbol yazar ve yorumcusunun

tekeline bir görüntü çizmekte, İstanbul medyası, başkent Ankara dahil, tüm diğer kentler karşısında etki ve sınırlarını her geçen gün genişletmektedir.

YÖNTEM

1980 ve sonrası Ankara spor basını adlı çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş, sürece ve algılara yönelik bir çalışmadır. Ankara spor basınının geçirdiği süreç, 30 yıl ve üzeri muhabir, yazar, istihbarat şefi ve haber müdürü olarak görev yapmış gazetecilerin alguları üzerinden değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Derinlemesine mülakat tekniğinin kullanıldığı araştırmada, yarı yapılandırılmış mülakat formundaki soruların açık uçlu bir şekilde katılımcılara yöneltildiği bir yol izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005:122). Mülakatlar önceden görüşülerek yüz yüze ve internet aracılığıyla yapılmıştır. Katılımcılara görüşme formunda belirlenen 20 soru dışında, sondaj olarak ifade edilen, açıcı sorular da yöneltmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler çözümlenmiş, kodlanmış ve alt temalar çıkarılarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Görüşme formu hazırlanmadan önce, Ankara Spor Basınında güvenilirliği ve deneyimi ile ön plana çıkan 3 spor muhabirine taslak formdaki sorular yöneltilmiş, eksiklikler tespit edilmiş, onlardan gelen katkı ve eklemelerle görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Çalışmanın evrenini Ankara spor basınındaki spor gazetecileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak 30 sene ve üzeri görev yapan gazeteciler seçilmiştir. Örneklem yöntemi olarak ise kişiden kişiye, kişiden durumlara ulaşarak farklı olguları açıklama üzerine kurulu kartopu ve zincir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada katılımcılar kodlama tekniği kullanılarak (K1, K2, K3... vb.) ifade edilmiş, kimlikleri gizli tutulmuştur.

Alandaki muhabirleri tanımak ve bağlantılı olmak araştırmacıların katılımcılara ulaşmasını ve derinlemesine görüşmeyi kolaylaştırıcı bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmada araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konulması, esneklik, tümevarımcı analiz ve nitel veri gibi özellikler ön planda tutulmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların yarı yapılandırılmış mülakat formundaki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler sunulmuştur. Araştırmada spor gazetecilerine mesleki deneyimleri, istihdam olanakları, İstanbul basını ile ilişkileri, Futbol Federasyonu yönetimi ve kurullarının İstanbul'a taşınmasının Ankara spor basınına etkileri, takip ettikleri spor branşları, spor servislerine verilen/verilmeyen önem, özlük hakları ile ilgili durum, haber kaynakları ile ilişkileri, o dönemde spor gazetecilerinin kullandıkları ekipmanlar, içinde buldukları zorluklar/kolaylıklar, siyaset kurumu ile ilişkileri, spor teşkilatı, spor kulüpleri ve federasyon başkanları ile ilişkileri, spor gazetecilerinin saygınlık durumu, uluslararası büyük organizasyonları takip konusundaki (Olimpiyat, Dünya Kupası, Dünya şampiyonaları) durumları, İstanbul merkezli Türkiye Spor Yazarları Derneği'nde Ankara basınının etki ve temsili, etik değerlerin uygulanması konusunda dönemsel farklılıklar, Ankara spor basınının iletişim fakültesi mezunları için ne vadettiği, Ankara'da mesleği yapmak isteyenler için bir umudun olup olmadığı ve Ankara Spor Basınının önde gelen isimleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Spor Gazetecileri Genel Bilgiler

Tablo 1. Katılımcılar genel bilgi tablosu

	Yaptığı Görevler	Eğitim	Gazetecilik Deneyimi(Yıl)
Katılımcı 1	Muhabir/ Spor Şefi/Yazar/Genel Yayın Yönetmeni	Lise	41
Katılımcı 2	Muhabir, Şef,	Lisans	39 (Emekli internet

	Haber Müdürü	(Gazetecilik)	sitesinde yazıyor)	
Katılımcı 3	Muhabir, Yazar,	Lisans (Gazetecilik)	37	Tablo 1’de görüldüğü gibi spor
Katılımcı 4	Muhabir, Haber Müdürü, Yazar, TV Yorumcusu	Lisans (Gazetecilik)	43(Emekli, internet sitesinde yazılarına devam ediyor)	gazetecilerinin çoğunluğu, 7 kişi lisans (Basın Yayın Yüksekokulu yeni adıyla İletişim Fakültesi) mezunu, 3 kişi ise lise mezunudur.
Katılımcı 5	Muhabir, Haber Müdürü, Yazar	Lise	40	Katılımcıların mesleki deneyimleri 30 ile 42 yıl arasında değişirken, muhabir, yazar, istihbarat şefi, haber müdürü, editör, TV yorumcusu ve genel yayın yönetmeni gibi
Katılımcı 6	Muhabir, Yazar, TV Yorumcusu	Lisans (Gazetecilik)	44	
Katılımcı 7	Muhabir, Haber Müdürü, Tv Yor.	Lisans (Gazetecilik)	37	
Katılımcı 8	Muhabir, Editör	Lise	30	
Katılımcı 9	Muhabir, Haber Müdürü	Lisans (Gazetecilik)	37	
Katılımcı10	Muhabir, Haber Müdürü, Yazar	Lisans (Gazetecilik)	42(2016’da Emekli)	

medyanın farklı statülerinde görev yapmışlardır. 40 yıl ve üzeri deneyime sahip katılımcı sayısı 5’dir.

ANKARA SPOR SERVİSLERİNDE ÇALIŞAN MUHABİRLERE İLİŞKİN BİLGİLER

Ankara spor basınında çalışan muhabirler ve sayısal durumları ile ilgili katılımcılara yönelttiğimiz soruya genel olarak; 1980’li yıllarda spor servislerinin, basındaki rekabet nedeniyle günlük ulusal gazetelerin en güçlü servislerini oluşturduğu, özellikle Arman Talay yönetimindeki Tercüman Ankara Spor Servisi ve Devrim Sağıroğlu’nun müdürlüğünü yaptığı Milliyet Spor Servisi, sorumlu müdür, yazar, muhabir, foto muhabiri, sayfa sekreteri gibi kadrolarla 10 ve üzeri spor gazetecisinin istihdam edildiği ve tüm spor branşlarına yer veren yapısıyla dikkat çektiği, Tercüman ve Milliyet gazetelerinin yanı sıra Hürriyet, Günaydın, Barış(Yerel Gazete), Güneş, Son Havadis gibi gazetelerde, 5 ve üzeri muhabirin istihdam edildiği, yerel düzeyde yayın yapan ve bilinirliği az gazetelerde de en az 2’şer muhabirle çalışıldığı, şu an ise çoğu gazetenin Ankara’da 1 kişi ile tüm branşları izlemeye çalıştığı ya da hiç spor muhabiri istihdam etmediği şeklinde cevaplar verilmiştir.

K1, son 30 yılda spor servislerinde çalışan gazeteci sayısında yaşanan trajik düşüşü özetlerken, Ankara spor basınının yaşadığı bu süreçle ilgili üzüntüsünü şu şekilde dile getirmektedir: *“Her geçen gün büyük bir kan kaybı yaşıyoruz. Özellikle son 30 yılda Hürriyet, Milliyet, Sabah gibi büyük gazetelerin spor servislerinin 20 kişiden 10’a, 10’dan 5’e, 5’den 1 kişiye düşmesine büyük bir hüznle tanıklık ettim. Her kulübü, her branşı, her federasyonu takip eden muhabir ve foto muhabirinden, 1 kişi ile hepsinin takip edildiği bir acının içinde görev yapmanın ıstırabın en canlı tanığı oldum.”*

K3, 1990’lı yılların spor servislerinin en hareketli dönemleri olduğunu ifade etmektedir. *“90’lı yıllarda spor servislerinde en az 5-6 muhabir - foto muhabiri görev yapardı. Matbaada görevli sayfa sekreteri arkadaşlarımızı da dahil ettiğimizde bu sayı 10 - 11’i bulurdu. Daha da ötesi Hürriyet, Milliyet ve Sabah gibi büyük gazetelerde bir dönem muhabir - foto muhabiri sayısı 11 - 12’ye ulaşmıştı.”*

K4, 1980 ve 90’lı yıllarda spor medyası ve dolayısıyla Ankara spor basınının altın çağlarını yaşadığını, bu durumun 2000’li yıllarla birlikte değişmeye başladığının altını çizmektedir. *“2000’li yıllara gelirken teknoloji gelişti. Fotoğraf makineleri dijitalle dönerken, taşınabilir bilgisayarlar, özellikle foto muhabirlerine büyük kolaylık sağlamaya başladı. Gazeteler, “medya tover”lara taşınırken, patronların işten gazeteci çıkartma faaliyetleri artmaya başladı. İlk kurbanlar elbette spor servislerinden seçildi. 2003 yılından itibaren medya krizi giderek derinleşti. Spor servisleri de bundan nasibini alınca, bugünkü duruma geldi. Yani bazı servislerde 1 kişi, bazı servislerde hiç kişi pozisyonuna geçildi.”*

K10, “Dışardan spor sayfasında yazanları ve stajyerleri de sayarsak bizim serviste galiba 12-13 kişi vardı. En kalabalık spor servisi Milliyet idi. Diğer gazetelerde de hiç değilse 5 kişilik kadrolar vardı.”

Katılımcılara göre; 1980-1990 ve 2000 yılları Ankara’da spor muhabirliğinin altın çağları olurken, 2000 sonrası dönem ve medyadaki kriz en fazla spor haberciliğini etkilemiştir.

Ankara ve İstanbul Spor Basınının Karşılaştırılması

K1, Ankara spor basınının okul misyonuna ve İstanbul basınına önemli isimleri göndermesine vurgu yapmaktadır: “Başkent Ankara'nın son 40 yılına baktığınız zaman hep İstanbul'a spor yazarı gönderen bir okul misyonu gördüğünü ve bu sürecin Hınç Uluç'la başlayıp, Zeki Çol, Tayfun Bayındır ve Atilla Türker başta olmak üzere birçok isimle devam ettiğini ifade etmektedir.”

K2 ise 1980 sonrası Ankara ve İstanbul spor basını arasında karşılaştırma yapmaktadır: “Ankara basını, İstanbul merkez olmasına rağmen haber kaynağı açısından büyük bir potansiyele sahip olan Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (Futbol Federasyonu dahil tüm federasyonlar buraya bağlıydı) en önemlisi de 3 büyükler daha spor sayfalarında o kadar etkin değildi... Ankara Basınının en büyük özelliği, daha doğrusu İstanbul basınına karşı en etkili silahı; Futbol başta olmak üzere federasyonların hem merkezi başkentte olması hem de statü ve yönetmeliklere hakim olmasıydı.” K2, İstanbul basınının üç büyüklere odaklanarak, sporun diğer branşlarını ihmal ettiklerini ve kendilerini yetiştirme gereği duymadıklarını da ifade etmektedir.

K3 ve K4, Ankara spor basınının, özellikle 80’li ve 90’lı yıllarda çok etkin olduğunu, spor servislerinde Devrim Sağıroğlu, Erol Yaşar Türkalp, Taki Doğan, Meriç Enercan, Neşet Özmen, Zeki Çol gibi güçlü isimlerin bulunduğunu, Ankara bürolarında hazırlanan çok sayıda haberin haftanın bazı günlerinde manşetlere taşındığını, Ankara’nın onayını almayan bir ismin TSYD Genel merkezinde yönetici olmasının zor olduğunu, Ankaralı gazetecilerin başarılı ve kapasiteli olması nedeniyle İstanbul’a spor müdürü olarak transfer edildiğini, arkadaşlık bağlarının da güçlü olduğunu belirtmektedirler.

K6 ise Ankara’nın etkisini şöyle özetlemektedir: “Ankara’daki spor etkinliklerini izlemek için İstanbul’dan muhabir, foto muhabiri gelmesi olaylara yol açardı. İstanbul spor basını, Ankara’nın işine karışmazdı.”

K8 ise, Ankara’nın, İstanbul’dan hep taşra olarak görüldüğünü belirterek, “İstanbul futbol ağırlıklı haberciliği benimserken, Ankara amatör branşlara daha çok ağırlık verdi. Habercilikte Ankara hep önde oldu. İstanbul üç büyük kulüp özelinde yayıncılık yaptı. Mesleki yarışmalara bakıldığında, ödüller çoğunlukla amatör branşları ilgilendiren haberlere verildi. Bunu Ankara’nın başarısı olarak görebiliriz” şeklinde konuşmaktadır.

K9, “Futbol Federasyonu, Gençlik Spor Genel Müdürlüğü ve Federasyonlar Ankara’da olduğu için, işin yönetsel tarafıyla yakından ilgilenen muhabirler Ankara’da ‘haber’ peşinde koşarlar, bu zamandan bakıldığında en ufak organizasyona katılacak milli takım kabilelerindeki isimleri önce yazan, ‘atlatma haber’ mutluluğu yaşardı. Satış ve sunumun yapıldığı gazete merkezlerinin bulunduğu İstanbul’da da, oyunlar, maçlar, yarışmalar tarafı değerlendirildi. Ankara’da haber rekabeti, İstanbul’da ağırlıklı olarak ‘yorum’ çekişmesi olurdu.”

K10, 70’li yıllarda her şeyin neredeyse İstanbul’da olduğunu belirterek; İstanbul tekeli elinde tutuyordu fakat Ankara gazetecilerinin performansı sayesinde Ankara basını İstanbul basını ile mücadele edilebilecek hale geldi. Trabzonspor’un şampiyonluğuyla birlikte Anadolu takımları da adından söz ettirmeye başlamıştı. Spor servisi sorumlusu olduğum dönemde(1990’lar) Ankara basını inanılmaz bir aşamaya geldi. Diğer gazetelerde mücadele içerisine girdi. 80’li, 90’lı yıllardaki yükseliş 2000’lerden sonra düşüşe geçti. O dönemdeki haber ödülleri es geçmedik.”

Futbol Federasyonu Yönetim ve Kurullarının İstanbul'a Taşınması

Tüm katılımcılar Futbol Federasyonu Yönetim ve Kurullarının İstanbul'a taşınmasının Ankara basınına olumsuz etkilediği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir.

K2, “Ankara basınında güç kaybının Futbol Federasyonu Yönetim ve Kurullarının İstanbul'a taşınmasının yanı sıra; Ankara'nın etkili spor muhabir ve yazarlarının da İstanbul'a transfer olması, Ankaralı saygın futbol hukukçularının emeklilik ve vefat nedeniyle alandan çekilmesi ile İstanbul'un bu alanda da rakipsiz kalması, Galatasaray'ın 2000 yılında UEFA kupasını kazanmasıyla futbolun İstanbul'un hegemonyasını artırması, son olarak da özerkliğine kavuşan basketbolda Anadolu Efes, Ülker gibi güçlü takımların da İstanbul basınına tekeline girmesi ile iplerin tamamen İstanbul'un eline geçtiğini belirtmektedir.”

K4, Ankara spor basınına bu durumdan nasıl etkilendiğini şöyle anlatmaktadır: “Ankara'da işi sadece Futbol Federasyonu'ndan haber çıkartmak olan çok özel gazeteciler vardı. Bu gazetecilerden bazıları çalışma koşullarına ayak uydurmak için İstanbul'a gitmek zorunda kaldı.”

K3, erimenin yalnızca Ankara spor basınında yaşanmadığını belirtmektedir: “Ankara spor basınındaki erimeden bahsetmekle birlikte, İstanbul basını da eskisine göre daha az muhabir ile çalışıyor. Bunun sebepleri arasında basılı gazetelerin tirajlarının yeni medya ile düşmesi, medyadaki tekelleşme, sporun üç büyükler eksenine kilitlenmesi, haberciliğin başka mecralara kayması, profesyonellerin daha az istihdamını gösterebiliriz.”

K5, basındaki magazinleşme, futbol ve üç büyükler ekseninde popüler olanın sunulduğu bir spor gazeteciliği anlayışının spor basınına erozyona uğrattığı dile getirmektedir: “Sporun diğer branşları ve GSGM'den haberler, merkezi İstanbul olan medyanın ilgi alanının dışına kaydı. Spor yöneticileri bu popüler ve sansasyonel anlayış karşısında gazetecileri daha az dikkate almaya başladılar. Gazetecilerin saygınlığı etkisi azalmaya başladı. Bir manşetle yöneticileri yerinde etme dönemi, kulüp başkanının şikayetiyle istemediği muhabiri işten çıkartmaya evrildi.”

K6, Futbol Federasyonu'nun İstanbul'a taşınmasını sonun başlangıcı olarak ifade etmektedir: “Futbol Federasyonu İstanbul'a taşınmadan da futbol ve üç büyük kulüp yine spor basınına gündeminde başköşeyi alıyordu. Futbol Federasyonunun, üç büyüklerin yanına taşınması Ankara spor basını için sonun başlangıcı oldu. Her geçen gün kadrolar eridi, bazı gazetelerde tümüyle yok oldu.”

K9, Futbol Federasyonu'nun İstanbul'a taşınmasının, ilk başlarda Ankara'yı çok etkilemediğini belirtmektedir: “Çünkü federasyon içindeki kimi kritik birimler yine Ankara'da bırakılmıştı. Bu konuyla ilgili arkadaşlar da federasyonla ilgili yapılabilecek haberlerin tümünü, kişisel ilişkilerini kullanarak Ankara'dan yapmayı sürdürdüler. Ne zaman ki federasyon artık tüm birimlerini İstanbul'a taşıdı, o zaman da Ankara'dan haber yapma olanağı kalmadı. Ama o zaman zaten Ankara spor basınında da doğru dürüst spor muhabiri kalmamıştı. İstanbul spor basını, federasyon İstanbul'a taşınmasına karşın federasyon kaynaklı haberler yapma konusunda hiçbir zaman Ankaralı meslektaşlarımızın eline su dökemedi.”

K7, süreci şu şekilde özetlemektedir: “Spor sayfaları sanki üç büyük futbol kulübünün hizmetine sunulmuş gibi hazırlanmaya başlandı. Öncelik her zaman onların oldu. Önemsiz bile olsa mutlaka onlardan haberler verelim mantığı ile zaten sınırlı olan spor sayfalarındaki alanlar daraldı. Ankara'daki kulüplerin haberleri, ya hiç kullanılmamaya başlandı ya da çok küçük alanlara hapsedi. Amatör branşlardaki haberler, sayı olarak daha az kullanılmaya, sayfalarda daha küçük yer bulmaya başladı. Futbol federasyonu ile ilgili haberlere ulaşma konusunda haber kaynakları daha sınırlı hale geldi.”

K8 ise Futbol Federasyonu'nun İstanbul'a taşınmasına farklı bir perspektiften yaklaşmaktadır: “Futbol Federasyonu, İstanbul'a taşınmadı, kaçırıldı. Ankara Spor Basını, o dönemlerde federasyonda yapılan

en küçük bir yanlışı haber yapıp, eleştiri dozunu hiç düşürmeyince, federasyon üç büyük kulübün etkisini daha rahat arttırabileceği İstanbul'a götürüldü. Federasyonun gitmesi, yani haberin kaçması/kaçırılması, Başkent basınını işsiz bıraktı. Federasyondan alınan 'hakem notu', 'gözlemci raporu', 'futbolcu cezaları' gibi özel haberler ortadan kalkınca, geriye zaten İstanbul'un elinde bulunan maç yorum işi kaldı. Bu da muhabir gereksinimini azalttı. Takım başarısı sınırlı olan Ankara'da her geçen gün futbol maçı muhabiri sayısı da azaldı. Ender zamanlarda sayfalarda yer bulan bir-iki federasyon haberi de görülmemeye başlayınca sayfalar giderek Ankara için küçüldü. İstanbul için de, masa başı ve üç kulüpten haberlere dönüştürüldü."

Takip Edilen Spor Branşları

Spor gazetecileri, futbolun yanı sıra diğer branşları da bilmek ve takip etmek zorunda olduklarını ifade ederken, tüm amatör sporların yanı sıra okul sporlarının da gazetelerde yer bulduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

K2, *"Futbol dışında güreş, boks, eskrim branşlarında diğer arkadaşlarımdan bir adım öndeydim."*

K3, *"Basketbol, voleybol ve hentbol takip edilirdi. Sadece müsabaka takibi değil, federasyon haberleri, genel müdürlük ve spor bakanlığı ile ilgili haberler Ankaralı spor muhabirleri tarafından takip edilirdi."*

K4, *"Naim Süleymanoğlu'nun Türkiye'ye gelmesi ile halteri de takip etmeye başladım. Basketbol, boks, yüzme ve voleybol da yurt içi ve yurt dışında izlediğim branşlardı."*

K5, *"Cumhurbaşkanlığı Bisiklet Turunu takip ederdik."*

K6, *"Salon hentbolunu kendime spor dalı olarak seçtim, havacılık sporları ile de ilgilendim."*

K7, *"Spor yazarlarına girişteki ana branşım basketboldu. atletizm, voleybol, hentbol ve cimnastik gibi branşlarla da mesleki anlamda ciddi biçimde ilgilendim."*

K9, *"Ankaragücü futbol takımının antrenman ve maçlarını izleyen bir muhabirdim. Bunun dışında, güreş, halter, hentbol, atletizm, zaman zaman da basketbol ve voleybol izlerdim."*

K10 ise futbolun her zaman lokomotif olarak işlev gördüğünü vurgulamaktadır: *"Eskrim, tenis, güreş, basketbol, boks, atletizm veya amatör branşları takip ederdik. Tam sayfa haberleri çıkardı. Mesela biz Balkan kros şampiyonalarına bile giderdik. Herhangi biri herhangi bir branşta derece elde ederse tam sayfa haber olurdu. Futbol ağırlıktaydı fakat futbol gazeteciliği yapılmazdı."*

Ankara Spor Servislerine Verilen Önemle İlgili Görüşler

Bir katılımcı hariç tüm katılımcılar, 1980 sonrası dönemde Ankara'daki spor servislerine daha fazla önem verildiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

K3, *"Gereken önemin verildiğini söyleyebilirim. Çünkü gerek muhabir sayısı, gerekse iş yerindeki ortam, tatmin edici şekildeydi. Hemen her gün Türkiye baskısına haberlerimiz girerdi. Olimpik branşlarda yapılan uluslararası şampiyonalara mutlak surette Ankara'dan muhabirler giderdi."*

K4, *"Spor servisleri gazetelerin en önemli bölümlerinden birisiydi. Bütün gazetelerin spor sayfaları arka kapak denem sayfayla başlıyordu. Bugün hiçbir gazetenin arka kapağında spor haberi yer almıyor. Çalışanların sayısal olarak da değeri fazlaydı, insan olarak da. Patronlar, spor servisi çalışanlarına özel yemekler düzenlerlerdi. Yurt içi ve yurt dışındaki maçlar mutlaka izlenilirdi. Olimpiyatlarda ve dünya futbol şampiyonalarına mutlaka Ankara spor servislerinden de arkadaşlarımız gönderilirdi. Halteri tamamen Ankaralı spor yazarları yıllarca izledi ve Naim ile Halil'in muhteşem kaldırışlarını gazeteler aracılığı ile okurlarına aktardı."*

K9, haberci kimliği olan yöneticilerin alandan çekilmesi ile durumun değişmeye başladığını vurgulamaktadır: “Servislerin başına geçen isimlerin ‘haberci’ kimlikleri her zaman öndeydi. Sonrasındaki değişime baktığımız da bunu daha iyi anlarız. Haberci yöneticiler, haberleri doğru-gerçek-yorumsuz sunan yöneticiler, zamanla yerlerini, üç büyüklere yakınlığı ile öne çıkan, haberi duruma göre, yakınlığı bulunan takımların üst yöneticilerinin isteklerine göre, renk bağımlılığına göre ‘yorum’ şeklinde sunanlara bıraktı.”

K10, “Hürriyet Gazetesi’nde, Mehmet Ali Kışlalı’nın Ankara temsilciliği yaptığı dönemlerde spor servisleri önemli ve dikkate alınan nitelikteydi. Bu, elbette spor servisini yöneten şeflerin de ağırlığı ile gerçekleşebiliyordu. Simavi’lerin Hürriyet’i satması ile birlikte her şey yozlaştı. Spor servislerinin önemi kalmadı, sendikalaştırma ile birlikte Ankara’da ciddi anlamda çalışan kıyımı yapıldı. Nitelikli gazeteciler kurtuluşu İstanbul’a göçmekte buldu. Kalanların çoğu da spor federasyonlarına yanaşarak, danışmanlıklar, sözcülükler bulup, yaşamlarını idame ettirdiler, Ankara’da spor gazeteciliğine darbe vuruldu.”

K7 ise, Ankara spor basınının durumu hakkında farklı bir yorumda bulunmuştur: “Ankara’daki spor servisleri her zaman ikincil konumdaydı, en popüler çalışanlar her zaman politika muhabirleri olmuştur. Spor servisleri sporun popüleritesi ile eşdeğer olarak gazeteler için dönemsel olarak öne çıkmıştır. Bu dönemlerde çok ziyaret edilen servistir spor odası.”

Gazetecilerin Özlük Hakları

K1, gazetecilerin her dönemde yaşanan sıkıntılarının başında özlük haklarının geldiğini belirtmektedir. “Hiç bir zaman kurallara uyulmamıştır. Dün de, bugün de aynı şikayetler devam ediyor. Yaptığımız özellikli bir iş olmasına rağmen, hep hak kaybına neden olan statülerle çalıştık.”

K2, “70 yılların sonları ve 80’li yılların başlarında basın sigortası herkese nasip olmazdı. Birçok arkadaşımız sigortasız, telif ücretiyle çalışıyordu. Hatta yeni başlayanlar için bu daha da trajikti. Çünkü telif ücreti bile alamıyorlardı. Uzun yıllar direndikten sonra ancak kadroya alınabiliyorlardı. Ancak o dönemlerde Sendikalaşma (Hürriyet ve Günaydın hariç) vardı. Tabi ki kadrolu arkadaşlar için... Ancak daha 90’lı yıllarda özellikle Asil Nadir döneminde Güneş gazetesinin kapatılmasında sendikanın yetersiz kalması, gazete emekçilerinin (Matbaa işçileri dahil) haklarını alamamaları ile sendikalaşma hareketi büyüksekteye uğradı. Bunu fırsat bilen işverenler de sendikalaşmanın önünü kestiler.” diye konuşmaktadır.

K3, 80’li yıllarda gazeteciliğe başladığında maaş politikasının tatmin edici düzeyde olduğunu vurgulamaktadır: “Hatta çok iyi sayılırdı. 212 sayılı basın kanunu çerçevesine sigortalı olmak da çok zor değildi. Ama bu tablo her geçen gün kötüye gitti. Önce sendika devre dışı bırakıldı. Sonra maaşlar düştü. 212 sayılı basın kanunu çerçevesinde sigortalı olmak da iyice ortadan kalktı. Basın halen can çekiyor.” K3 ayrıca, sigortasız spor gazetecilerin kolayca işten çıkarıldığını da sözlerine eklemektedir.

K4, çalışanların özlük haklarının, servis şefleri ve spor müdürleri tarafından fazlasıyla korunduğunu belirtmektedir. “Tüm çalışanların 212 sayılı basın kanununa göre sigortalı yapılması sağlanırdı. Sendikalaşma azalmıştı ve sendikanın yapacaklarından çok fazlası, o dönemin Ankaralı spor servis müdürleri tarafından çalışanlarına sağlanıyordu. Belki bazı gazetecilerin hakkı da yenmişti ama genelde sendikasızlık açığı böylece, iyi niyetle kapatılmaya çalışılıyordu.”

Burada şu noktayı da ifade etmek gerekir, aslında yukarıda belirtilen sorunlar yalnızca spor gazetecilerine özgü sorunlar değil, tüm basın camiasının sorunuydu.

K7, “Ben mesleğe başladığımda yani 70’te yılların ikinci döneminde sendikalaşma son derece yaygın ve popülerdi ancak doksanlı yılların ilk bölümünde planlı ve programlı biçimde sendikalaştırma ile başlayarak birçok sosyal haklarımızı teker teker yitirdik.”

70’li yılların ikinci yarısında son derece yaygın olan sendikalaşma, 90’lı yılların başlarında azalırken, 212 kadrosu dışında istihdamlar başlamıştır. K8, muhabirlerin özlük haklarının hiçbir dönemde tam olarak korunduğunun söylenemeyeceğini; “1990’lardan itibaren TRT ve AA dışında iş güvencesi kalmadı ve sendika bitirildi. Çalışanlar açısından ortamın iyi olduğu dönemde bile gazeteye yeni başlayan muhabire kimi zaman 1 yılı bulan sürelerde kadro yapılmazdı ve dolayısıyla arkadaşlarımız sigortasız çalışırdı. Sonradan sigorta yapılanların kimileri de gazetenin bağlı bulunduğu holdingin bir başka kuruluşundan kadrolu gösterilir, bu durum da arkadaşımızın basın kartını almasında bile sorun oluştururdu. Bir süreliğine kadrosuz çalıştırma, AA ve TRT’de bile vardı” şeklinde ifade etmektedir.

Ankara spor basınının en kolay basın sigortası yapılan servis olma özelliğinden 90’lı yıllarla birlikte en zor basın sigortası yapılan bölüme dönüştüğü gözlenmektedir. K9 da, bu konuyla ilgili şu açıklamayı yapmaktadır: “Zaten kazançları çok olmayan gazeteciler, işlerini yapmak, daha iyi gazeteci olmak için çaba harcarlarken, amaçları haberken, işin ekonomik tarafıyla değil, haberin prestiji ile mutlu oluyordu. Sonra kazançların artmasıyla birlikte bu geliri koruma telaşı, prestijin yerini almaya başladı. Bu da muhabirliği, biraz memurluğa yöneltti. Böyle olunca da, özlük haklarının korunma işi mahkemelere kaldı. Basın Sigortası almak için ‘gazeteci’ olmak gerekiyordu. Sendikalaşma bazı kurumlarda vardı. Bazılarında hiç olmadı. Zamanla hepsinden çıkartıldı.”

Spor Muhabirlerinin/Gazetecilerinin Haber Kaynakları İle İlişkileri

Spor muhabirlerinin haber kaynaklarıyla ilişkilerini sorduğumuz katılımcılar, genellikle karşılıklı saygıya dayandığını, işlerini, iletişimlerini düzeyli ve haber odaklı yaptıklarını, spor gazeteciliğinin prestiji nedeniyle, sporun üst düzey yöneticileri ve spor bürokrasisinin spor muhabirlerine önem verdiğini, bilgi verme konusunda istekli olduklarını, güvene dayalı, samimi ilişkiler kurabildiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca 2000’li yıllarla birlikte basınının ve özel olarak da spor gazeteciliğinin etkisi ve güvenilirliğindeki azalma nedeniyle haber almanın zorlaştığını, ilişkilerin zayıfladığı ya da çıkar ilişkilerine dönüştüğü bir döneme doğru evrildiğini belirtmektedirler.

K1, “Geçmişte bu mesleğin saygınlığı çok daha fazlaydı. Bir mesleğe, bu mesleği icra edenler kadar kimse zarar veremez. Bu konuda kendimizi sorgulamalıyız. Güvenilir olmak, haber kaynağı ile ilişkilerinin en büyük anahtarıdır.”

K2, “Oldukça düzeyliydi... Rutin haberlerde karşılıklı sevgi ve saygıya dayanıyordu. Yolsuzluk ve skandal haberler asla belgesiz verilmezdi. Her durumda bile suçlanan kişinin mutlaka görüşü alınırdı.”

K3, “Şu kadarını söyleyeyim, her istediğimiz kişiyle rahatlıkla röportaj yapabiliydik. Gece evinden aradığımızda bile herhangi bir tatsızlık yaşamadan sohbetimizi ya da röportajımızı yapardık. Ki o zamanlar cep telefonu yoktu, sabit telefonla iletişim kurardık.”

K4, “Haber kaynakları ile olan ilişkimizi kısaca ‘dostluk üzerine’ diyerek özetleyebilirim. Federasyon başkanları bizden büyükse abimiz, bizim yaşımızdaysa arkadaşımızdı. Eşlerini bile tanır, birçok federasyon başkanının evlerine yemeğe gider veya onları evlerimizde ağırlardık. Bugün, gazetecilerle spor idarecileri arasındaki iletişim ne yazık ki hemen hemen kopmuş durumda.”

K5, “Gazeteci haber kaynağı ile mesafeli olmalıdır. Bizim zamanımızda takım elbisemizi giyer, parfümümüzü sıkar öyle haber kaynağı ile görüşürdük. Lisana da dikkat ederdik. Hitabetimize de dikkat ederdik. Yalan haber yapmazdık”.

K6, “Spor muhabirlerinin haber kaynakları ile ilişkileri mesafeli ve seviyeli bir şekildeydi. Elbette, aramızda çürük elmalar vardı ve ilişkilerini başka yönlere çekmeye çalışanlar çıktı. Fakat Ankara spor basını bu çürük elmaları çabuk ayıkladı.”

İstihdam Olanakları

Katılımcılar geçmişle günümüz istihdam olanaklarındaki değişim ile ilgili soruya genellikle, sayısal olarak istihdam olanakların günümüzle karşılaştırılmayacak düzeyde olduğunu ve iş bulma sıkıntısının yaşanmadığını belirterek, eleştirel habercilik yapıldığı için gazetecilere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, spor servisi şeflerinin muhabir alımlarında etkili olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

K10, “O dönemlerde TSYD Ankara Şubesi, spor servisleri arasında salon futbol turnuvası düzenliyor, gazetelerin çoğu sadece spor servisi çalışanlarından oluşan takımlar kurabiliyor, sayı olarak az ve yaşça büyük isimleri kadrosunda bulunduran gazeteler ise diğer servislerden 1-2 takviye yapıp, turnuvaya katılabiliyordu. Ankara’da aynı anda yapılan organizasyonlar olduğunda, farklı gazetelerden farklı muhabirler, gelişmeleri takip edebiliyordu.”

K2, “Sayısal olarak eski dönem tabii ki daha iyiydi...İş bulma sıkıntımız yoktu. Bir gazeteden ayrıldığınızın akşamı rakip gazetelerden iş teklifi alabiliyorduk.”

K3, “O zamanlar değil gazetenin Ankara temsilcisi, spor servisi şefi bile herhangi bir muhabiri işe alabilecek güce sahipti. Günümüzde neredeyse genel yayın yönetmenleri bile bu güce pek sahip değiller.”

K7, “Bugün gazetelerde sadece birer kişilik spor servisi kadrosu olduğunu düşünürseniz aradaki farkın ne denli korkunç noktaya geldiğini çıplak gözle görebiliriz sanıyorum”.

Gazeteciler, istihdamdaki azalmanın sebepleri olarak; teknolojideki gelişmelerin, foto muhabiri, film yıkama görevlisi, arşiv sorumlusu, fax sorumlusu gibi gazetecilerin sayılarında ciddi azalmaya neden olduğunu, tekelleşme nedeniyle aynı grubun daha az sayıda gazeteci ile servisleri idare etmeye başladığını, gazetecilikten gelen patronların, büyük yatırımlar gerektiren yeni dönemde alanda kendilerine yer bulamadıklarını, gazetelerin spor servisleri yetkililerinin etkisinin azalmasını ve medyada birliğin kaybolmasını gösterdiler.

K1, “Teknoloji, gazetecilik mesleğinde belli kolaylıklar sağlarken, istihdamın azalmasına da neden oluyor. Eskiden birkaç gazetecinin yaptığı işlerin, tek bir kişi tarafından yapılması bekleniyor. Ankara medyasında spor medyası çoğunluğu oluşturur, en fazla muhabir bu servislerde istihdam edilirdi.”

K8, “Eskiden gazete patronları vardı. Şimdi ise iş adamlarının gazeteleri var artık. Gazeteler, hükümete yakınlaşmada basamak haline geldi. Gazetecilik ölünce de istihdam azaldı. Eleştirel habercilik bitti. Böyle olunca da fazla istihdama gerek kalmadı.”

K9, “Bugün istihdam olanağı diye bir şey yok, gazeteciler ve muhabirler için... Ne yazık ki, gazeteci kimliği yok oldu. Yerine, güdümlü memurlar kaldı. Daha doğrusu ‘haber’ yok edildiği için ‘haberci’ye gerek kalmadı.”

Kullanılan Ekipmanlardaki Değişimler

Spor gazetecilerinin kullandıkları ekipmanlar ve pratikleri konusundaki dönemsel farklılıklar üzerine sorulan soruya katılımcılar; daktilo ile yazılan haberlerden bilgisayarlara, filmli makinalardan dijital fotoğraf makinalarına süreci anlatarak cevap verdiler.

K2, “Özellikle foto muhabirleri için deplasmanlar tam anlamıyla bir kabustu... Renkli fotoğraflara geçildiği dönemlerde önce yerel bir fotoğrafçı ayarlanır, sonra ilk 15-20 dakikadan çekilen filimler banyo edilerek en iyi estantanelerden bir veya bir kaç karta bastırılarak telefotolarla 4 ayrı renk olarak merkeze gönderilirdi. Cep telefonu teknolojisi olmadığı için maç yazısı, haber ve yorum geçebilmek için örneğin bir maç öncesi PTT’ye “yıldırım ödemeli basın” diye yazdırılır ve genelde sıra maçın bitiminden sonra gelirdi. Sonra Lefax denilen teknoloji gelince foto muhabirleri bayram

etmişlerdi...”

K3, “Çekilen fotoğrafları yıkamak için görevli arkadaşlar istihdam edilirdi. Yurt dışı görevlerinde bu filmleri haliyle kendimiz yıkardık. Çekilen bir iki siyah beyaz kareyi gazetemize geçebilmek için bavul büyüklüğünde cihazlar götürürdük. Bu nedenle herhangi bir yurt dışı görevine 3-4 çantayla giderdik. Bu çantalarda film yıkamak ve kurutmak için saç kurutma makinesinden termometreye kadar onlarca gereç bulunurdu. Meşakkatli ama heyecanlı günler yaşadık.”

K4, “İletişimde en önemli araçlar telefon, teleks ve faks’tı. Haber daktilo ile yazılırdı. Cızırdayan hatlardan, telekom operatörüne “acele, basın, ödemeli” kaydıyla karşı tarafın numarası verilerek önce telefon kaydı yazdırılır, yarım saat beklenir ve sonrasında daktilo başında bekleyen arkadaşlara haber yazdırılırdı. Fotoğraf makinelerinin içine koyduğumuz filmleri, kasetlere kendimiz sarardık. Film banyosu gazetede çoğunlukla muhabirler tarafından yapılır ve maç resimleri karta basılırdı. Fotoğrafları telefoto denen aletle gazetenin merkezine ulaştırmak için cızırdamayan bir telefon hattına ihtiyaç vardı. Bir fotoğrafın gitmesi yaklaşık 25 dakika sürüyordu.”

K6, “Cep telefonu, bilgisayar, internet, telefax gibi teknik ekipmanların olmadığı bir dünyada haber iletmeye, fotoğraf iletmeye çalışırdı spor muhabirleri ve foto muhabirleri.”

K8, “Teknoloji, basını hem olumlu, hem de olumsuz anlamda etkiledi. Daktiloların yerini bilgisayarlar aldı. Fotoğraf makineleri, dijital çağa geçti. İnternet hızla büyüdü ve alanda çalışan muhabirleri, merkezde oturmaya itti. Film yıkama servisi vardı. Dijital çağ, bu mesleği de ortadan kaldırdı.”

Teknolojik gelişmeler, gazetecilerin haber ve fotoğrafı ulaştırmadaki zorluklarını büyük oranda giderirken, daha hızlı, daha ayrıntılı, daha fazla haber ve fotoğraf geçme imkanına sahip olmalarını sağladı. Ağır, hantal cihazları kullanma, mekana ve diğer insanlara bağlı olma zorunluklarını aşarken, özellikle yurtdışından haber ve fotoğraf geçmenin meşakkatının ortadan kalkması gazetecileri rahatlattı. Ancak, teknolojinin getirdiği kolaylıklar, istihdam edilen gazeteci sayısının ve ara elemanların yok olmasına neden oldu. Daktilodan bilgisayara, analogdan dijitale, canlı yayın aracından 4G teknolojisine geçişle birlikte, karanlık odalardan, elle yapılan sayfa düzenine kadar her şey yok olurken, gazetecilik göreceli kolaylaşmış görünmekle birlikte, hız baskısı, sürekli güncelleme, tüm işlerin süper gazeteci denilen bir gazeteci tarafından yapılması, istihdamın azalması, özel haberin kaybolması gibi sorunları da beraberinde getirdi.

Sporun Üst Yöneticileri ve Siyaset Kurumunun Baskıları

Ankara spor muhabirlerinin/gazetecilerinin sporun üst yöneticileri (siyaset kurumu) ve spor bürokrasisi ile ilişkilerinin nasıl olduğu, yöneticilerin haber yazma konusunda kurduğu ya da kurmaya çalıştığı bir baskı olup olmadığı şeklindeki sorumuza katılımcıların neredeyse tamamı; ilişkilerin karşılıklı saygı ve güvene dayandığı, spor servislerinin ve şeflerinin çok etkili olduğu, spor bürokrasisinin bırakın baskı yapmayı, iyi ilişkiler geliştirmeye çabaladıkları, olumsuz haber olmaktan çekindikleri, istenilen bilgiler konusunda kolaylık sağladıkları, soru sorma, haberi takip etme, haber yazma gibi konularda daha serbest bir çalışma ortamı sundukları, spor teşkilatını, federasyonları zor durumda bırakacak haberlerin çok daha sık şekilde medyada yer aldığı, bunların büyük tepki çektiği ancak karşı tarafın baskı kurmaya yönelik bir çabasına dönüşmediği vurgusunda bulunmuştur. Katılımcılar, şimdiki dönemde ise spor muhabirlerinin bu özgür alanı çok iyi kullanamadıklarını, sadece siyaset ve spor yöneticileri değil, taraftar gruplarının da sert müdahalesi ve baskısı ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir.

K3, “Spor muhabirleri geçmiş dönemlerde çok daha özgürdü. Muhabirlerin ve yazarların gücü ve etkinliği çok fazlaydı. Yazdığımız ufacık bir haber bile büyük ses getirirdi. Spor teşkilatı yöneticilerinin tamamına yakını, spor muhabirlerine saygı ve sevgi çerçevesinde yaklaşırdı. Günümüzde bu tür ilişkilerin minimuma indiğini söyleyebilirim.”

Spor Muhabirlerinin/Gazetecilerinin Saygınlıkları

Spor muhabirlerinin ortak görüş belirttikleri konulardan biri de gazeteci saygınlığı konusunda olmuştur. Katılımcılar, eskiden gazetecilerin daha itibarlı ve saygı gören bir mesleğin mensupları, sözü dinlenir, yorumları dikkate alınır kişiler olduklarını belirterek, gazeteci kimliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Bu saygınlıkta gazetecilerin kişiliği ve etkinliğinin yanı sıra gazete imkanlarıyla habere gönderilmeleri, sipariş üzerine haber yapmamaları, giyimlerine kuşamlarına dikkat etmeleri, basın toplantısında sorularının kesinlikle cevaplandırılması, toplantıyı yarıda kesme ya da muhabir azarlama gibi uygulamaların olmamasının etkili olduğunu vurgulamışlardır.

K3, “Gözlemim şu, saygınlık yok denecek kadar azaldı. Bu kara tabloda elbette ki pek çok faktör var. Spor teşkilatı yöneticilerinden tutun da, kulüp yöneticilerine kadar hemen herkes, spor medyasına artık çok mesafeli davranıyor. Yazılı ve sözlü medyanın gücü, değişen ve gelişen teknoloji doğrultusunda diğer alanlara kaymış bulunuyor.”

K9, “Eskiden haber ve haberci saygındı. Sözü dinlenir, yorumları değerlendirilirdi. Artık, ‘haber’ değerini yitirince, ‘haberci’ de aynı oranda değersizleşmeye başladı. Bir iki kelaynak kuşu dışında, en basit tanımı ile ‘yandaş’ ya da ‘tarafçı’ gazeteciler mesleği yok ediyorlar. Ettiler.”

Uluslararası Büyük Organizasyonların Takibi

Spor muhabirleri genel olarak; İstanbul’un üç büyükler ve futbolla ilgili organizasyonları sahiplendiğini, Ankara’daki muhabirlerin ise diğer federasyonların neredeyse tamamının Ankara’da olması nedeniyle olimpiik branşlardaki uzmanlıkları ve ilişkileri nedeniyle futbol dışındaki branşların turnuva ve şampiyonalarını daha fazla takip ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar zamanla spor sayfalarının azalması, tekelleşme, sayfaların futbol sayfasına dönüşmesi, futbol dışındaki haberlerin ajans haberleri üzerinden ikame edilmesi, özel haberler için muhabir gönderilmemesi sonucu Ankara basınının bu tür organizasyonların da dışında kaldığı görüşünü ifade etmişlerdir.

K3, “Eskiden hemen her gazeteden çok sayıda arkadaşımız Olimpiyat, Dünya ve Avrupa Şampiyonası gibi önemli etkinliklere gidiyordu. Ama bu sayı yıllar içinde azaldı. Hatta kalmadı. Artık Ankara dışına çıkmak bile pek mümkün değil.”

K2, Futbol hariç bütün uluslararası organizasyonda Ankara basını her zaman ilk sırayı alırdı. Bu onların sporun tüm üst düzey yöneticileri, federasyon başkanları, antrenörleri, sporcuları hatta masörleri bile çok iyi tanımlarından kaynaklıydı. Ankaralı spor gazetecileri dışında gönderilen gazeteciler, habercilik konusunda yarıya hep 3-0 geride başlardı. Çünkü Ankara basını organizasyonlar başlamadan “atlatma” diye tabir edilen haberleri peş peşe yayınlamaya başlardı.

K1, “Son 20 yılda Başkent Ankara’daki gazeteler ve televizyonların nerede ise tamamı bu geleneklerini tamamen yitirdiler. TRT ve Anadolu Ajansı dışında kalan tüm kurumlar bu organizasyonları İstanbul üzerinden takip ettiler. Ankaralı basın mensuplarından bu şanslı yakalayanların sayısı bir elin parmaklarını geçmez.”

K8, “Amatör branşların Olimpiyat, Dünya, Avrupa şampiyonalarının takibini genelde Ankara yapıyordu. Şimdi olimpiyatı dahi çok az sayıda medya mensubu takip ediyor.”

Bazı muhabirlere göre ise, her dönemde Ankara basını, İstanbul’un merkez olma özelliği ve üç büyük takımın etkisi ile geri planda kalmıştır ve büyük organizasyonları takip etmek için İstanbul’dan hak kopartmaya çalışmıştır.

K6, “Ne yazık ki, İstanbul deyim yerindeyse işin kaymağını yer, Ankara’ya artıkları düşerdi. Günümüzde de durum farklı değil. Hatta daha da kötüleşti. Ankara, bu tür organizasyonlarda hemen hiç yer alamıyor.”

K9, “Suyun başındaki her zaman şanslıdır. Yani merkez İstanbul her zaman bir adım daha öndeydi. Ankara basınının ‘futbol’ dışı becerisi ve bilgisi nedeniyle, futbolun öncelik olmadığı Olimpiyat gibi, Dünya ve Avrupa Şampiyonaları Ankara’ya daha açıktı. Birçok meslektaşımız, bu tür çok sayıda organizasyona gitme şansı yakaladılar. İstanbullu gazeteciler de, futbol ve üç büyük kulüp takipçisi olarak, futbolla organizasyonlara el koydular. Sonrasında, futbol dışı sporların organizasyonları, ajanslardan geçilen haberlere bırakıldı. Özel haber için muhabir göndermek, ortadan kalktı.”

Ankara’da Spor Gazeteciliği Yapmak İsteyenler İçin Bir Umut Var Mı?

“Ankara’da spor gazeteciliği yapmak isteyenler için bir umut var mı?” şeklinde yönelttiğimiz sorumuza katılımcılar genellikle, Ankara’da spor gazeteciliği yapmak için umudun kalmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

K1’in verdiği cevap, Ankara spor basınının bugünkü sıkıntılı durumunu özetler niteliktedir: “Sizin kentinizde 10 tane profesyonel futbol kulübü olacak...Basketbolda Türk Telekom, TED Ankara Koleji, Ormanspor, BOTAŞ gibi kulüpler, file altında Halkbank, Ziraat Bankası gibi devasa markalar ter dönecek... Hentbolda hep öncü ve lokomotif bir kent... 60’ın üzerinde spor federasyonu,.Bakanlık...Genel Müdürlük burada olacak. Bir de spor basınına bakın. TRT ve Anadolu Ajansı dışında Sabah Gazetesi’nde bir tane tecrübeli spor muhabiri bulamazsınız. Henüz staj aşamasında olan 1 muhabir, diğer alanlarla birlikte spora da göz kulak oluyor. Hürriyet gazetesinde sadece 1 kişi. Milliyet gazetesinin spor sayfasını sayfa sekreteri hazırlar. Star, Türkiye, Vakit, Cumhuriyet, Posta, Sözcü gibi ulusal gazetelerin son 5 yılda Ankara’da spor muhabiri çalıştırdığını görmedim. FotoMaç ve Fanatik gibi tek işlevi spor olan gazetelerin Ankara’da muhabiri "yok" desem "şaka mı " dersiniz. Maalesef yok.Yetiştirdiğiniz, geleceğin gazetecisi, televizyoncusu olarak hazırladığınız öğrencileriniz bırakın bu mesleği icra etmeyi staj bile yapamadılar. Son 10 yılda staj yapma şansını yakalayan hiç bir öğrenci bu mesleği icra edemedi. Korkunç bir manzara var.”

K3, “Hemen şunu belirteyim, 36 yıllık meslek hayatımın ilk 27 yılı Ankara’da, son 9 yılı da İstanbul’da geçti. Spor muhabirliğinde ya da yazarlığında istihdam artık yok denecek kadar azaldı. En büyük gazetelerde bile iki elin parmaklarını geçmeyecek sayıda arkadaş çalışıyor. Ayrılmanın yerine de kolay kolay kimse alınmıyor. Hani demem o ki, iletişim fakültelerinde öğrenim gören kardeşlerimizin, medyada değil de, değişik alanlarda hedef kovalaması, daha mantıklı olur.”

K5, “Belki de en can alıcı ve en dramatik soru bu. Her geçen gün daralan bir medya ve her geçen gün istihdam sayısı azalan Ankara spor servisleri var. Böyle bir ortamda, gelecekte spor muhabiri olmayı hedefleyen gençler için, seçenekler hızla azalıyor. Şu an için doğruyu söylemek gerekirse, Ankara açısından umutlar yok denecek kadar az gibi.”

K9, “Tek kelime, Ankara’da ve Ankara spor basınında kimseye bir şans yok. Muhabir olmak isteyen, gerçekten gazeteci olmak isteyen gençlerin özellikle sporla ilgili çalışma alanı Ankara’da yok, kalmadı. Gençler, ya TRT, ya da AA gibi geniş kadrolu kurumlarda, 09.00-18.00 memur gibi çalışma olanağı bulabilirler. Bu da habercilikten çok, basın toplantılarından, hazır kıta takımlardan bilgi aktarımı yapmak demek olacaktır. Ne yazık ki, Ankara’da ana akım medya dediğimiz İstanbul basınına ilgilendiren, ‘haber’ kalmamıştır.”

K10, iletişim fakültesine gitmenin zaman kaybı olduğunu söyleyerek, “Yeni açılan okullar ve Ankara spor basını hiçbir şey ifade etmiyor. Benim gençlere tavsiyem gelecekte oluşabilecek ya da yeni oluşan meslekleri tercih etsinler. Artık gazetecilik yapabilecekleri bir mecra yok” diye konuşmuştur.

K7 ise zorluklara rağmen her zaman umudun da olduğu vurgusu yapmaktadır: “Her zaman üstüne basarak söylediğim bir görüşüm var ‘hayat varsa umut vardır’ bugün gelinen zor noktada üniversiteden mezun öğrencilerin işleri hiç de kolay değil ama insanlar kendi şartlarını zorlayıp kendini geliştirip bir adanmışlık içinde bazı fedakarlıklar yaparak bu mesleğin içinde yer almanın koşullarını zorlayacak ve oyunun içine girdikten sonra baş aktör olmak için çok çalışacak, kısacası zor ama imkansız değil.”

Ankara Spor Basınının Önde Gelen İsimleri

Katılımcıların, Ankara spor basınının önde gelen muhabir ve yazarları deyince üzerinde birleştikleri isimlere bakıldığında;Arman Talay, Erol Yaşar Türkalp, Devrim Sağıroğlu, Taki Doğan, Sümer Demir, Neşet Özmen, Doğan Ersavaş, Metin Gören,Güray Soysal, Meriç Enercan, Besim Güçtenkorkmaz, Zeki Çol, Yusuf Yalkın, Atilla Türker, Cemal Ersen, Tayfun Bayındır gibi gazeteciler görülmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, 30 yıl ve üzerinde görev yapan 10 spor gazetecisi ile derinlemesine görüşmeler yapılarak, Ankara spor basınının 1980’li yıllardan günümüze geçirdiği süreç, spor muhabiri, yazar, istihbarat şefi, haber müdürü ve genel yayın yönetmenlerinin değerlendirme ve tanıklıklarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan gazetecilerin mesleki deneyimleri 30 ile 42 yıl arasında değişmektedir. 40 yıl ve üzeri deneyime sahip katılımcı sayısı 5’dir. Katılımcıların 7’si lisans (Basın Yayın Yüksekokulu- yeni adıyla İletişim Fakültesi), 3’ü ise lise mezunudur(Tablo 1).

Katılımcılar, Ankara spor basınının özellikle 80’li ve 90’lı yıllarda çok etkin olduğunu, spor servislerinde Devrim Sağıroğlu, Erol Yaşar Türkalp, Taki Doğan, Meriç Enercan, Neşet Özmen, Zeki Çol gibi güçlü isimlerin bulunduğunu, Ankara bürolarında hazırlanan çok sayıda haberin haftanın bazı günlerinde manşetlere taşındığını, Ankara’nın onayını almayan bir ismin TSYD Genel merkezinde yönetici olmasının zor olduğunu, Ankaralı gazetecilerin başarılı ve kapasiteli olması nedeniyle İstanbul’a spor müdürü olarak transfer edildiğini, arkadaşlık bağlarının da güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

Tüm gazeteciler Ankara spor basınının gerilemesi ve etkisini kaybetmesindeki en başta gelen unsurun Futbol Federasyonu Yönetim ve Kurullarının İstanbul’a taşınması olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Ayrıca Basketbol Federasyonu’nun İstanbul’a taşınmasının Ankara spor basınının daha da zayıflamasına neden olduğu vurgusu yapılmıştır.

Katılımcılar aynı zamanda gazetecilerin her dönemde yaşadığı sıkıntıların başında özlük haklarının geldiğini, 212 kadrosu dışında istihdamlar yapıldığını, sigortasız gazetecilerin kolayca işten çıkarıldığını belirterek, sendikalaşmanın önüne 90’lı yıllarla birlikte engeller konulduğu, spor servislerinin en kolay basın sigortası yapılan servis olma özelliğinden 90’lı yıllarla birlikte en zor basın sigortası yapılan bölüme dönüştüğü şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Spor muhabirlerinin haber kaynaklarıyla ilişkilerini sorduğumuz katılımcılar genellikle, karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki olduğunu, iletişimlerini düzeyli ve haber odaklı kurduklarını, spor gazeteciliğinin prestiji nedeniyle, sporun üst düzey yöneticileri ve spor bürokrasisinin gazetecilere önem verdiğini, bilgi verme konusunda istekli olduklarını, güvene dayalı, samimi ilişkiler kurabildiklerini, 2000’li yıllarla birlikte basınının ve özel olarak da spor gazeteciliğinin etkisi ve güvenilirliğindeki azalma nedeniyle haber almanın zorlaştığını, ilişkilerin zayıfladığı ya da çıkar ilişkilerine dönüştüğü bir döneme doğru evrildiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar, teknolojik gelişmelerin haber ve fotoğraf ulaştırmadaki zorlukları büyük oranda giderdiğini, daha hızlı, daha ayrıntılı haber ve fotoğraf geçme imkanına sahip olduklarını, hantal cihazları kullanma, mekana ve diğer insanlara bağlı olma zorunluluğunu aştıklarını, özellikle yurtdışından haber ve fotoğraf geçmenin meşakkatinin ortadan kalktığını ancak teknolojinin getirdiği kolaylıklara rağmen, istihdam edilen gazeteci sayısının azaldığını ve ara elemanların yok olduğunu da ifade etmişlerdir.

Ankara spor gazetecilerinin sporun üst yöneticileri (siyaset kurumu) ve spor bürokrasisi ile ilişkilerinin karşılıklı saygı ve güvene dayandığı, spor servislerinin ve şeflerinin çok etkili olduğu, spor bürokrasisinin iyi ilişkiler geliştirmeye çabaladıkları, olumsuz haber olmaktan çekindikleri, istenilen

bilgiler konusunda kolaylık sağladıkları, soru sorma, haberi takip etme, haber yazma gibi konularda daha serbest bir çalışma ortamı sundukları, spor teşkilatını, federasyonları zor durumda bırakacak haberlerin çok daha sık şekilde yer aldığı, bunların büyük tepki çektiği ancak bu durumun karşı tarafın baskı kurmaya yönelik bir çabasına dönüşmediği görüşünü paylaşmışlardır. Şimdiki dönemde ise spor muhabirlerinin bu özgür alanı çok iyi kullanamadıkları, sadece siyaset ve spor yöneticileri değil, taraftar gruplarının da sert müdahalesi ve baskısı ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Katılımcılar, eskiden daha itibarlı ve saygı gören, sözü dinlenir, yorumları dikkate alınır bir mesleğin mensupları olduklarını belirtirken, gazeteci kimliğinin önemli olduğunu altını çizmektedirler. Bu saygınlıkta gazetecilerin kişiliği, gazetelerin etkinliği, muhabirlerin gazete imkanlarıyla habercilik yapmaları, sipariş üzerine haber yapmamaları, giyimlerine, kuşamlarına dikkat etmeleri gibi unsurların belirleyici olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılar genel olarak İstanbul'un üç büyükler ve futbolla ilgili organizasyonları sahiplendiğini, Ankara'daki muhabirlerin ise diğer federasyonların neredeyse tamamının Ankara'da olması nedeniyle olimpik branşlardaki uzmanlıkları ve ilişkileri nedeniyle futbol dışındaki branşların turnuva ve şampiyonalarını daha fazla takip ettiklerini aktarmışlardır. Katılımcılar; spor sayfalarının zamanla azalması, tekelleşme, spor sayfalarının futbol sayfalarına dönüşmesi, futbol dışındaki haberlerin ajans haberleri üzerinden ikame edilmesi, özel haberler için muhabir gönderilmemesi sonucu Ankara basınının bu tür organizasyonların da dışında kalması konusuna da vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcılar ise, Ankara basınının her dönemde, İstanbul'un merkez olma özelliği ve üç büyük takımın etkisi ile geri planda kaldığını, büyük organizasyonları takip etmek için İstanbul'dan hak kopartmaya çalıştığını söylemişlerdir.

1980 askeri darbesi sonrası Türk basınında yaşanan değişimler, gazete yönetimlerinin kendilerini zora sokacak siyasi haberler yerine spor ve magazin ağırlıklı haberlere öncelik vermesini ve bu alandaki kadrolarını güçlendirmesini beraberinde getirmiştir. 1980 sonrası, renkli ve fotoğraflı gazetelerin halkın ilgisine sunulduğu bir dönem olarak dikkati çekmiştir.

Sonuç olarak Ankara spor medyasının; 1980-2000 yılları arasında, çok sayıda gazetecinin istihdam edildiği, tüm branşlara ve amatör sporlara yer veren, rekabete açık, İstanbul medyası karşısında etkin, spor yönetim ve organizasyonunda saygınlığının daha çok hissedildiği bir durumdan, 2000'li yıllarla birlikte ciddi bir ivme kaybederek, servislerde yalnızca bir muhabirin istihdam edildiği ya da istihdamın tamamen ortadan kalktığı, İstanbul medyası ve spor yönetimi karşısında eski etkisinin çok uzağında bir durumda olduğu ortaya konulmuştur.

KAYNAKLAR

- Atabeyoğlu, C.(1991). *Türkiye'de spor yazarlığının 100. yılı (1891-1991)*. Türkiye Spor Yazarları Derneği Yayınları.
- Fişek, K.(1998). *Spor yönetimi- Dünya'da ve Türkiye'de*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Gökdemir, O. (1999). Bir politik söylem aracı olarak futbol. *Düşünen Siyaset Dergisi, Futbol Sayısı*, 2, 32-36.
- İlhan, E. (2018). Spor kültürü ve medya. B. Ayhan (Ed.), *İletişim sosyolojisi içinde* (409-440 ss.). Konya: Literatür Akademik Yayınları.
- Güçtenkorkmaz, B. (2019). *Gazeteler arasında futbol oynanırdı*. Erişim adresi <https://www.gezintihaberleri.com/?Syf=18&Hbr=1069495&%2FB%20Eri%C5%9Fim>
- Kazaz, M. (2007). *Televizyon spor haberleri-yapısal çözümleme ve dil kullanımı*. İstanbul: NKM Yayınları.
- Özkazanç, A. (1998). *Türkiye'de siyasi iktidar ve meşruiyet sorunu:1980'li yıllarda yeni sağ*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Özsoy, S. (2011). Spor basını açısından Türkiye'de 1950'den günümüze Milliyet Gazetesi'nde yaşanan değişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 212-221.
- Şaylan, G.(1995). *Değişim küreselleşme ve devletin yeni işlevi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Uzun, R. (2009). *Türkiye kitle iletişimi: Dün-bugün-yarın*. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Uzun, R.(2001). *Türkiye'de spor basını (1980-2000)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı, Ankara.
- W. M. Leonard II.(1988). *A sociological perspective of sport*, Third Edition, New York: Macmillan Publishing Company.
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

In the current study, in-depth interviews were conducted with ten sports journalists who worked for 30 years or more, and the process of Ankara sports press from the 1980s to the present has been explored thanks to the evaluations and testimonies of sports reporters, writers, news editors, news directors, and executive editors. The professional experience of the journalists participated in the study ranges from 30 to 42 years. The number of participants with 40 years or more of experience is five. The seven participants have bachelor's degrees (School of Press and Broadcasting - newly named Faculty of Communication) and 3 of them are high school graduates. All participants emphasized that Ankara sports press was very active, especially in the 80s and 90s, there were strong names such as Devrim Sağıroğlu, Erol Yaşar Türkalp, Taki Doğan, Meriç Enercon, Neşet Özmen, Zeki Çol in sports services, many news had been prepared in Ankara offices made headlines on some days of the week. It was difficult for a person who had not received Ankara's approval to become a manager at TSYD (Turkish Sports Writers Association) Headquarters. The journalists from Ankara were transferred to Istanbul as sports directors due to their success and capacity, and their bonds of friendship were strong. All journalists expressed their opinion that the most important factor in the decline and loss of influence of the Ankara sports media was the relocation of the Football Federation Executives and Boards to Istanbul. In addition, it was emphasized that the relocation of the Basketball Federation to Istanbul caused the Ankara sports media to weaken even more. The participants noted that the most important problem faced by journalists in every period have been the personal rights issue. Also, employment other than 212 lineups, and easily dismissing the uninsured journalists were the obstacles that was put in front of unionization in the 90s. Sports services changed from being the easiest to provide media insurance to the most difficult media insurance department in the 90s. The participants, whom asked about the relations of sports reporters with news sources, generally stated that there has been a relationship based on mutual respect, and they have established their communication in a respectful and news-oriented manner. Due to the prestige of sports journalism, the senior executives of sports and sports bureaucracy tied importance to journalists. They were willing to provide information, and they could establish sincere relations based on trust. The participants also stated that it became difficult to get news due to the decrease in the influence and credibility of the media and especially sports journalism in the 2000s. Sports journalism has evolved into a period when relations weakened or turned into relations of interest. The participants added that technological developments have largely eliminated the difficulties in delivering news and photos. They have had the opportunity to report faster, more detailed news and photos. They have overcome the necessity of using bulky devices and being dependent on the place and other people. The difficulty of reporting news and photos, especially from abroad, has disappeared, but despite the conveniences brought by technology, the number of employed journalists has decreased and the intermediate staff has disappeared. The participants also emphasized that the relations of Ankara sports journalists with the top managers of sports (political institutions) and sports bureaucracy have been based on mutual respect and trust. Sports services and chiefs have been very effective, and the sports bureaucracy has tried to develop good relations, let alone put pressure, they have been afraid of being in negative news. They have provided convenience in the requested information. They have offered a freer working environment in matters such as asking questions, following the news, and writing the news. The news that would put the sports organization and federations in a difficult situation has been much more frequent. They received a great reaction, but this situation was not turned into an effort to put pressure on the other side. In the current period, it is seen that sports reporters cannot use this free space very well, and they are faced with harsh intervention and pressure not only from political and sports managers but also from fan groups. Journalists stated that they were members of a profession that used to be more

esteemed and respected, whose word was listened to, and whose comments were taken into account. They expressed their opinion that factors such as the personality of the journalists, the effectiveness of the newspapers, the journalists' reporting with the newspaper facilities, not making news on order, and paying attention to their clothing and outfits were determinative in this prestige. The participants said that Istanbul generally embraces the big three and football-related organizations and that the reporters in Ankara follow the tournaments and championships of branches other than football due to their expertise and relationships in the Olympic branches since almost all of the other federations are in Ankara. They expressed their opinion that the Ankara media has been also excluded from such organizations as a result of the decrease in sports pages, monopolization, the conversion of sports pages to football pages, the substitution of news other than football over agency news, and the lack of sending reporters for special news. Some participants, on the other hand, said that the Ankara media has always remained in the background because Istanbul has been the center due to the influence of the three big teams and that it has been trying to get rights from Istanbul to follow big organizations. The changes in the Turkish media after the 1980 military coup brought along the fact that newspaper administrations gave priority to sports and magazine-based news instead of political news that would put them in trouble, and strengthened their staff in this field. The post-1980 period attracted attention as a period in which color and photographic newspapers were presented to the public's attention. In conclusion, it is revealed that the Ankara sports media have lost its position where a large number of journalists were employed, which included all branches and amateur sports, was open to competition, was effective against the Istanbul media, and where its prestige was felt more in sports management and organization between 1980 and 2000; and by losing a serious momentum with the 2000s, it has turned into a situation that only one reporter was employed in the services, or that employment was eliminated, and that it was far from its former influence against the Istanbul media and sports management.

ESNEK ÇALIŞMANIN İŞ-YAŞAM DENGESİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Fatih Şükrü AKYAZ*

Dursun BOZ**

ÖZ

Günümüzde örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve gelecekte daha iyi konumda olabilmeleri için değişen koşullara cevap vermeleri gerekmektedir. Sürekli değişen düzen ve gelişen teknoloji sürecinde insan faktörü yine en önemli etkenlerden birisidir. Örgütler işgörenlere sağladığı imkân ve verdiği değerle orantılı olarak başarılı olmaktadır. Bu başarının temelinde işgörenlerin iş-yaşam dengelerini sağlayabilmeleri gelmektedir. Bunu başarmak için bireyin kendi çabası yeterli değildir. Teknoloji ile beraber değişen istihdam yapısı, esnekliği gündeme getirmiştir. Artık ihtiyaçlar geçmişin aksine sınırlı olmadığı gibi giderek artmaktadır ve buna karşılık bireyler uzun çalışma sürelerine maruz kalmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması dışında birey, ailesine karşı olan sorumluluklarını yerine getirdiğinde ve nihayet kendine zaman ayırdığında kişisel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. İş-yaşam dengesinin sağlanmasında son zamanlarda sıkça gündeme gelen esnek çalışma modellerinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Bazı ülkelerde esnek çalışma modellerine geçildiği ve hem örgüte hem işgörenlere büyük fayda sağladığı, işgörenlerin iş-yaşam dengelerini daha kolay sağlayabildikleri görülmüştür. Ülkemizde esnek çalışma düzeni, son zamanlarda sık sık gündeme gelmekte ve esnek çalışma modellerinin yaşama geçirilmesi üzerinde çalışılmaktadır. Bu çalışmada esnek çalışmanın iş-yaşam dengesini sağlama üzerindeki etkisini belirlemeye çalışılmıştır. Anket sonuçlarında iş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma modellerinin etkili ($\beta=0,477$; $p=0,000$) olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Esnek çalışma, iş, yaşam, denge

THE EFFECT OF FLEXIBLE WORK ON THE WORK-LIFE BALANCE

ABSTRACT

Today, organizations need to survive and respond to changing conditions to be better in the future. The human factor is one of the most important factors in the ever-changing order and developing technology process. Organizations are successful in proportion to the opportunities and value they provide to employees. The basis of this success is the ability of employees to provide work-life balance. The individual's own effort is not enough to achieve this. The changing structure of employment with technology has brought flexibility to the agenda. The needs are no longer limited, as opposed to the past, and individuals are exposed to long working hours. Apart from meeting these needs, the individual tries to meet his personal needs when he fulfills his responsibilities to his family and finally takes his time. It is thought that flexible working models which are frequently discussed recently in work-life balance will be effective.

In some countries, it has been observed that flexible working models have been introduced and it provides great benefit to both the organization and the employees, and it is seen that employees can provide their work-life balance easier. The flexible working order in our country has been frequently discussed recently and the implementation of flexible working models is underway. In this study, it has been tried to determine the effect of flexible work on ensuring work-life balance. The results of the survey showed that flexible working models affected ($\beta=0,477$; $p=0,000$) in ensuring work-life balance.

Keywords: Flexible work, work, life, balance

GİRİŞ

Değişen yaşam koşulları ile birlikte çalışma koşullarının da değişmesi, iş-yaşam dengesi kavramını gündeme getirmiştir. İş-yaşam dengesinin sağlanabilmesi oldukça zordur ve bu dengenin sürekliliği için bazı unsurların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve yaşam

* Bilim Uzmanı, Dumlupınar Üniversitesi, İİBF., İşletme, Kütahya, fatih89.ak@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5260-8964>

** Dr.Öğr.Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, UBF., Ynt.Blş.Sis., İstanbul, dbox@gelisim.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3206-8950>

biçimlerindeki değişiklikler, iş yaşamında beklentilerin artmasına ve aile yaşamında sorumluluk alanlarının değişmesine neden olmuştur. Bu değişim İş-yaşam dengesinin son zamanlarda daha önemli bir konu haline gelmesi özellikle kadınların işgücüne katkılarının artışı ile birlikte, iş taleplerine duyulan ihtiyacın artmasındandır. Bunun yanında özellikle eşlerin her ikisinin de çalışıyor olması konuya ilgiyi arttırmaktadır. İş-yaşam dengesi sağlamış işgörenlerin örgüte pozitif katkı sağlaması ve örgütün başarısındaki rolü, iş-yaşam dengesini ön plana çıkarmıştır. Bugün birçok iş kolunda konunun önemine varılmış ve örgütler iş-yaşam dengesinin sağlanması adına farklı uygulamaları devreye sokmaya başlamışlardır.

Esnek çalışmanın ilk çıktığı yıllar incelendiğinde örgütlerin amacının sadece maliyetlerini düşürebilme olduğu görülmektedir. Örgütler bu anlayış içinde insan faktörünü arka planda tutmuşlardır. Fakat teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile beraber insan haklarına verilen önem artmış bunun sonucunda işgücünün ve insanın örgütler için ne kadar değerli olduğu anlaşılmıştır. Böylelikle örgütlerin yönetim anlayışlarındaki değişimler esnek çalışmaya yönelmelerini sağlamıştır. Bunun yanında çalışma yaşamında esnekliğe örgütler kadar işgörenler de ihtiyaç duymaktadır. Örgütler verimliliği artırmak, örgüte olan bağlılığı artırmak vb. konularda esnekliğe ihtiyaç duymakta öte yandan işgörenler de zamanlarını ayarlayabilme yani yaşamlarını planlayabilme imkânı bulmaktadırlar.

İş-yaşam dengesinin sağlanmasında farklı yöntemlere başvurulmakta, bu konuda esnek çalışma modelleri önem kazanmakta ve bu çalışma ile örgütlerin ve çalışanların değişen yapıya uyum göstermesi büyük ölçüde kolaylaşmaktadır. Bu uyumla birlikte rekabetin üst seviyeye ulaşmasıyla örgütler bir yandan maliyetlerini düşürmeye çalışırken, diğer yandan da tüketici ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap vermeye çalışmaktadırlar. Bu durum örgütlerin daha esnek hale gelmesini sağlamıştır. Esnekliğe uyum sağlayabilen örgütler ise rekabette diğer örgütlere üstünlük sağlamışlardır. Örgütlerdeki esnek çalışma modellerinin işgörenlerin çalışmaya teşvik edilmesinde ve iş-yaşam dengesinin sağlanmasında büyük kolaylıklar sağladığı görülmektedir.

Günümüzde gelişmiş ülkeler başta olmak üzere esnek çalışma modellerini tercih eden ülke sayısı çoğalmış ve bu durum esnek çalışmanın örgütlerdeki önemini artırmıştır. Esnek çalışmada, örgütün ve işverenin rekabet koşullarına uyum sağlaması ne kadar önemli ise işgörenin iş-yaşam dengesini sağlamayabilmesi de o kadar önemlidir. Bu çalışmanın amacı iş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışmanın etkisini irdelemektir. Bu bağlamda özellikle son zamanlarda örgütler ve işgörenler açısından büyük önem kazanan iş-yaşam dengesi ve esnek çalışma üzerinde durulmuş ve bu iki kavramın arasındaki etkinin düzeyi, iş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışmanın işgörenler ve örgütler açısından önemi araştırılmıştır.

1.1. Esnek Çalışma

İşletmeler daha esnek olabilmek için, içerisinde buldukları çalışma sahası ve bu çalışma sahasında hangi esneklik türünün uygulanacağı konusu oldukça önemlidir. Bu sebeple yapılacak sektöre, iş ve örgüte göre esneklik türünün uygulama alanları değişmektedir. Örnek olarak, fonksiyonel esneklik imalat sanayinde daha yaygın olarak kullanılmakta iken olmasına karşın sayısal esneklik ise hizmet sektöründe daha yaygın uygulanmaktadır. Esneklik türlerini beş grupta değerlendirmek mümkündür. Bunlar; sayısal, fonksiyonel, ücret, çalışma süresi ve uzaklaştırma stratejileri esnekliğidir (Çelenk, 2008: 3).

Son yıllarda yaşanan küreselleşme ile tüm dünya tek bir pazar haline gelmekte ve rekabet hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu yoğun bir rekabet ortamında tüketicilerin isteklerine cevap verebilmek için işverenlerin esnekliğe gösterdikleri imtina, onlara diğerlerine göre rekabet üstünlüğü tanımaktadır. Aldıkları tüketim etkisine verdikleri üretim tepkisinin hızlılığı, onları böylesine rekabetçi ve hızla küreselleşen devletlerin bu alanda uyguladıkları politikalara bağlı olarak, mal veya hizmet üretiminde, her an yeni bir işverenle rakip konumuna geldikleri bir ortamda üstünlük sağlayan en önemli avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylesine bir avantajın temelinde ise esneklik ve esnek çalışma modelleri bulunmaktadır (Doğru, 2010: 34).

Teknolojinin sürekli gelişmesine karşılık normal çalışma sürelerinin artık yeterli olamaması, ekonomideki gelişmeler ve iş ilişkilerine etkisi, işyerlerinde çalışma sürelerinin kısaltılması ve bununla birlikte birden fazla işte çalışmanın yaygın hale gelmesi yeni çalışma şekillerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çalışanlar açısından bakıldığında, çalışma hayatının kendi kişisel tercihleri ile uyumlu olmasını isteyen işgörenler, özel yaşamlarına uygun çalışma biçimlerini tercih etmektedirler. İşverenler ise; işyerlerinde işin niteliğine uygun işgörenleri çalıştırmak istemektedirler (Armağan ve Bozkurt, 2004: 51).

1.1.1.Esnek Çalışma Modelleri

Esnek çalışma modellerinden bazıları; İş Paylaşımı, Vardiyalı Çalışma, Kısmi Süreli Çalışma, Kayan İş Süreleri, Evde Çalışma, Çağrı Üzerine Çalışma, Tele Çalışma, Taşeron Uygulaması ve Ödünç İş İlişkisi olarak özetlenebilir (Başdoğan, 2015: 28).

Kısmi Süreli Çalışma: Çalışana zaman kullanımı esnekliği sağlamaktadır. Kısmi olarak mekân seçimi esnekliği sağlamaktadır. İşin niteliğine göre değişiklik göstermektedir (Eser, 1997: 38).

İş Paylaşımı: Tam zamanlı çalışma gerektiren bir işin iki kişi tarafından paylaşılmasını sağlaması nedeni ile zaman esnekliği sağlamaktadır. Çalışmanın gerçekleştiği mekân genellikle sabittir (Uyargil, 2008: 91).

Vardiyalı Çalışma: Kesintisiz süren üretimin aynı günün değişik zaman dilimlerinde farklı çalışan gruplarının çalışması nedeni ile kısmi olarak zaman esnekliği sağlamaktadır. Üretimin gerçekleştiği mekân sabittir. Bu nedenle mekân esnekliği sağlamamaktadır (Çamlı, 2010: 25).

Kayan İş Süreleri: Çalışmanın bazı zaman aralıklarının gün içerisinde isteğe göre belirlenmesini sağlamaktadır. Çalışmanın gerçekleştiği mekân sabittir. Bu nedenle mekân esnekliği sağlamamaktadır (Sert, 2013: 26).

Çağrı Üzerine Çalışma: Çalışan veya işveren tarafından çalışma saatlerinin önceden belirleniyor olması zaman kullanımı esnekliği sağlamaktadır. Mekân seçimi işin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Yapılan işe göre esneklik sağlayabilmektedir (Şen, 2001: 155).

Evde Çalışma: Fabrika çatısı altında gerçekleşen iş organizasyonuna ve buna bağlı saatlere dâhil olunmaması nedeniyle zaman esnekliği sağlamaktadır. İşin tamamının ya da bir kısmının evde yapılmasını gerektirir, bu neden ile asıl örgütten mekân olarak bağımsızdır. Mekân esnekliği sağlamaktadır (Naktiyok ve İşcan, 2003: 54).

Tele Çalışma: İşin özelliğine göre zaman kullanımı esnekliği sağlayabilmektedir. Mekân seçimi esnekliği sağlar. Çalışma telekomünikasyon cihazlarının kullanılabilirdiği her ortamda gerçekleşebilmektedir (Özkan, 2010: 33; Aydınli, 2007: 74).

Taşeron Uygulaması: İşe bağlı olarak zaman kullanımı esnekliği sağlayabilmektedir. İşin yapısına bağlı olarak mekân kullanımı esnekliği sağlayabilmektedir (Pinhas, 2006: 49).

Ödünç İş İlişkisi: İşin yapısına bağlı olarak zaman kullanımı esnekliği sağlayabilmektedir. İşin yapısına bağlı olarak mekân kullanımı esnekliği sağlayabilmektedir (Topcuk, 2006: 31).

İstihdamda çalışma zamanı ve mekân kullanımı bağlamında esneklik sağlayan esnek çalışma modellerine dönük tutumlar, işgören ve işveren açısından bazı fayda ve sakıncaları beraberinde getirmektedir. Bunun yanında esnek çalışma modelleri, iş-yaşam dengesini ve verimlilik artışı sağlanması gibi taraflarıyla olumlu; iletişim sıkıntıları ve koordinasyon problemleri gibi nedenlerle de olumsuz olarak algılanabilmektedir (Giannikis ve Mihail, 2011: 422).

1.2.İş-Yaşam Dengesi

Değişen yaşam koşullarının etkisiyle iş-yaşam dengesi daha önemli hale gelmiş ve akademik araştırmalarda bu konuya sıkça yer vermeye başlanmıştır. İşgörenlerin kendi yaşamlarıyla işleri arasında bir uyum olması ile en başta mutlu olmasının gözardı edilmemesi olan durum zamanla önem kazanmıştır (Erben ve Ötken, 2014: 105). Bu önemi genel olarak bireyin iş ve özel yaşamındaki rollerine yeteri kadar ve dengeli seviyede zaman ayırabilmesi ve aynı doyumluk düzeyinde olması olarak tanımlamak mümkündür (Kuru, 2014: 13).

Bugünün yoğun çalışma temposunda birçok çalışan, işi ve kişisel zamanı arasında denge kurmakta zorlanmakta ya da bu dengeyi kurmak için yoğun gayret sarf etmektedir. Çalışmaya başlayınca

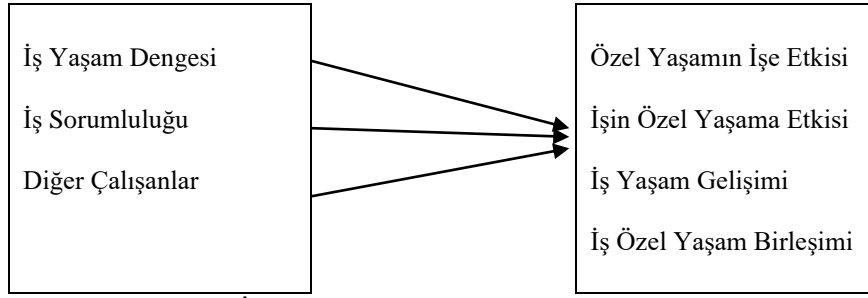
kadar teorik olarak edinilen bilgilerin çalışma yaşamına başladıktan sonraki pratik olarak pek işe yaramadığı deneyimlerle görülmektedir. Birçok çalışan için evine ulaştığında daha gün bitmemiştir. Sıklıkla evde ikinci bir iş günü başlar. Yoğun çalışan ebeveynler, eve döndüklerinde bırakın rahatlamayı çocuklarına bile zaman ayıramazlar. Bunun nedeni yoğun çalışma temposunun getirdiği yoğunluk sonucunda rekabet ortamının yarattığı işte süreklilik veya denge kurulamamış bir çalışma düzeninin neden olduğu tükenmişlik duygusu olabilmektedir. Bu durumda çalışanların önceliklerini belirlemeleri ve olumlu değişiklikler için yaşamlarına yön vermeleri zorunludur (Demirer, 2011: 3). Bu açıdan İş-yaşam dengesi bireyin aile ve iş yaşamında olan sorumlulukları arasındaki uyumunu ifade etmektedir. Bireyler yaşadıkları toplum içinde hangi konumda olursa olsunlar iş ve aile yaşamlarını dengelemek isterler. Her geçen gün bu dengeyi sağlamada bireysel çabalar yeterli olmamakta ve dengenin oluşturulamaması, birey üzerindeki stresin artmasına neden olmaktadır. Bireyin yaşamında iş yaşamının daha da merkezi hale gelmesi, daha uzun mesai saatleri, yaşam kalitesinin artması, ekonomik sıkıntılar, aile varlığının vazgeçilmez olması, iş ve aile talepleri arasındaki rekabeti artırmaktadır (Kapız, 2002: 140).

İş-yaşam dengesi, bireylerin tatmin edici bir şekilde işin talepleri ile hayatın geri kalanlarının talepleri arasındaki denge olarak karşımıza çıkmaktadır. İşverenler, çalışanlarının iş yaşamında başarılı olabilmeleri için nelerin yapılması gerektiğine daha fazla önem vermelidir. Bunun olabilmesi için de iş-yaşam dengesinin oluşturulması zorunludur. İş-yaşam dengesinin sağlanması sadece işgörenlerin kaygısı olmaktan çok, işgören ve işverenin her ikisinin de ortak kaygısı olmalıdır. İş-yaşam dengesi için insanların daha fazla kaynağa sahip olabilmesi ve daha fazla kaynağa sahip olabilmesi için de bireye geniş seçenek yelpazesi sunulması gerekmektedir (Glynn vd., 2002: 9). Bu yelpazenin sunulmasında örgütsel ve bireysel açıdan yaklaşımlarla destek verilmektedir. Örgütsel yaklaşım, örgüt çalışanlarının daha iyi iş-yaşam dengesi kurlmalarına yardımcıdır. Bireysel yaklaşımda ise esnek çalışma zamanları, sağlık sigortası gibi çalışan destekleyici programları ile sağlanır. Çalışanların kurduğu iş-yaşam dengeleri birbirinden farklıdır. Örneğin; kariyerine yeni başlayan bir bireyin iş-yaşam dengesiyle emekliliğe ayrılan bir bireyin iş-yaşam dengesi birbirinden farklıdır. İş-yaşam dengesi, bir taraftan bireyin yaşamında denge ve simetriyi ifade ederken, bir taraftan da bireyin yaşamının tamamında uyum ve eşgüdüm yaratmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca iş-yaşam dengesi kişinin bireysel ve iş yaşamının kalitesinin geliştirilmesinde iş tecrübesinden de etkilenebilmektedir (Tariq vd., 2012: 578-579).

2. VERİ, YÖNTEM VE HİPOTEZLER

Araştırma kapsamında Kütahya bölgesinde kozmetik sektöründe esnek zamanlı çalışanlar ana kütle olarak belirlenmiştir. Bu ana kütle için ulusal çapta organize olmuş kozmetik sektörünün Kütahya’da 500 esnek çalışanı olduğu belirlenmiştir. Araştırma örneklemi; gönüllülük esasına göre, esnek çalışma yapan 202 çalışandır. Bu çalışanlarla yüz-yüze, elektronik posta ve telefon ile iletişime geçilerek veri seti oluşturulmuştur. Araştırmada 2 ölçek ile demografik ifadelerden oluşturulan veriler kullanılmıştır. Esnek Çalışma Ölçeği Albion ve Chee (2006) tarafından geliştirilen Çamlı (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve Şahin (2014) ve Başdoğan (2016) çalışmasında kullandığı 3 faktör ve 13 ifadeden oluşan ölçektir. İş Yaşam Dengesi ölçeği Fisher-McAuley vd. (2003) tarafından geliştirilen Küçükusta (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ve Ceylan (2011) çalışmasında kullandığı 4 faktörlü ve 15 ifadeden oluşan ölçektir. Toplamda 28 ifade Likert tipinde (1.Hiç Katılmıyorum, - 5.Tamamen Katılmıyorum) ve 7 adet demografik özellikleri kapsayan ifadelerle oluşturulan anket 202 esnek çalışana uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizinde SPSS (18.0) paket programı kullanılmıştır. Hipotezler doğrultusunda elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Faktör Analizi, Güvenilirlik Testi, ANOVA, T-Testleri, Regresyon ve Korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada esnek çalışma ve esnek çalışma alt faktörleri ile iş-yaşam dengesi ilişkisinin test edilmesi için araştırma modeli ve hipotezler geliştirilmiştir.

Şekil 1. Araştırmanın Modeli
Esnek Çalışma

H₁: Esnek Çalışma; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir

H₂: Esnek Çalışma alt faktörü İş Yaşam Dengesi; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir

H₃: Esnek Çalışma alt faktörü İş Sorumluluğu; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir

H₄: Esnek Çalışma alt faktörü Diğer Çalışanlar; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir

3.BULGULAR

Araştırma katılımcılarına ait demografik bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Frekans	%	Aylık Gelir TL.	Frekans	%
Erkek	49	24,3	0-1000	32	15,8
Kadın	153	75,7	1001-2000	51	25,2
Medeni Durum	Frekans	%	2001-3000	55	27,2
Evli	66	32,7	3001-4000	34	16,8
Bekâr	136	67,3	4001 ve üstü	30	14,9
Çalışma Süresi	Frekans	%	Mesleki Kıdem	Frekans	%
1 Yıdan Az	111	55,0	1-5 Yıl Arası	79	39,1
1-5 Yıl Arası	58	28,7	6-10 Yıl Arası	74	36,6
6-10 Yıl Arası	33	16,3	11 Yıl ve üstü	49	24,3
Eğitim	Frekans	%	Yaş	Frekans	%
Lise	56	27,7	20-25	46	22,8
Önlisans	49	24,3	26-30	36	17,8
Lisans	65	32,2	31-35	55	27,2
Lisansüstü	32	15,8	36-40	32	15,8
			41 ve üstü	33	16,3

Tabloya göre araştırmaya katılanların çoğunluğu kadın (%75,7), bekar (%67,3), kurumda çalışma süresi 1 yıldan az (%55,0), eğitim lisans düzeyinde (%32,2), aylı gelirleri 2001-3000TL. (%27,2), mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası (%39,1), yaşları 31-35 arasında (%27,2) olduğu görülmektedir.

3.1. Ölçeklerin Faktör Analizi İle Geçerlilik Ve Güvenilirlik Analizi

Kullanılan 2 ölçeğin açımlayıcı faktör analizleri ile geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılacaktır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörler arası korelasyon ilişkilerinin varlığı bulunmaya çalışılır. Verilerin faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett Küresellik uygunluk testi yapılmıştır. KMO örneklem yeterliliği için uygun görülen alt sınır değeri 0,50'dir. Bu değer 0,80 ile 0,90 arasında olması çok iyi olarak değerlendirilir. Normal dağılımın göstergesi Eğiklik/Basıklık değerleri -3 ile +3 arasında olmalıdır (Kalaycı, 2010:322). Faktörlerin korelasyona bağlı iç tutarlıklarının hesaplanmasında Cronbach's Alpha katsayısının 0,80'den yüksek olması çok iyi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 2. Esnek Çalışma Ölçeği

İfadeler	Faktör yükü			Açıklanan varyans %	α	KMO
	1	2	3			
01	,882					
05	,681					
03	,681					
02	,670					
04	,552					
011		,824				
012		,824		53,713	0,836	0,846
10		,760				
13		,555				
07			,909			
08			,790			
06			,466			
09			,410			

Tabloya göre faktör yükleri 0,410 ile 0,909 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait açıklanan varyans %53,713 ile yeterli, Cronbach's Alpha katsayısı 0,836 ile çok iyi, KMO örneklem yeterliliği 0,846 ile çok iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. İş-Yaşam Dengesi Ölçeği

İfadeler	Faktör yükü				Açıklanan varyans %	α	KMO
	1	2	3	4			
04	0,840						
03	0,741						
05	0,660						
01	0,649						
102	0,556						
13		0,790					
11		0,737					
10		0,642			59,975	0,818	0,803
12		0,615					
07			0,805				
08			0,728				
06			0,685				
09			0,535				
14				0,827			
15				0,790			

Tabloya göre faktör yükleri 0,535 ile 0,840 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait açıklanan varyans %59,975 ile yeterli, Cronbach's Alpha katsayısı 0,818 ile çok iyi, KMO örneklem yeterliliği 0,803 ile çok iyi olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Değişkenlere ait fark testleri

T Testi iki örneklemin arasındaki ortalamaların önemli düzeyde fark olup/olmadığının tespitinde kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010: 74). Tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ikiden daha fazla örneklem grubunun arasındaki ortalamaların farklı olup/olmadığında kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010: 131).

Tablo 4. Yaş ile Kişisel yaşamın işe etkisi alt faktörü arasında Post Hoc Tukey Testi

(I) Yaş	(J) Yaş	Ort. Farkı (I-J)	S.H.	p	95% Güven aralığı	
					Altsınır	Üstsınır
26-30 Yaş	20-25 Yaş	-,17778	,07612	,138	-,3873	,0318
	31-35 Yaş	-,28505*	,07333	,001	-,4869	-,0832
	36-40 Yaş	-,15903	,08311	,314	-,3878	,0698
	41 Yaş ve Üstü	-,13232	,08244	,496	-,3593	,0946
31-35 Yaş	20-25 Yaş	,10727	,06834	,519	-,0809	,2954
	26-30 Yaş	,28505*	,07333	,001	,0832	,4869
	36-40 Yaş	,12602	,07605	,463	-,0834	,3354
	41 Yaş ve üstü	,15273	,07532	,257	-,0546	,3601

Tabloya göre iş-yaşam dengesi alt faktörlerinden “kişisel yaşamın işe etkisi” 26-30 yaş grubunun 31-35 yaş grubuna göre katılımları $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre negatif yönlü anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın yaşı daha genç olanların kişisel yaşamının işe olan etkisinden kaynaklandığı, bu etkiyle henüz baş edemedikleriyle açıklanabilir.

Tablo 5. Mesleki Kıdem ile Kişisel yaşamın işe etkisi alt faktörü arasında Post Hoc Tukey Testi

(I) Mesleki Kıdemi	(J) Mesleki Kıdemi	Ort. Farkı (I-J)	S.H.	p	95% Güven aralığı	
					Altsınır	Üstsınır
1-5 Yıl Arası	6-10 Yıl Arası	-,15542*	,05606	,017	-,2878	-,0230
	11 Yıl ve Üzeri	-,04097	,06302	,793	-,1898	,1078
6-10 Yıl Arası	1-5 Yıl Arası	,15542*	,05606	,017	,0230	,2878
	11 Yıl ve Üzeri	,11445	,06383	,175	-,0363	,2652

Katılımcıların iş-yaşam dengesi alt faktörlerinden “Kişisel Yaşamın İşe Etkisi” faktörüne mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların 6-10 yıl olanlara göre $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre negatif yönlü anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın mesleki kıdemi az olanların kişisel yaşamlarının işe etkisi algılarının henüz şekillenmediği şeklinde açıklanabilir.

3.3. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi

İki ya da daha fazla değişkenin arasında var olan ilişkinin büyüklük, düzey ve yönünün belirlenmesinde kullanılan istatistiki yöntem korelasyon denmektedir. Nedensellik ile korelasyon birbirlerine yakın kavramlar gibi görünse de farklı kavramlardır. Korelasyon, çalışma ile ilgili nedenselliğin nedenini bulmakta ön bilgi verir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Korelasyon analizinde bir ilişkide eksi değerler değişkenler arasında negatif yönde bir ilişki ifade ederken pozitif değerler ise pozitif yönde bir ilişkiyi ortaya koymaktadırlar (Nakip, 2006: 342-343). Açıklayıcı Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değişkenler arasındaki ilişkilerin bulunmasında “Pearson Korelasyon Analizi” kullanılır. Bu analizde $r =$ “0,00-0,20 Çok Zayıf”, “0,20-0,40 Zayıf”, “0,40-0,60 Orta”, “0,60-0,80 Yüksek”, “0,80-1,00 Çok Yüksek” ilişki olduğu değerlendirilir (Akgül ve Çevik, 2005:359).

Tablo 6. Esnek Çalışma ve İş-Yaşam Dengesi arasında Korelasyon

Korelasyon		Esnek Çalışma	İş-Yaşam Dengesi
Esnek Çalışma	Pearson	1	,570**
	Sig. (2-kuyruklu)		,000
	N	202	202
İş-Yaşam Dengesi	Pearson	,570**	1
	Sig. (2-kuyruklu)	,000	
	N	202	202

Yapılan korelasyon analiz ile Esnek Çalışma ile İş Yaşam Dengesi arasında $r=0,570$ kuvvetinde ve $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

3.4. Değişkenler Arası Regresyon Analizi

Regresyon analizi; değişkenler arasında bulunan etkinin analizi, iki değişkenden birinin değişiminin diğerindeki değişim ile açıklanmasıdır. Bu yöntem genelde değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin analizinde sıklıkla kullanılmaktadır. Birden fazla bağımsız değişken ile geçerli ve açıklayıcı modeller ortaya çıkarılabileceğinden dolayı sık kullanılan istatistikî analizlerden birisidir (Güriş ve Çağlayan, 2005: 199).

Tablo 7. Esnek Çalışma ve Alt Faktörleri İle İş-Yaşam Dengesi Arasında Regresyon

Esnek Çalışma ve İş-Yaşam Dengesi	R	R ²	S.H.	F	P
	0,570	0,325	0,22048	96,104	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,449	0,222		11,021	0,000
Esnek Çalışma	0,477	0,049	0,570	9,803	0,000
İş-Yaşam Dengesi =2,449+0,477 * (Esnek Çalışma)					
Esnek Çalışma alt faktörü İş-Yaşam Dengesi ve İş-Yaşam Dengesi	R	R ²	S.H.	F	P
	0,423	0,179	0,24308	43,596	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	3,206	0,215		14,906	0,000
Esnek Çalışma Alt Faktörü İş-Yaşam Dengesi	0,305	0,046	0,423	6,603	0,000
İş-Yaşam Dengesi =3,206+0,305 * (Esnek Çalışma Alt Faktörü İş-Yaşam Dengesi)					
Esnek Çalışma Alt Faktörü İş Sorumluluğu Ve İş Yaşam Dengesi	R	R ²	S.H.	F	P
	0,585	0,342	0,21756	104,101	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,866	0,173		16,589	0,000
Esnek Çalışma Alt Faktörü İş Sorumluluğu	0,385	0,038	0,585	10,203	0,000
İş Yaşam Dengesi =3,206+0,305 * (Esnek Çalışma Alt Faktörü İş Sorumluluğu)					
Esnek Çalışma Alt Faktörü Diğer Çalışanlar Ve İş Yaşam Dengesi	R	R ²	S.H.	F	P
	0,371	0,137	0,24916	31,886	0,000

Sabit	B	S.H.	Beta	T	P
	3,536	0,193		18,303	0,000
Esnek Çalışma Alt faktörü Diğer Çalışanlar	0,243	0,043	0,371	5,645	0,000

$$\text{İş Yaşam Dengesi} = 3,536 + 0,243 * (\text{Esnek Çalışma Alt Faktörü Diğer Çalışanlar})$$

Esnek çalışma ile iş-yaşam dengesi değişkeni arasında ilişkinin sınanması için regresyon analizi yapılmıştır. Esnek çalışma ve iş-yaşam dengesi modeli istatistiki olarak ($F=96,104$; $p<0,05$) anlamlı çıkmıştır. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,325$ olarak bulunmuş olup, iş-yaşam dengesindeki değişimin %32,5'i esnek çalışma tarafından açıklandığı söylenebilir.

Esnek çalışma alt faktörü iş-yaşam dengesi ve iş-yaşam dengesi modeli istatistiki olarak ($F=43,596$; $p<0,05$) anlamlı çıkmıştır. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,179$ olarak bulunmuş olup, iş-yaşam dengesindeki değişimin %17,9'u esnek çalışma alt faktörü iş-yaşam dengesi tarafından açıklandığı söylenebilir.

Esnek çalışma alt faktörü iş sorumluluğu ve iş-yaşam dengesi modeli istatistiki olarak ($F=104,101$; $p<0,05$) anlamlı çıkmıştır. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,342$ olarak bulunmuş olup, iş-yaşam dengesindeki değişimin %34,2'si esnek çalışma alt faktörü iş sorumluluğu tarafından açıklandığı söylenebilir.

Esnek çalışma alt faktörü diğer çalışanlar ve iş-yaşam dengesi modeli istatistiki olarak ($F=31,886$; $p<0,05$) anlamlı çıkmıştır. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,137$ olarak bulunmuş olup, iş-yaşam dengesindeki değişimin %13,7'si esnek çalışma alt faktörü diğer çalışanlar tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tablo 8. Hipotez Sonuçları

Hipotez	t	P	Sonuç
H ₁ : Esnek Çalışma; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	11,021	0,000	Kabul
H ₂ : Esnek Çalışma alt faktörü İş Yaşam Dengesi; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	14,906	0,000	Kabul
H ₃ : Esnek Çalışma alt faktörü İş Sorumluluğu; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	16,589	0,000	Kabul
H ₄ : Esnek Çalışma alt faktörü Diğer Çalışanlar; İş Yaşam Dengesi üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	18,303	0,000	Kabul

Elde ettiğimiz bulgulara benzer sonuçlar bazı araştırmacılar tarafından yapılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır. Maxwell ve McDougall (2004) çalışmalarında, geçici veya yarı zamanlı çalışma, ev ya da ofiste olmadan bilgisayar ile çalışma, işin paylaşılması, çalışma saatlerinin değişkenlik göstermesi ve işin farklı bir işgören aracılığı ile yerine getirilmesi gibi politika ve prosedürlerle düzenlenmiş esnek çalışmayı iş-yaşam dengesinin temeli olarak belirttiğini ifade etmişlerdir. Manfredi ve Holliday (2004) çalışmalarında; iş-yaşam dengesi; iş yaşamı ile kişisel yaşam arasındaki rekabetin bitirilmesine dayandığını, iş-yaşam dengesi yöneticileri esnek çalışma saatleri ve işin paylaşımı konusunda cesaretlendirdiğini ileri sürmektedir. Çalışmada esnek çalışma saatlerinin ve iş paylaşımının örgüte sağladığı birtakım yararları olduğunu, bu yararların; istihdamı artırmak, işgöreni örgütte tutmak, işgören memnuniyetini ve verimliliği artırmak olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca iş-yaşam dengesinin bahsedilen bu faydaları yanında maliyeti daha aşağıya çekmek ve performansı artırmak gibi olumlu etkilerinin de bulunduğu iddia edilmiştir. Küçükusta (2007) çalışmasında, iş yaşamı kalitesi ile iş-yaşam etkileşimi arasında bir etkileşimin varlığından söz edildiğini, iş yaşamı kalitesini artıran esnek çalışma gibi uygulamaların, işgörenin iş-yaşam dengesini olumlu yönde etkileyebileceğini iddia etmektedir. Doğrul ve Tekeli (2010) çalışmasında, örgütlerin iş-yaşam dengesi sağlanması konusunda işgörenlerine verecekleri bazı destek ve uygulayabilecekleri yaklaşımlar bulunduğunu, bunlardan en bilinen ve uygulamada da en çok kullanılan esnek çalışma uygulamaları olduğunu, buna göre işyerlerinde esnek çalışma uygulamalarına geçilmesi iş-yaşam dengesini sağlamada önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada hem ekonomik hem de sosyal anlamda gelişimini tamamlamış olan

ülkelerin çalışma yaşamında esneklik uygulamaları gerek istihdamın artmasına gerekse işgörenlerin iş yaşamları ile kişisel yaşamları arasında denge sağlayan önemli bir etken olarak kabul edildiğini ileri sürülmüştür. Çamlı (2010) çalışmasında, iş-yaşam dengesinin daha iyi kurulmasına imkan sağlayan esnek çalışma modelleri, işgörenlerin işe yaklaşımlarına etki ederek iş memnuniyetlerini ve işe olan bağlılıklarını artırabildiğini ifade etmiştir. Apaydın (2011) çalışmasında, esnek çalışmayı benimseyen örgütlerde çalışan bireylerde rol çatışması düşük, iş doyumu, işyeri vatandaşlığı, ailede işlevselliği yükseldiğini, işyerindeki esnek çalışma kültürü ise bireyin iş-yaşam dengesini kurmada olumlu bir etki oluşturduğunu ileri sürmüştür. Tariq vd., (2012) çalışmalarında, esnek çalışma saatleri, sağlık sigortası gibi çalışan destek programları tarafından kurulduğunu, bununla çalışanlarının daha iyi iş-yaşam dengesi kurmasına yardımcı olduğunu, aynı zamanda kişinin bütün yaşamı boyunca uyum ve eşgüdüm yaratmasına da katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Allen vd., (2013) ile Rafnsdottir ve Heijstra (2013) çalışmalarında esnek çalışmanın iş-yaşam dengesizliklerini çözmede etkili olacağını iddia etmişlerdir. Şahin (2014) çalışmasında, iş-yaşam dengesinin sağlanmasının örgütsel bağlılığı arttıracığını, çalışma yerinin esnekleştirilmesinin devam ve normatif bağlılıkları arttıracığını, çalışma saatlerinin esnekleştirilmesinin devam bağlılığını arttıracığını, esnek çalışma şekillerinden yararlanmak isteyenlerin örgütsel bağlılıklarında artış olabileceğini, iş-yaşam dengesinin sağlanmasında çalışma saati esnekliğinden yararlananlarla yararlanmayanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu gördüğünü ileri sürmüştür. Doğan vd. (2015) çalışmalarında, işgörenlerin esnek çalışma uygulamaları konusunda genel olarak kararsız ile olumlu durum arasında kaldıklarını, bu durumun esnek çalışma uygulamaları ile iş yaşam dengesinin sağlanmasına yönelik bir takım yararları ile birlikte kariyer sorunlarına neden olabileceğinin göz önünde bulundurulmasından kaynaklandığını düşünülüğünü ifade etmişlerdir. Akın vd. (2017) kavramsal çalışmasında, esnek çalışma programlarının sağlanması, haftalık çalışma saatlerinin azaltılarak çalışanlarının aile yaşamları ve sosyal hobileri için ihtiyaç duydukları boş zamanın sağlanması ve çocuk bakım hizmetlerinin sunulması, iş-yaşam dengesinin kurulmasında önemli politikalar olarak gördüğünü ifade etmişlerdir. Esnek çalışmanın iş-yaşam dengesine dolaylı etkileri, olumsuz yönleri ve dezavantajları ile ilgili de çalışmalar yapılmıştır. Yavuz ve Doğan (2019) çalışmasında esnek çalışma uygulayan işletmelerdeki çalışanların gerginliğinin daha az olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yapıcı (2020) esnek çalışmanın iş-kişisel-aile yaşamının desteklenmesine yardımcı olduğunu iddia etmiştir. Demirbağ vd. (2021) esnek çalışmanın iş güvensizliği üzerindeki etkisinde iş-yaşam dengesinin aracılık yaptığını ifade etmiştir. Yıldırım ve Tengilimoğlu (2022) esnek çalışma ile motivasyon ve motivasyon ile iş doyumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yoğun küresel rekabet, krizler, işsizlik nedeniyle örgütler kaliteli, düşük maliyetli ve zamanında üretmekle rekabet güçlerini korumaya çalışmaktadırlar. Esnek çalışma modelleri, rekabet gücünün elde edilmesi ve korunmasında etken rol oynadığı görülmektedir. Bu rol işgörenler yönüyle motivasyonu artırıcı, örgütler açısından etkinlik ve verimlilik ile önemini her geçen gün artırmaktadır. İşgörenlerin hızla değişen çevresel koşullarda, çalıştıkları örgütlerin ihtiyaçları arasında kurdukları iş-yaşam dengesi birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. İşgören gözüyle hem iş hem de ailevi sorumluluklarını yerine getirmenin sağlayacağı moral-motivasyon örgütlere de değer katacaktır. Örgüt yöneticileri; örgüt hedeflerine ulaşılması için çalışma koşullarının iyileştirilmesi, doğru ücretlendirme politikaları uygulanması, çalışanların yetenek ve kariyer planlaması yapmaları konusunda olanaklar sağlanması öncelikleri olmalıdır. Bu koşulların sağlanması ile daha üretken, daha yaratıcı ve yenilikçi işgörenleri cesaretlendirecektir.

Elde ettiğimiz bulgularla esnek çalışmanın; iş-yaşam dengesini pozitif ve anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Esnek çalışmanın alt faktörlerinin de; iş-yaşam dengesini pozitif ve anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerden cinsiyet ve medeni durumun ise esnek çalışma ve iş-yaşam dengesi üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Elde ettiğimiz bulgular ışığında esnek çalışma uygulayan hem örgüt yöneticilerine hem de örgütteki işgörelere şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Esnek çalışma düzenlemeleri esasına göre işgörenlere diğer işgörenler tarafından gösterilen olumsuz tepkilerin azaltılması için iletişim kanalları desteklenmelidir.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinden faydalanan işgörenlerin iş performansını artırmak için uygun sosyal aktiviteler düzenlenmelidir.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinden faydalanan işgörenlerin örgüt içi ve örgüt dışı toplantılara katılımlarının sağlanmasına yönelik faaliyetlerde uygun iletişim kanalları desteklenmelidir.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinden faydalanan işgörenlerin işine kendilerini vermelerini sağlayacak örgüt politikaları geliştirilmelidir.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinden eşikle birlikte faydalanan işgörenlerin iş-yaşam dengesini destekleyici örgüt uygulamaları geliştirilmelidir.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinden faydalanan işgörenlerin işyükü ve iş sorumluluğu değişimlerinde iletişim kanalları açık tutulmalı, bu değişimler karşılıklılık esasına göre yürütülmelidir.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinden faydalanan işgörenlerin örgüt içindeki çalışmalarında faydalı olabilmeleri için uygun örgüt iklimi oluşturulmalıdır.
- ✓ Esnek çalışma düzenlemelerinin uygulandığı örgütlerdeki yöneticiler; esnek çalışma düzenlemelerinden faydalanan işgörenlere karşı olumsuz tepkilerden kaçınmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). İstatistiksel analiz teknikleri & SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları. Ankara: Emek Ofset Yayınevi.
- Akın, A., Ulukök, E. ve Arar, T. (2017). İş-yaşam dengesi: Türkiye'de yapılan çalışmalara yönelik teorik bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 113-124.
- Albion, M.J. & Chee, M. (2006). Flexible work options within the organisational system. *Australian Journal of Career Development*, 15(2), 42-52.
- Allen, T.D., Johnson, R.C., Kiburz, K.M. & Shockley, K. M. (2013). Work-Family conflict and flexible work arrangements. *Deconstructing Flexibility, Personnel Psychology*, 66, 345-376.
- Armağan, E. ve Bozkurt, Y. (2008). Çalışma sürelerinde esneklik sağlayan modeller üzerine değerlendirmeler. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 45(519), 49-60.
- Aydınlı, F. (2007). Türkiye ve Almanya'daki işletmelerde esnek çalışma modellerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 18(57), 67-90.
- Başdoğan, T. (2015). *Esnek çalışanlarda esnek çalışmaya yönelik tutumun iş tatmini üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Ceylan, G. (2011). *Aile dostu uygulamaların iş-özel yaşam dengesi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE, İzmir.
- Çamlı, L.G. (2010). *Esnek çalışma saatleri ve çalışanların esnek çalışma saatleri düzenlemelerine yönelik tutumlarının örgüte bağlılıkları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, H. (2008). *Esnek çalışmanın işgücü maliyetlerine ve rekabet gücüne etkisi ve tekstil sektöründe uygulaması*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbağ, O., Cide Demir H., ve Yozgat U. (2021). Uzaktan çalışmanın iş güvencesizliğine etkisinde iş-yaşam dengesi ve psikolojik güvenliğin düzenleyici-aracılık rolü. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 1-25. doi: 10.17218/hititsbd.881224
- Demirer, S. (2011). *İş-yaşam dengesi: Antalya'daki A grubu seyahat acentelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Doğan, A., Bozkurt, S. ve Demir, R. (2015). Çalışanların esnek çalışmaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 376-398.
- Doğru, Ç. (2010). *Türkiye'deki insan kaynakları açısından esnek çalışmanın istihdama etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Doğrul, B.Ş. ve Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(2), 11-18.
- Erben, G.S. ve Ötken, A.B. (2014). Paternalist liderlik ve işe ilişkin iyilik ilişkisinde iş-yaşam dengesinin rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 22, 103-121.
- Eser, Ş. (1997). *Part-time çalışmanın Türkiye’de kadın istihdamına etkisi*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırmaları Yayınları, Öncü Ltd.
- Fisher, M.G., Stanton, J.M, Jolton, J., & Gavin, J.A. (2003). *modelling the relationship between work life balance and organisational outcomes*. In Annual Conference Of The Society For Industrial-Organisational Psychology, Orlando.
- Giannikis, S.K. & Mihail, D.M. (2011). Flexible work arrangements in Greece: A study of employee perceptions. *The International Journal Of Human Resource Management*, 22(2), 417-432.
- Glynn, C., Steinberg, I. & Mccartney, C. (2002). *Work-life balance: The role of the manager*. West Sussex: Roffey Park Institute.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güriş, S. ve Çağlayan, E. (2005). *Ekonometri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapız, Ö.S. (2002). İş-aile yaşamı dengesi ve dengeye yönelik yeni bir yaklaşım: Sınır teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 139-153.
- Kuru, İ. (2014). *Y kuşağı ve iş yaşam dengesi*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesi üzerindeki etkisi. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Manfredi, S. & Holliday, M. (2004). *Work-life balance: An audit of staff experience at Oxford Brookes University*. Oxford Brookes University, Centre for Diversity Policy Research, Oxford.
- Maxwell, G.A. & Mcdougall, M. (2004). *Work-Life Balance: Exploring The Connections Between Levels Of Influence In The UK Public Sector*, *Public Management Review*, 6(3): 377- 393.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Naktiyok, A. ve İşcan, Ö.F. (2003). İşgörenlerin evden çalışmaya ilişkin tutumları: Bireysel özellikler ve iş sürükleyicileri açısından bir uygulama. *Akdeniz İşletme ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 53-72.
- Özkan, O. (2010). *Çalışma Yaşamı Kalitesi*, Hava Teknik Okullar Komutanlığı, Araştırma Raporu, İzmir.
- Pinhas, M.M. (2006). *Sosyal politika boyutunda Avrupa Birliği’nde esnek çalışma*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rafnsdottir, G.L. ve Heijstra, T.M. (2013). Balancing work-family life in academia: The power of time. *Gender, Work and Organization*, 20(3): 283-298.
- Sert, Ü. (2013). *Esnek çalışmanın kadınların çalışma hayatındaki istihdamına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, S. (2001). *Esnek üretim-esnek çalışma ve endüstri ilişkilerine etkileri*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, T. (2014). *Esnek çalışma düzenlemelerinin örgütsel bağlılığı sağlamaya etkisi: Başbakanlık örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tariq, A., Aslam, H.D., Siddique, A. & Tanveer, M.A. (2012). Work-life balance as a best practice model of human resource management: a win-win situational tool fort he employees and organizations. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 3(1), 577-585.
- Topcuk, Y. (2006). *Esnek çalışma ve esnek çalışanların sosyal güvenliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uyargil, C. (2008). *İş analizi ve iş dizaynı, insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Yapıcı, N. (2020). ABD esnek çalışma düzenlemelerinden hareketle Türk kamu yönetimi için bir model önerisi. (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, N., ve Doğan, A. (2019). İş stresinin iş-yaşam dengesi üzerindeki etkisinin esnek çalışma bağlamında test edilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 41-62.

Yıldırım, Ö., ve Tengilimoğlu, D. (2022). Pandemi sürecinde uygulanan esnek çalışma düzenlemesinin çalışan motivasyonu ve iş doyumuna etkisi; bir alan araştırması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 625-633.

Extended Abstract

Changing living conditions as well as changing working conditions have brought the concept of work-life balance to the agenda. Work-life balance is very difficult to achieve and some elements need to be realized to maintain this balance. The rapid development of technology and changes in lifestyles have led to an increase in expectations in business life and a change in areas of responsibility in family life. This change is because the work-life balance has become a more important issue in recent times, especially with the increase in women's contribution to the labor force, and the need for job demands. In addition, the fact that both spouses are working increases the interest. The positive contribution of the employees who achieved work-life balance and the role of the organization in the success of the organization highlighted the work-life balance. Today, the importance of the issue has been reached in many business lines and organizations have begun to implement different practices to ensure work-life balance. When the first years of flexible work are examined, it is seen that organizations aim to reduce costs only. Organizations have kept the human factor in the background within this understanding. However, with technological developments and globalization, the importance given to human rights has increased and as a result of this, it has been understood how valuable the workforce and human beings are for organizations. Different methods are used in achieving work-life balance, flexible working models gain importance in this regard and it is greatly facilitated to adapt to the changing structure of organizations and employees. With this adaptation, organizations are trying to reduce their costs on the one hand, and on the other hand, they are trying to respond to the needs of the consumers quickly. This has made organizations more flexible. Organizations that can adapt to flexibility have gained superiority over other organizations in competition. It is seen that flexible working models in organizations provide great facilities for encouraging employees to work and ensuring work-life balance. To be more flexible, it is very important that the workplace in which they are located and what kind of flexibility will be applied in this workplace. For this reason, the application areas of flexibility type vary according to the sector, business, and organization to be made. For example, while functional flexibility is more widely used in the manufacturing industry, numerical flexibility is more widely applied in the service sector. It is possible to evaluate the flexibility types in five groups. These; are numerical, functional, wage, working time, and the flexibility of removal strategies (Çelenk, 2008: 3). Some of the flexible working models are; job sharing, shift work, part-time work, floating work time, work at home, work on-call, telework, subcontractor application, and borrower work relationship (Başdoğan, 2015: 28). Within the scope of the research, flexible time workers in the cosmetics sector in Kütahya province were determined as the main mass. It is determined that this main body has 500 flexible employees in the nationally organized cosmetics sector in Kütahya. The research sample, on a voluntary basis, is 202 employees who work flexibly. These employees were contacted face-to-face, by e-mail, and by telephone, and a data set was created. In this study, data consisting of 2 scales and demographic expressions were used. The Cronbach's Alpha coefficient of the flexible study scale was found to be very good with a value of 0.836 and the KMO sampling efficiency was very good with 0.846. The Cronbach's Alpha coefficient of the work-life balance scale was found to be very good with a value of 0.818, and KMO sample adequacy was very good (Büyükoztürk, 2002) with 0.803. There was a positive correlation between $r = 0.570$ and $p < 0.05$ significance level between Flexible Work and Work-Life Balance. Regression analysis was conducted to test the relationship between flexible work and work-life balance variables. The flexible working and work-life balance model was statistically significant ($F = 96.104$; $p < 0.05$). The coefficient of determination was found to be $R^2 = 0.325$, and it can be said that 32.5% of the change in work-life balance was explained by flexible work. With the findings we obtained; work-life balance positively and significantly. The sub-factors of flexible study are; work-life balance positively and significantly. Gender and marital status, which are among the demographic variables, have no significant effect on flexible work and work-life balance. In the light of our findings, the following recommendations can be made to both the managers of the organization and the employees in the organization who apply for

flexible work. *Based on flexible working arrangements, communication channels should be supported to reduce the negative reactions of employees to other employees. *Appropriate social activities should be organized to improve the work performance of the employees who benefit from flexible working arrangements. *Appropriate communication channels should be supported in activities aimed at ensuring the participation of employees benefiting from flexible working arrangements to internal and external meetings. *Organizational policies should be developed to enable employees who benefit from flexible working arrangements to give themselves to their jobs. *Organizational practices supporting the work-life balance of employees who benefit from flexible working arrangements with their spouses should be developed. *Communication channels should be kept open for changes in the workload and responsibility of the employees who benefit from flexible working arrangements and these changes should be conducted based on reciprocity. *Appropriate organizational climate should be established for employees who benefit from flexible working arrangements to be useful in their work within the organization. *Managers in organizations where flexible working arrangements are applied, should avoid negative reactions to employees who benefit from flexible work arrangements.

GÖÇMENLER İÇİN SOSYAL UYUM ÖLÇEĞİ (GSUÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Özgür Salih KAYA *

ÖZ

Bu araştırmada göçmenlerin sosyal uyumunu ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya 2020 yılında Ankara’da yaşayan yaşları 18-49 arasında değişen göçmenler katılmıştır. Veriler çevrimiçi elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 434 katılımcı ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ise 412 katılımcı ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 28 maddeden oluşan altı boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Alanyazın doğrultusunda ölçek “Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği” (GSUÖ), alt boyutları ise “dışlanma”, “aidiyet”, “psikolojik ve sosyal destek”, “bireysel faktörler”, “umut” ve “geçmiş deneyimler” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin her bir alt ölçeği kendi başına bir ölçek olarak kullanılabilir. Analizlerde maddelerin toplam varyansın %59.44’ünü açıkladığı görülmüştür. DFA sonucunda model uyum indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği bulunmuştur ($X^2/sd= 1.90$, CFI= .98, GFI= .97, AGFI= .96, IFI= .98, RMR=.038, RMSEA= .040). Benzer ölçek geçerliği için “Genel Aidiyet Ölçeği” ve “Sosyal Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Benzer ölçek geçerliği incelendiğinde Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği ile Genel Aidiyet Ölçeği arasında korelasyon değerleri .66, Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği ile Sosyal Bağlılık Ölçeği arasında .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlık ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır. GSUÖ toplam puanının Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82, test tekrar test güvenilirlik değeri .84 bulunmuştur. Sonuç olarak bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen, sosyal uyum, dışlanma, aidiyet, psikolojik ve sosyal destek, bireysel faktörler, umut, geçmiş deneyimler

SOCIAL COHESION SCALE FOR IMMIGRANTS (SCSI): A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure social cohesion in immigrants. Immigrants aged 18-49 living in Ankara in 2020 participated in the study. The data has been obtained online. In order to determine the construct validity of the scale, exploratory and confirmatory factor analyses were performed. Exploratory factor analysis was performed with 434 participants. Confirmatory factor analysis and similar scale validity were analyzed with 412 participants. As a result of exploratory factor analysis, a six-dimensional structure consisting of 28 items emerged. As a result of the literature review, the scale was named “Social Cohesion Scale for Immigrants” (SCSI) and its sub-dimensions were named, “exclusion”, “belonging”, “psychological and social support”, “individual factors”, “hope” and “past experience”. Each subscale of the scale can be used as a scale on its own. In the analyses, it was concluded that the items explained 59.44% of the total variance. As a result of the confirmatory factor analysis, it was found that the model fit indices were in perfect fit ($X^2/sd= 1.90$, CFI= .98, GFI= .97, AGFI= .96, IFI= .98, RMR=.038, RMSEA= .040). General Belongingness Scale and Social Connectedness Scale were used for criterion validity. When criterion validity was examined, the correlation values were found to be .66 between the Social Cohesion Scale for Immigrant and the General Belonging Scale, and .63 between the Social Cohesion Scale for Immigrant and the Social Commitment Scale., Cronbach’s alpha internal consistency and test-retest method were used. The Cronbach alpha internal consistency coefficient is .82, for the whole scale, and the test-retest reliability is .84. As a result, it can be said that this scale is a valid and reliable scale.

Keywords: Immigrant, social cohesion, exclusion, belonging, psychological and social support, individual factors, hope, past experience

* Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Ankara, ozgur@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8535-290X>

GİRİŞ

Zorunlu göçler göçmenlerin hayatını derinden etkilemektedir (Jokhan, 2008). Göçmenlerin kişilik özellikleri, ev sahibi halkın göçmenlere yönelik tutumları, dil edinimi ve göç edilen bölgenin kültürel özellikleri onların uyum sürecini etkilemektedir (Ehnholt ve Yule, 2006). Uyum sürecinde göçmenlerin yaşadıkları problemler onların depresyon, düşük benlik saygısı ve psikolojik stres yaşamalarına neden olabilmektedir (Lee, Shin ve Lim, 2012). Bununla birlikte göç bazı bireyler için daha yoğun olumsuz duygusal deneyimlere neden olabilir (Ward ve Styles, 2012). Bu yoğun olumsuz duygusal deneyimlerin nedeni, bireyin göçle birlikte geride bıraktıklarıdır. Bu yüzden bireyin geride bıraktıkları, kültürel değer ve inançları onların göçten sonraki hayatını anlamlandırma etkilidir (Ward, 2000). Bazı bireyler göçten sonra suçluluk psikolojisi yaşarken (Ward, 2000), bazı bireyler daha fazla uyum problemi yaşamaktadır (Turnbull, 1996). Göçmenlerin gittikleri ülkede yaşadıkları en büyük zorluklardan biri dışlanmadır (Fox, 2007; Davidson ve Carr, 2010). Göçmenlerin yaşadıkları uyum problemlerden bir diğeri ise dildir (Vigouroux, 2008). Ayrıca göçmenlerin geleceklerinin belirsiz olması da onların kaygı düzeyini arttırmaktadır (Tribe, 2002). Göçmenlerin göç sonrası yaşadıkları problemler onların entegrasyonunu olumsuz etkilemekte ve göçmenlerin sosyal uyumunu zorlaştırmaktadır (Scholten ve Penninx, 2016). Yukarıda bahsedilen göç sonrası olumsuz deneyimler bireyin sosyal uyumu kapsamına girmektedir. Göçmenlerin yaşadıkları problemlerin azalması/azaltılması göçmenlerin sosyal uyumunu arttırabilir (Leung, 2001; Sezgin ve Yolcu, 2016). Sosyal uyum literatürde yeni bir kavram olmamasına karşın, kapsamı geniş olduğundan dolayı incelendiği bağlama göre tanımlanması gerekir (Mekoa ve Busari, 2018). Bu çalışmada da sosyal uyum amacına uygun bir şekilde bireyin göç sonrası uyumu olarak tanımlanmaktadır. Kavramsal olarak incelendiğinde ise sosyal uyum, bireyin çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesi için yaşamında değişiklik yapması olarak tanımlanabilir (Reddy, Reddy, & Singh, 2011). Lockwood'a (1999) göre sosyal uyum, toplumsal düzeyde bireylerin güçlü bağlar oluşturmasıdır. Bu araştırmanın amacına göre sosyal uyum, göçmenlerin göç ettikleri yere alışma sürecinde dışlanma, ekonomik problemler, geçmiş olumsuz deneyimlerin etkisinin azalması, aidiyet, umut ve diğer koruyucu faktörlerin artması olarak tanımlanabilir. Sosyal uyum kavramının Türkiye'deki gelişimine bakıldığında, incelenen literatürde Türkiye'de sosyal uyum kavramının ilk kez kullanıldığı tez Göğüş (1981) tarafından yazılmıştır. Bu çalışmada ruh sağlığı bozukluğu olan bireylerin sosyal uyum problemleri incelenmiştir. Sosyal uyum ile ilgili çalışmalar ve psikoloji ve eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar özellikle son on yılda artış gösterirken bu araştırmanın kapsamı itibariyle göç yoluyla Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ilk çalışma Özçetin (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Sosyal uyum kavramı incelenirken yapısını daha iyi anlamak için sosyal uyum ile ilgili kuramsal bilgiler incelenmiştir. Literatürde doğrudan göçmenlerle ilgili bir sosyal uyum teorisine rastlanmamıştır. Öte yandan bireyin toplumda var oluşunu ve diğerleri ile etkileşimini ele alan bazı kaynaklara ulaşmak mümkündür (Cooley, 1998; Mead, 1934). Sosyal uyumdan bahsederken Berry'nin (1998) iki boyutlu kültürlenme modelinin tartışılması anlamlı olabilir. Birinci boyut, bireyin kendi kültürünü, kimliğini, dilini ve yaşam tarzını devam ettirmek isteyip istemediği ile ilgilidir. İkinci boyut ise göçmenin ev sahibi halkla ilişki kurmayı isteyip istememesi ile ilgilidir. Bu iki boyut çerçevesinde birey topluma entegre olabilir, toplumdan uzaklaşabilir, asimile olabilir veya marjinalleşebilir. Sosyal anksiyete teorisi olarak ele alınan dışlanma teorisi üç önerme sunar. Bu önermelerden birincisi bireyler dışlanmayı önleyebilecek doğal bir güce sahiptir. Dışlanmayı önleyen bu doğal eğilim bireyin hayatta kalmasına yardım eder ve bireye psikolojik fayda sağlar (Bynner, 2001). Baumeister ve Tice (1990), bireyin bir topluma alışması veya toplumdan dışlanma süreçlerini bir ipin iki ucuna benzetmiştir. Toplumla yeterli düzeyde katılım gösterenlerin gruba uyum sağlayabileceğini, grupla zıtlaşan veya katılım göstermeyenlerin ise dışlanacağını, dolayısıyla sosyal kaygısının artacağını belirtmektedir. İkinci önerme, bireyin kişilik özelliklerinden dolayı uyum sağlayamayacağını ifade eder. Bireye ne kadar imkân sunulursa sunulsun bireyin kendi algısı kadar sosyal uyum sağlayabileceği savunulmaktadır (Abbott, Wong, Williams, Au ve Young, 1999). Başka bir deyişle birey dışlanma deneyimi yaşamasa bile yoğun bir şekilde hissettiği olumsuz duygulardan dolayı kendini dışlanmış hissedebilir. Son önerme ise diğer bireylerin dezavantajlı bireye yardım etmesiyle sosyal uyumun gerçekleşeceğini ifade eder. Bu araştırmanın beklenen sonuçlarından birisi

de bireyin sosyal uyumu sürecine ev sahibi halkın sosyal desteği katkı sağlayabileceğidir. Partington'a (2005) göre sosyal uyum ev sahibi halkın ve yöneticilerin desteğiyle dezavantajlı bireylerin toplumda yer alma koşullarını iyileştirilir. Marston ve Dee (2015) sosyal uyum için toplumdaki tüm bireylerin davranışlarında ve tutumlarında değişiklik yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bireyin ekonomik koşulları (Avcı, 2005), iyi akran ilişkileri (Özdemir, 2016) ve olumsuz çevresel koşulları (Yörüköğlu, 2011) sosyal uyum sürecinde etkilidir. Özetle sosyal uyum kültürleşme, asimilasyon, uzaklaşma, marjinalleşme ve entegrasyon kavramlarını kapsayan bir kavram olarak düşünülebilir.

Sosyal uyum ile ilgili geliştirilen model ve teorilerden bahsettikten sonra göçmenlerin sosyal uyumuyla ilgili geliştirilen ölçme araçları incelenmiştir. Göçmenlere yönelik geliştirilen ölçme araçlarından biri Neto (2002) tarafından geliştirilmiştir. Fransa'daki ikinci nesil Portekizli göçmenlerin arkadaşlık edinmek, dil yeterliliği ve ırkçılık gibi deneyimlerini incelemektedir. Göçmenlerin sosyal uyumu ile ilgili olduğu düşünülen bir ölçek de Szapocznik, Scopetta, Kurtines ve Aranalde (1978) tarafından geliştirilen Davranışsal Kültürleşme Ölçeği'dir. Bu ölçek de Küba'dan ABD'ye göç eden göçmenlerin başta davranışları olmak üzere, göçmenlerin Amerikan geleneklerini, alışkanlıklarını, dilini ve yaşam tarzını ne ölçüde benimsendiğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Göçmenlerin uyumu ile ilgili olduğu düşünülen bir diğer ölçme aracı ise Sosyokültürel Uyum Ölçeği'dir. Wilson (2013) tarafından revize edilen ölçek kişilerarası iletişim, akademik/iş performansı, kişisel ilgi alanları ve toplumsal katılım, ekolojik uyum ve dil yeterliliğini ölçmektedir.

Yukarıda göç ve sosyal uyum ile ilgili literatür taraması, modeller ve teoriler, sosyal uyumun yapısı ve sosyal uyum ile ilgili geliştirilen ölçme araçlarına verilmiştir. Daha önceden de bahsedildiği gibi sosyal uyum göçmenlerin göç ettiği yerde onları etkileyen risk faktörlerinin azaltılıp koruyucu faktörlerin artırılması olarak düşünülebilir. Türkiye'de göçmenlerle ilgili geliştirilen ölçekler incelendiğinde, yukarıda bahsedildiği gibi Wilson (2013) tarafından geliştirilen ve Yalçın (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyokültürel Uyum Ölçeği'ne rastlanmıştır. Bu ölçek kişilerarası iletişim, akademik/iş performansı, kişisel ilgi alanları ve toplumsal katılım, ekolojik uyum ve dil yeterliliği boyutlarından oluşmaktadır. Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği bazı açılardan Sosyokültürel Uyum Ölçeği'nden farklılık göstermektedir. Farklı milletten göçmenlerin araştırmaya dahil edilmesi, geçmiş deneyimlere değinilmesi, psikolojik, sosyal ve bireysel faktörlere vurgu yapması bu araştırmanın güçlü ve farklı yanlarından bazılarıdır. Bu ölçme aracı bireylerin sosyal uyumunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarması açısından önemlidir. Göçmenlerin Türkiye'deki hayata yönelik genel problemlerini, koruyucu ve risk faktörlerini ortaya çıkarmayı amaçlaması itibarıyla "Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği"nin alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Yukarıda bahsedilen yurt dışındaki çalışmalardan da anlaşılacağı gibi göçmenlerin yaşadıkları uyum problemleri, göç sebebine ve göç sonraki dinamiklere göre değişmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı Türkiye'deki göçmenlerin sosyal uyumunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde "Göçmenlerin Sosyal Uyumu Ölçeği" geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği, veri toplama araçlarına ve çalışma grubunun özelliklerine yer verilmiştir. GSUÖ'nün geliştirilmesinde öncelikle mevcut alan yazındaki ölçekler ve Türkiye'deki göçmenlerin uyumu ile ilgili yazılan tezler incelenmiştir. Özellikle bu aşamada yurt dışı alan yazınındaki sosyal uyum ile ilgili ölçekler incelenmiştir (Neto, 2002; Szapocznik, Scopetta, Kurtines ve Aranalde, 1978; Wilson, 2013). İncelenen alan yazın ölçekleriyle birlikte göç ve sosyal uyuma dair kuramsal bilgilerden faydalanarak 80 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu oluşturulan madde havuzundan seçilen maddeler ile ölçeğin ilk formu oluşturulmuştur. Bu formun dil ve ifade açısından anlaşılabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi ve kapsam geçerliğinin sınanması için konu alanında bilgili ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman üç kişiden görüş alınmıştır. Bu inceleme sonucu aynı durumu ölçen, dil bilgisi açısından hatalı olduğu düşünülen 12 madde havuzdan çıkartılarak 68 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Yapılan düzenlemelerin ardından, deneme formunun kolay yanıtlanabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi özellikler açısından değerlendirilmesi amacıyla 25 göçmenle ön uygulama yapılmıştır. Katılımcılardan "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Biraz katılıyorum",

“Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri beklenmiştir. Katılımcılar anlamakta zorlandığı maddeleri araştırmacıya iletmış ve bu geri bildirimler doğrultusunda bazı maddeler revize edilmiştir. Ön uygulama sonucunda 5 madde ölçekten çıkartılarak 63 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grupları 2020 yılında Ankara’da yaşayan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen göçmenlerden oluşmaktadır. Verilerin tamamı çevrimiçi elde edilmiştir. Uygulama formu farklı milletten olan toplam 464 göçmene (208 Suriyeli, 76 İranlı, 67 Afgan, 53 Iraklı ve 50 Türkmen) uygulanmıştır. Katılımcıların 10’u uygulama formundaki soruların yarısından fazlasını boş bıraktıkları için araştırmaya 454 kişi ile devam edilmiştir. Katılımcıların 272’i (%59.91) erkek, 182’si (%40.09) kadındır. Araştırmanın her aşamasında ölçeğin formları (madde havuzu, deneme, uygulama ve benzer ölçek geçerliği formları) eğitim bilimleri ve göçle ilgili çalışmalar yapan iki alan uzmanı tarafından incelenmiş, ölçek maddelerinin etik açıdan herhangi bir sorun ve katılımcılara zarar verebilecek herhangi bir durumun olmadığı belirtilmiştir. Katılımcılara ölçek formlarını doldurmadan önce araştırmanın amacı, önemi ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırmadan istedikleri zaman vazgeçebilecekleri Gönüllü Katılım Formu’nda belirtilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan madde havuzu Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenmiştir. Araştırmadaki soruların katılımcıların fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar vermediği ve araştırmanın yürütülmesinde etik açıdan herhangi bir sorun olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın ilk çalışma grubu GSUÖ’nün geçerliği için AFA 434 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise GSUÖ’nün DFA ve benzer ölçekler geçerliği analizlerini yapmak amacıyla, ilk çalışma grubunun özelliklerine benzer şekilde 252’si erkek (%61.17), 160’ı kadın (%38.83) olmak üzere 412 kişiden oluşmaktadır. Son olarak test tekrar test güvenilirliği için araştırmanın üçüncü çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grup diğer iki çalışma grubunun demografik özelliklerine benzer olup 51’i erkek (%57.95), 37’si kadın (%42.05) olmak üzere 88 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

GSUÖ’nün geliştirilmesinde benzer ölçekler geçerliğini hesaplamak için Genel Aidiyet Ölçeği ve Sosyal Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Genel Aidiyet Ölçeği (GAÖ): Malone, Pillow ve Osman (2012) tarafından geliştirilen Genel Aidiyet Ölçeği, Duru (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. AFA sonucunda Kabul edilme/İçerilme ve Reddedilme/Dışlanma olmak üzere iki faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Bu iki faktörden ilk 6 soru kabul edilmeyi, ikinci 6 soru reddedilmeyi ölçmektedir. İki faktör ayrı ayrı birer ölçek olarak kullanılabilir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon değeri .64’tür. Genel Aidiyet Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayısı .92’dir. Kabul edilme/İçerilme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .89, Reddedilme/ Dışlanma ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise .91’dir. Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizler, üç hafta arayla yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon değeri .84’tür. Kabul edilme/İçerilme için korelasyon değeri .70, Reddedilme/Dışlanma için .75.’dir. Ölçeğin yapı geçerliği incelendiğinde modelin iyi uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (CFI=.96, TLI=.95, RFI=.91, NFI=.93, GFI=.92, $X^2/df=2.076$, RMSEA=.07).

Sosyal Bağlılık Ölçeği (SBÖ): Lee ve Robbins (1995) tarafından geliştirilen bu ölçek, Duru (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6’lı likert tipinde olan ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça sosyal bağlılık da artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90, test-tekrar test güvenilirliği .90 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri toplam varyansın %58.72’sini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin .63 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir.

İşlem

GSUÖ’nün geliştirilmesi sürecinde veri analizi için SPSS 24 ve AMOS 22 istatistik programları kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçüt geçerliği için GSUÖ ile GAÖ ve SBÖ’den alınan toplam puanlar arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. GSUÖ’nün güvenilirlik çalışması kapsamında ise Cronbach Alfa katsayısı ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Yapı Geçerliliği

Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği'nin (GSUÖ) geliştirilirken ilk olarak AFA yapılmıştır. AFA'nın aşamaları aşağıda sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA yapabilmek için bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. AFA yapılmadan önce olası sorunları azaltmak için örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve teklik ile uç değerlerin tartışılması yararlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu kavramlar AFA yapılmadan önce sırasıyla aşağıda ele alınmıştır:

Örneklem Büyüklüğü

Literatür incelendiğinde örneklem büyüklüğü ile ilgili çeşitli görüşler mevcuttur. Hair ve arkadaşları (2006) örneklem büyüklüğünün madde sayısına oranının 10'dan fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Fidel ve Tabachnick (2001) madde sayısının en az 5 katı kadar kişiyle çalışmanın yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmadaki örneklem sayısı 454 olup madde sayısı 28'dir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğü için literatürde bahsedilen kriterler karşılanmıştır ($454/28 > 10$). Örneklem büyüklüğü için bir başka ölçüt Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi sonucudur. Tabachnick ve Fidel'e (2013) göre KMO değerinin .60 tan fazla olması ve Bartlett Testi sonucunun $p < .05$ olması gerekmektedir. KMO değerinin .90 üzeri olması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir yorumu yapılır. Bu araştırmadaki Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu .92 ve Bartlett Testi manidar bulunmuştur ($p < .001$). Dolayısıyla örneklem büyüklüğü için istenen üç ölçüt de karşılanmıştır.

Kayıp Değerler

Tabachnick ve Fidell (2001) araştırmada eksik doldurulan ölçeklerin veri setinden çıkarılmasını önermektedir. Bu araştırmada 10 katılımcının ölçeklerin yarısını doldurmadığı belirlenmiştir. Bu yüzden bu veriler araştırma sonuçlarını etkileyeceğinden dolayı araştırmanın dışında tutulmuştur.

Uç Değerler

Veri setindeki uç değerler tek yönlü ve çok yönlü olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesi için her bir verinin Z puanı hesaplanmıştır. -3 ile +3 değerlerinin dışında yer alan Z puanlarına ait verilerin uç değer olarak kabul edildiği ve bu verilerin araştırmanın dışında tutulması gerektiği ifade edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Z puanı -3 ile +3 arasında olmayan 14 kişi veri setinden çıkartılmıştır. Çok yönlü uç değerlerin belirlenmesine yönelik olarak ise Mahalanobis uzaklığı değeri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda .001 değerinin üzerinde Mahalanobis değerine sahip olan verilerin araştırmadan çıkarılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Değeri .001 üzerinde olan 6 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Yukarıda yapılan işlemlerden sonra diğer ölçütlere bakılmıştır.

Normallik

Araştırmadaki verilerin normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Kline'a (2011) göre veri setinin normal dağılması için çarpıklık katsayısının $|3.0|$, basıklık katsayısının $|10.0|$ arasında olması gerekmektedir. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır. Maddelerin normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Maddelerin normal dağılımına ilişkin elde edilen değerler

Eski madde no	Yeni madde no	Çarpıklık	Basıklık	Eski madde no	Yeni madde no	Çarpıklık	Basıklık
7	1	-.118	.745	39	15	.332	.352
11	2	.253	.327	42	16	.871	-.176
12	3	-.401	-.982	43	17	-.255	.117
15	4	.317	.114	46	18	-.772	.477
17	5	-.658	-.214	47	19	.255	-.413
19	6	.357	.682	48	20	.563	-.106
22	7	-.201	.566	49	21	.369	.359
67	8	-.044	.861	50	22	-.995	.471
26	9	.071	.215	51	23	-.541	-.071
27	10	-.037	-.222	53	24	-.102	.391
29	11	.244	-.394	56	25	.114	-.068
34	12	-.219	-.691	63	26	.801	.004
35	13	.312	-.766	59	27	.146	.391
38	14	.689	.291	60	28	-.724	-.677

Çoklu Bağlantı Problemi

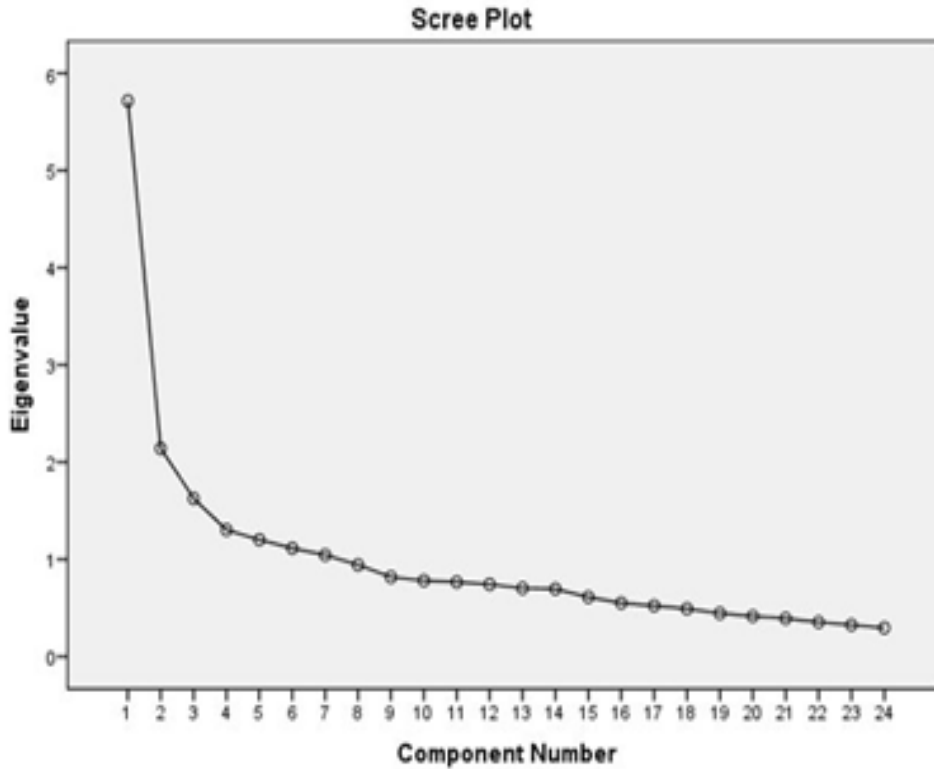
Çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi incelenirken “Tolerans” ve varyans şişme değerlerine “VIF” bakılmıştır. Tolerans değerinin .10’dan büyük olma ve VIF değerinin ise 10’dan küçük olması istenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). İşlem sonucunda Tolerans değerinin .10’dan büyük olduğu ve VIF değerinin 10’dan küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden çoklu bağlantı problemi olmadığı söylenebilir. Tolerans ve VIF değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Maddelerin Tolerans ve VIF değerleri

Maddeler	Tolerans	VIF	Maddeler	Tolerans	VIF	Maddeler	Tolerans	VIF
1	.450	1.162	11	.554	1.217	21	.520	1.374
2	.492	1.116	12	.564	1.812	22	.614	1.344
3	.774	1.847	13	.621	1.801	23	.508	1.512
4	.732	1.268	14	.749	1.437	24	.564	1.322
5	.516	1.334	15	.447	1.689	25	.675	1.308
6	.699	1.696	16	.536	1.276	26	.518	1.933
7	.801	1.994	17	.766	1.775	27	.627	1.947
8	.355	1.347	18	.530	1.406	28	.836	1.286
9	.408	1.477	19	.712	1.920			
10	.398	1.425	20	.488	1.786			

Çoklu bağlantı problemi incelenirken Tolerans ve VIF değerlerinin yanı sıra maddeler arasındaki korelasyon değerlerine de bakılmıştır. Maddeler arasındaki korelasyon katsayısının .90’dan büyük olması çoklu bağlantı probleminin olduğunu göstermektedir. (Pallant, 2005). Maddeler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında en yüksek ilişki 7. ile 56. madde arasında .74 iken, en düşük ilişki ise 19. ile 59. madde arasında .04 olarak bulunmuştur. Maddelerin birbiriyle arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu değerlere bakıldığında maddeler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Varsayımlar sınılandıktan sonra toplamda 20 veri araştırmadan çıkartılmıştır ve 434 veri ile AFA yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle verilerin faktör çözümlemesi KMO ve Barlett testi ile sınanmıştır. Örneklemin uygunluğu için hesaplanan KMO değeri .92 bulunmuş, Barlett testi ile elde edilen Ki-Kare ($X^2 = 1938.349$, $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Hem KMO sonucu hem de Barlett testi sonucu verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda herhangi bir faktörde bulunmayan ve faktör yükü .30’un altında olan toplamda 29 madde analizden çıkarılmış ve AFA tekrarlanmıştır. AFA sonucunda ölçek 28 madde altı faktörde toplanmıştır. Buna göre özdeğerleri 1.00’in üzerinde altı faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın %59.44 olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 1’de, GSUÖ’nün özdeğerlerine ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 1. GSUÖ'ye ilişkin çizgi grafiği

Bileşenler matris tablosunda birinci faktörde faktör yükü .30'un altında olan madde bulunmamıştır. Ayrıca birden fazla faktörde toplanan maddeler arasındaki fark .10'dan az olmadığından dolayı madde eleme işlemi yapılmamıştır. Son olarak 28 maddenin ortak faktör varyansı .31 ile .69 arasında değiştiği tablo 3'te görülmektedir. Altı boyutlu yapı için olası madde-faktör bağıntılarının incelenmesi amacıyla AFA ile elde edilen döndürülmüş faktör yükleri (DFY) ve düzeltilmiş madde test korelasyonları (DMTK) incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. GSU'nün maddelerinin faktör yük değerleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları

Maddeler	DFY	DMTK
Faktör 1: Dışlanma (D)		
1. Buradaki insanlar Türkiyeli olmamama rağmen bana kötü davranmıyor	.86	.61
6. İnsanların küçümseyici bakışları altında eziliyorum.	.61	.66
8. İnsanların "sizi istemiyoruz" demelerine dayanamıyorum.	.64	.58
11. Yerel halkın göçmenlerden nefret ettiğini düşünüyorum.	.79	.69
25. Ailemdeki insanların dışlanması beni de olumsuz etkiliyor.	.75	.52
27. İkinci sınıf insan muamelesi görmek beni artık üzüyor.	.70	.44
Özdeğer= 5.81 Açıklanan Varyans= %19.04		
Faktör 2: Aidiyet (A)		
2. Kendimi bu ülkeye ait hissedemiyorum.	.81	.49
3. Kendi kültürümle Türk kültürü arasında sıkışmış hissediyorum.	.76	.53
5. Ev sahibi halkla iletişim kurdukça burayı sevdim.	.69	.47
17. Buradaki insanların bize iyilik yapması burayı sevmemi sağlıyor.	.64	.41
22. Türkiyeliler hoşgörülü olduğu için onları tanımaktan çekinmiyorum.	.63	.55
Özdeğer=2.24 Açıklanan Varyans= %11.47		
Faktör 3: Psikolojik ve Sosyal Destek (PSD)		
9. Çevremde kendi milletimden insanların olması bana güven veriyor.	.73	.33
14. Bize yapılan yardımlar beni güçlendiriyor.	.71	.31
15. Çaresiz hissettiğimde psikolojik destek alamamak beni üzüyor.	.68	.40
18. Psikolojik olarak iyi hissettiren insanların varlığı bana kendimi iyi hissettiriyor.	.61	.48
19. Yalnız olmak çaresiz hissettiriyor.	.60	.63

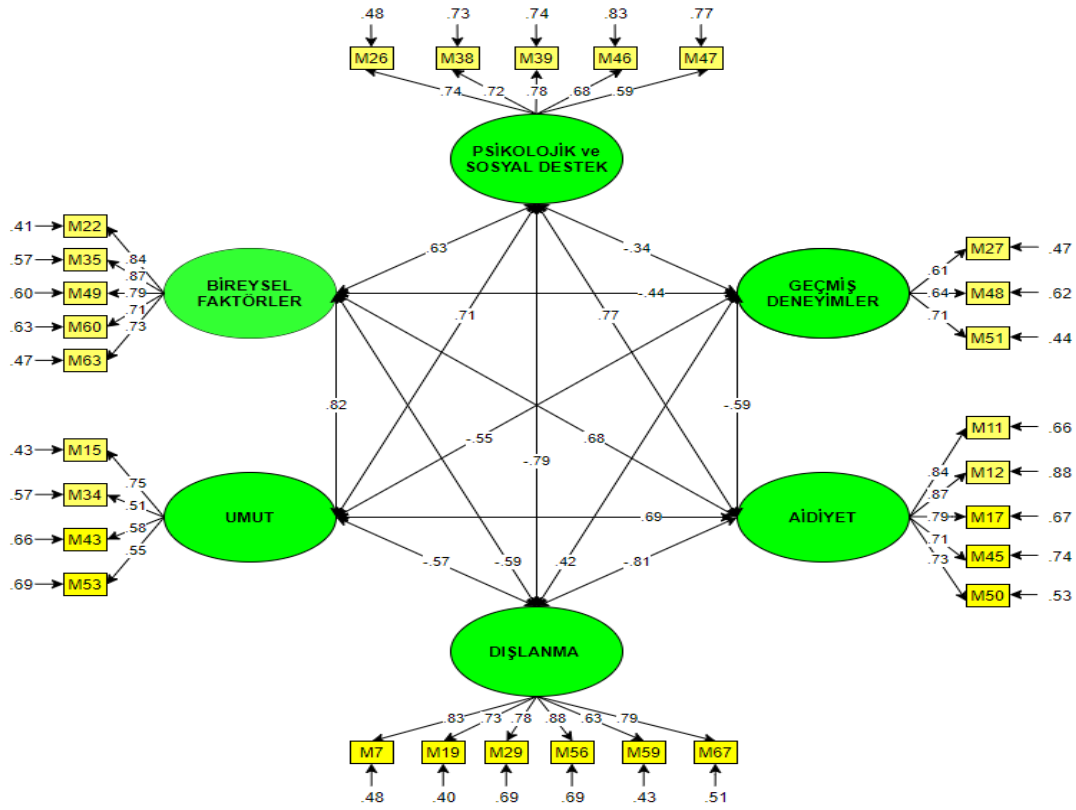
Özdeğer=1.78 Açıklanan Varyans= %9.02		
Faktör 4: Bireysel Faktörler (BF)		
7. Kişi istediği sürece her zorluğa göğüs gerebilir.	.70	.54
13. Türkçe konuşabilmek beni diğer göçmenlerden avantajlı kılar.	.68	.62
21. Kariyer planlarım için buradaki her zorluğa göğüs germeye hazırım.	.66	.38
26. Buraya alışmak için mücadele ediyorum.	.58	.41
28. Başarılı bir insan olursam dışlanmam.	.61	.39
Özdeğer=1.39 Açıklanan Varyans= %6.84		
Faktör 5: Umut (U)		
4. Geleceğe yönelik hayallerim beni ayakta tutuyor.	.65	.32
12. Bir gün her şeyin düzeleceğine inanıyorum.	.62	.44
16. İleride istediğim mesleğe ulaşacağımı düşünmüyorum.	.54	.53
24. Kendime bu ülkede iyi bir gelecek göremiyorum.	.52	.49
Özdeğer=1.29 Açıklanan Varyans= %6.36		
Faktör 6: Geçmiş Deneyimler (GD)		
10. Ülkemde bıraktığım, benim için değerli olan şeylerin yokluğunu hissediyorum.	.63	.48
20. Tutucu bir ailede yetiştiğim için topluma karışmaya çekiniyorum.	.60	.34
23. Geçmiş olumsuz yaşantılarım buradaki insanlara güvenimi olumsuz etkiledi.	.56	.51
Özdeğer=1.16 Açıklanan Varyans= %5.71		
KMO=.92 Barlett Küresellik Testi [$\chi^2 = 1938.349$, $sd = 141$ $p < .001$] Açıklanan toplam varyans= %59.44		

Tablo 3'te özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 28 madde ve bu maddelerin altı boyutta toplandığı görülmektedir. Birinci boyut faktör yükü .86 ile .64, ikinci boyut faktör yükü .81 ile .63, üçüncü boyut faktör yükü .73 ile .60, dördüncü boyut faktör yükü .70 ile .58, beşinci boyut faktör yükü .65 ile .52 ve altıncı boyut faktör yükü .63 ile .56 arasında değişmektedir. 28 maddenin KMO değeri .92, Barlett Küresellik testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($p < .001$). Tüm faktörlerin toplam varyansın %59.44'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %19.04'ünü açıklamakta ve göçmenlerin sosyal uyum sürecindeki dışlanma deneyimlerine odaklandığı için bu faktör "dışlanma" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın %11.47'sini açıklamakta olup, bireyin sosyal uyum sürecindeki alışma ve adapte olmasına yönelik deneyim ve düşüncelerini kapsadığı için bu faktöre "alışma" ismi verilmiştir. Üçüncü faktör toplam varyansın %9.02'sini açıklamakta ve bireyin sosyal uyum sürecinde Türkiye'de ihtiyaç duyduğunda erişebildiği sosyal ve psikolojik desteği ifade ettiğinden dolayı bu faktöre "psikolojik ve sosyal destek" denilmiştir. Dördüncü faktör toplam varyansın %6.84'ünü açıklap bireyin sosyal uyum sürecinde kendini diğer bireylerden avantajlı kılan ve bir birey olarak sosyal uyum sürecini kendisinin oluşturabileceğine olan inancını ifade ettiği için bu faktör "bireysel faktörler" olarak adlandırılmıştır. Bireyin yaşadığı tüm zorluklara rağmen ayakta kalma ve ileriye yönelik olumlu görüşlerini ifade eden beşinci faktör toplam varyansın %6.36'sını açıklamış ve bu faktör "umut" olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %5.71'sini açıklayıp sosyal uyumu etkileyen bir unsur olarak bireyin ülkesinde bıraktığı şeyler altıncı faktör altında toplanmış ve bu faktöre "geçmiş deneyimler" adı verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Birinci düzey ilişkili çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi

GSUÖ'nün açımlyıcı faktör analizi sonucu elde edilen altı faktör altında toplanan 28 maddelik yapısına DFA uygulanmıştır. DFA ile yapılan analiz sonucunda standardize edilmiş beta katsayılarına ve model uyum indekslerine bakıldığında AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. DFA ile elde edilen model Şekil 2'de, model uyum indeksleri ise Tablo 4'te sunulmuştur.



Şekil 2. 28 Maddelik GSUÖ için tanımlanan DFA modeli

Şekil 2’de modelin standardize edilmiş sonuçlar verilmiştir. Faktör yükleri incelendiğinde dışlanma alt boyutu için maddelerin faktör yükleri .88 ile .63, aidiyet alt boyutu için maddelerin faktör yükleri .84 ile .71, psikolojik ve sosyal destek alt boyutu için maddelerin faktör yükleri .78 ile .59, bireysel faktörler alt boyutu için maddelerin faktör yükleri .87 ile .71, umut alt boyutu için maddelerin faktör yükleri .75 ile .51 ve geçmiş deneyimler alt boyutu için faktör yükleri .71 ile .61 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri bağlı oldukları faktör içerisinde anlamlı ilişki göstermektedir ($p < .05$). Standartlaştırılmış beta katsayılarına bakıldığında GSUÖ’nün alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde dışlanma ile aidiyet ($r = -.81$, $p < .001$), dışlanma ile psikolojik ve sosyal destek ($r = -.79$, $p < .01$) arasında negatif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Dışlanma ile bireysel faktörler ($r = -.59$, $p < .01$), geçmiş deneyimler ($r = .42$, $p < .01$) ve umut ($r = -.57$, $p < .01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aidiyet ile psikolojik ve sosyal destek ($r = .77$, $p < .001$) pozitif yönde yüksek düzeyde, aidiyet ile umut ($r = .69$, $p < .05$), bireysel faktörler ($r = .68$, $p < .01$), geçmiş deneyimler ($r = -.59$, $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik ve sosyal destek ile umut ($r = .71$, $p < .01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, psikolojik ve sosyal destek ile bireysel faktörler ($r = .63$, $p < .01$) ve geçmiş deneyimler ($r = -.34$, $p < .05$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysel faktörler ile umut ($r = .82$, $p < .01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, bireysel faktörler ile geçmiş deneyimler ($r = -.44$, $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Geçmiş deneyimler ve umut ($r = .55$, $p < .05$) arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aşağıda GSUÖ için tanımlanan modelin uyum iyiliği indeksleri verilmiştir.

Tablo 4. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri sonuçları

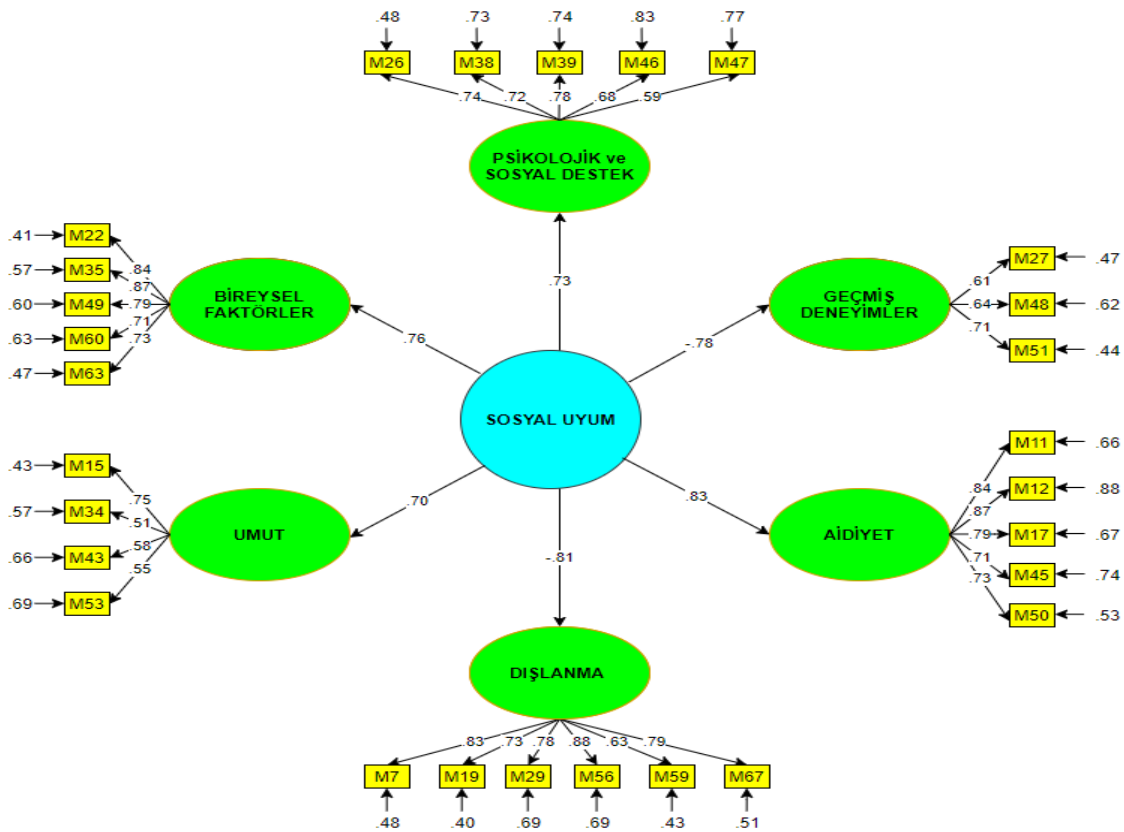
Model	n	X^2	sd	X^2/sd	CFI	GFI	NNFI	AGFI	RMR	RMSEA
6 faktörlü yapı	412	184.63	97	1.90	.98	.97	.97	.96	.038	.040
Ölçütler				≤ 3	$\geq .95$	$\geq .90$	$\geq .96$	$\geq .90$	$< .05$	$< .05$

DFA sonucu elde edilen modelin uygunluğu değerlendirilirken ilk olarak ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı hesaplanmıştır. X^2/sd ’nin 2’den küçük olması mükemmel uyum gösterdiği anlamına

gelmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada elde edilen değerlerin $X^2/sd=1.90$ olması mükemmel uyumu göstermektedir. Hopper, Coughlan ve Mullen (2008) GFI'nın .95 ve AGFI'nın .90 üzeri olması modelin mükemmel uyum gösterdiğini belirtir. Bu çalışmada GFI = .97 ve AGFI= .96 olarak hesaplanmıştır ve bu değerlere göre model mükemmel uyum göstermektedir. CFI'nın .97 ve üzeri olması modelin mükemmel uyum olduğunu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). RMR'nin Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre mümkün olduğunca düşük olması gerektiği ve Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'e (2003) göre RMR değerinin .05'ten küçük olması modelin mükemmel uyumuna işaret etmektedir. Bu çalışmada RMR değeri .038 hesaplandığından modelin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Hu ve Bentler'e (1999) göre NNFI değerinin en az .96 olması gerekmektedir. Bu araştırmadaki NNFI değeri .97 olup model mükemmel uyum göstermektedir. Son olarak Browne ve Cudeck (1993) mükemmel uyum gösterebilmesi için RMSEA değerinin .05'ten küçük olması gerektiğini belirtmiştir. RMSEA değeri bu çalışmada .040 olarak hesaplanmıştır ve bu değere göre model mükemmel uyum göstermektedir.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Test edilen yapıda yer alan gizil değişkenlerin, ölçülmek istenen asıl değişkeni bir diğer deyişle bir üst boyutu ne kadar temsil ettiğini anlamak için ikinci düzey DFA (Çelik ve Yılmaz, 2013) bu modeldeki altı boyutlu GSUÖ için yapılmıştır. Buradan hareketle; bir üst düzey örtük değişken olarak Göçmenler İçin Sosyal Uyum; dışlanma, aidiyet, psikolojik ve sosyal destek, bireysel faktörler, geçmiş deneyimler ve umut değişkenleri ile açıklanıp açıklanmadığı ikinci düzey DFA ile sınanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen model Şekil 3'te sunulmuştur. Modele ilişkin yorum yapabilmek için t değeri, faktör yükü, hata varyansı ve açıklanan varyans hesaplanmıştır. Bu bilgiler tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yapısal model

Tablo 5. İkinci düzey DFA sonucu faktörlere ilişkin hata varyansları, madde faktör yük değerleri, açıklanan varyans oranları, t ve p değerleri

Faktör	Hata varyansı	Faktör yükü	Açıklanan varyans	t	p
D	.061	-.81	.74	11.77	***
A	.061	.83	.76	12.15	***
PSD	.057	.73	.62	9.72	***
BF	.058	.76	.66	10.09	***
U	.055	.70	.61	9.58	***
GD	.053	-.78	.56	8.98	***

***p<.001

Tablo 5 incelendiğinde örtük değişken olarak göçmenler için sosyal uyum; dışlanma, aidiyet, psikolojik ve sosyal destek, bireysel faktörler, uyum ve geçmiş deneyimlerle açıklanmaktadır. Tabloya göre ikinci düzey “göçmenler için sosyal uyum” gizil değişkeni ve birinci düzey gizil değişkenler arasındaki yol katsayılarına ve t değerlerine bakıldığında en yüksek ilişkinin bireysel faktörler ile umut faktörü ($r=.82$, $p<.01$) arasında olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci düzey değişkeni tarafından birinci düzey değişkenlerde açıklanan varyanslara bakıldığında, birinci düzey değişkenlerden en fazla aidiyet ($R^2=.76$), en az geçmiş deneyimler ($R^2=.56$) faktöründe değişkenlik açıklanmıştır. 6 gizil ve 28 gösterge değişken ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey göçmenler için sosyal uyum gizil değişkeni eklenerek ikinci düzey faktör modelinin test edilmesi sonucu uyum iyiliği değerleri $X^2/sd = 2.07$, $CFI=.94$, $GFI=.93$, $AGFI=.93$, $NNFI=.95$, $RMR=.47$ ve $RMSEA=.59$ olarak bulunmuştur. Bu değerler veri setinin kabul edilebilir uyum ve/veya mükemmel uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Benzer Ölçek Geçerliliği

Benzer ölçek geçerlik kapsamında 412 kişiden oluşan ikinci örneklem grubuna GSUÖ ile birlikte SBÖ ile GAÖ uygulanmıştır. GSUÖ toplam puanı, GSUÖ'nün alt boyutları ile benzer ölçekler arasında elde edilen korelasyon değerleri, ölçeklerin standart sapma ve ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeklerin ortalama, standart sapma değerleri ve GSUÖ'nün benzer ölçeklerle korelasyonu

Ölçekler	X	Ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.D	14.12	2.71	1								
2.A	13.71	2.18	-.81***	1							
3.PSD	16.83	3.85	-.79***	.77**	1						
4.BF	19.44	1.39	-.59*	.68**	.63**	1					
5.U	15.36	4.19	-.57**	.69**	.71	.82	1				
6.GD	8.69	2.63	.42**	-.59**	-.34*	-.44	-.55*	1			
7.GSUÖ	19.41	6.49	-.81***	.83***	.73**	.76**	.70**	-.78**	1		
8.SBÖ	29.33	5.44	-.61*	.58*	.41*	.36*	.39*	-.67*	.63**	1	
9.GAÖ	37.24	4.67	-.66*	.77**	.37*	.53*	.60*	-.44*	.66*	.62**	1

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

GSUÖ'nün alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkisi Şekil 2'nin altında açıklanmıştır. Tablo 6'ya göre SBÖ ile D ($r=-.61$, $p<.05$) ve GD arasında ($r=-.67$, $p<.05$); GAÖ ile D ($r=-.66$, $p<.05$) ve GD arasında ($r=-.44$, $p<.05$) istatistiksel açıdan negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. GAÖ ile A arasında ($r=.77$, $p<.01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. GAÖ ile PSD ($r=.37$, $p<.05$), BF ($r=.53$, $p<.05$) ve U ($r=.60$, $p<.05$); SBÖ ile A ($r=.58$, $p<.05$), PSD ($r=.41$, $p<.05$), BF ($r=.36$, $p<.05$) ve U ($r=.39$, $p<.05$) arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. GSUÖ'nün alt ölçeklerle olan ilişkisine bakıldığında GSUÖ ile D ($r=-.81$, $p<.001$) ve GD ($r=-.78$, $p<.001$) arasında istatistiksel açıdan negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. GSUÖ ile A ($r=.83$, $p<.001$), PSD ($r=.73$, $p<.01$), BF ($r=.76$, $p<.01$) ve U ($r=.70$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Son olarak GSUÖ ile SBÖ ($r=.63$, $p<.01$), GSUÖ ile GAÖ ($r=.66$, $p<.01$) ve SBÖ ile GAÖ ($r=.62$, $p<.01$) arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla GSUÖ toplam puanı ve bu ölçeğin altı alt ölçeği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda iç tutarlılık katsayısı dışlanma alt ölçeği için .83, aidiyet için .86 psikolojik ve sosyal destek için .78, bireysel faktörler için .80, umut için .84 ve geçmiş deneyimler için .82'dir. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .82 bulunmuştur. 70 kişi ile dört hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayılarının dışlanma alt ölçeği için .84, aidiyet için .88, psikolojik ve sosyal destek için .84, bireysel faktörler için .85, umut için .83 ve geçmiş deneyimler için .80 bulunmuştur. GSUÖ'nin toplam puanı için test-tekrar test güvenirliliği .84 bulunmuştur. Her iki veri setinden de elde edilen değerler, Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği'nin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Puanlanması

Ölçek 5'li likert tipinde 28 maddeden oluşmaktadır. 14 madde (2, 3, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 23, 24, 25, 30) ters puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 28, en yüksek 140 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar göçmenlerin sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin her bir alt ölçeği kendi başına bir ölçek olarak kullanılabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki göçmenlerin sosyal uyumunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda birbiri ile ilişkili olan altı alt boyut bulunmuştur. Bu boyutlar dışlanma, aidiyet, psikolojik ve sosyal destek, bireysel faktörler, umut ve geçmiş deneyimler olarak isimlendirilmiştir. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam varyansının %59.44'ünü açıkladığı görülmüştür. AFA sonucunda ortaya çıkan bu altı yapının geçerliğini doğrulamak için birinci düzey DFA yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksi ve minimum ki-kare değeri incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksi değerleri mükemmel uyum göstermiş ve minimum ki-kare değeri ise kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($X^2/sd = 1.90$, CFI= .98, GFI= .97, AGFI= .96, NNFI= .97, RMR=.038, RMSEA= 040). GSUÖ'nün alt ölçeklerinin tek bir yapıyı (yani göçmenlerin sosyal uyumunu) temsil edip etmediği ikinci düzey DFA ile sınanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda altı yapının birlikte sosyal uyumu temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci düzey AFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksleri ve minimum ki-kare değerinin mükemmel/kabul edilebilir bir değer olduğu görülmüştür ($X^2/sd=2.07$, CFI= 0.94, GFI= .93, AGFI= .93, NNFI= .95, RMR= .47 ve RMSEA= .59).

Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini ortaya koymak üzere ise Duru (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Genel Aidiyet Ölçeği (GAÖ) ve yine Duru (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Bağlılık Ölçeği (SBÖ) kullanılmıştır. Hem GSUÖ toplam puanının hem de aidiyet, psikolojik ve sosyal destek, bireysel faktörler ve umut alt ölçeklerinin GAÖ ve SBÖ ile arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dışlanma ve geçmiş deneyimler alt ölçekleri ile GAÖ ve SBÖ arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İncelenen alan yazınında bu sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Tzanelli ve Yar, 2009; Kim, Suyemoto ve Turner, 2010). AhnAllen, Suyemoto ve Carter (2006) çok ırklı Japon Avrupalı Amerikalılar üzerinde gruba ait olma algısı ve dışlanma algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları çok ırklı bireylerin sosyal aidiyet ve dışlanma algısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Algılanan aidiyet ile sosyal dışlanmanın etnik kimlikle ilişkisinin incelendiği bir çalışmada Biggart, O'Hare ve Connolly (2013) Kuzey İrlanda'daki azınlık göçmen çocukların aidiyet ve dışlanma deneyimlerini incelemişlerdir. Asyalı ve Avrupalı göçmenlerin İrlanda'daki iç göç yaşayan akranlarına göre daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını, dışlanmaya daha fazla maruz kaldıkları ve okula aidiyetlerinin daha zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Hashemi, Marzban, Sebar ve Harris (2020) Avustralya'daki birinci nesil Orta Doğulu göçmenlerin psikolojik iyi oluşları üzerinde sosyal destek, sosyal bağlılık ve algılanan ayrımcılığın etkisini incelediği çalışmada, göçmenlerin algıladıkları ayrımcılıkla sosyal bağlılığın ve sosyal desteğin negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yeh ve Inose (2003) Amerika'da okuyan

uluslararası öğrencilerin İngilizce konuşma akıcılığı, sosyal bağlılık ve sosyal desteğin varlığı kültürel stresin yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren başka bir çalışmada Wei, Wang, Heppner ve Du (2012) göçmen öğrencilerin geçmiş travmatik deneyimleri ile sosyal bağlılıkları arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Bu ölçek geliştirme çalışmasında dışlanma ve geçmiş olumsuz deneyimler arasındaki pozitif yönde ilişkinin benzer sonucu ise söz konusu çalışmada algılanan ayrımcılık ile travma sonrası stres belirtileri arasında pozitif yöndeki ilişkinin olmasıdır. Araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer bir sonuç ise sosyal bağlılık ve algılanan ayrımcılık arasında negatif bir ilişkinin bulunmasıdır. Yoon ve Lee (2010) Koreli göçmenlerle yürüttükleri çalışmada sosyal bağlılığın bireylerin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda sunulan araştırma bulguları Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği'nin benzer ölçeklerle olan ilişkisini destekler niteliktedir. Bu sonuçların yanı sıra sosyal uyum sosyoekonomik statü (Erdemi Prins, Voorham, Van Lenthe ve Burdorf, 2015), toplumsal eşitlik (Chuang, Chuang ve Yang, 2013) ve refah (Ruedin ve D'amato, 2011) gibi toplumsal değişkenlerle ilişkili olduğu da bilinmektedir.

GSUÖ'nün güvenilirliği için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına ve test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. GSUÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .82, dışlanma için .83, aidiyet için .86, psikolojik ve sosyal destek .78, bireysel faktörler için .80, umut için .84 ve geçmiş deneyimler için .82 bulunmuştur. Dört hafta arayla yapılan test-tekrar test sonucu güvenirlik katsayısı dışlanma için .84, aidiyet için .88, psikolojik ve sosyal destek için .84, bireysel faktörler için .85, umut için .83 ve geçmiş deneyimler için .80 bulunmuştur. GSUÖ'nin toplam puanı için test-tekrar test güvenilirliği .84 bulunmuştur. GSUÖ'den elde edilen bulgular sonucunda güvenirlik katsayılarının yüksek olmasından dolayı ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Evrensel bir kavram olmasına rağmen sosyal uyum daha önce de ifade edildiği üzere, her bireyi farklı ölçüde etkilemektedir. Çünkü bireylerin sosyal uyumunu etkileyecek olaylar farklıdır. Örneğin bu çalışmada ele alınan örneklem daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için göç eden bireylerin sosyal uyumunu incelemektedir. Dolayısıyla sosyal uyum kavramının incelendiği bağlamda değerlendirilmesinin önemli olduğunu bir kez daha vurgulamakta fayda vardır. Bu açıdan düşünüldüğünde Türkiye'de yaşayan göçmenlerin sosyal uyumunu ölçmeyi amaçlayan bu ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen GSUÖ'nün benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında kabul edilebilir düzeyde faktör yapısı ve iç tutarlılık gösterdiği görülmektedir. GSUÖ'den elde edilen sonuçlara bakıldığında geçerliği ve güvenilirliği yüksek ve farklı çalışmalarda kullanılacak bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Her çalışmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları ve araştırmacı tarafından konulan sınırlamaları bulunmaktadır. Araştırmacının sınırlamalarından biri katılımcıların yaşadıkları yerdir. Bu çalışmaya sadece Ankara'da yaşayan göçmenler dahil edilmiştir. Veriye ulaşmak araştırmacı için daha kolay olacağı için böyle bir sınırlama konulmuştur. Farklı şehirlerde (göçmenlerin daha yoğun olduğu şehirlerde) yaşayan göçmenlerin uyum sürecini etkileyen faktörler farklı olabilir. Araştırmaya katılan bireylerin her birinin farklı zamanlarda Türkiye'ye göç etmiş olmaları araştırmanın sınırlılığıdır. Çünkü bu durum araştırmacının elinde olan bir durum değildir. Daha geç göç edenlerin daha fazla uyum problemi yaşadığı söylenebilir. Katılımcılara ulaşmak kolay olmayacağından araştırmacı tarafından Türkiye'de bulunma süresine yönelik bir sınırlama konulmamıştır. Bu da araştırmanın bir sınırlılığı olabilir. Sosyal uyum kavramı yapısı itibarıyla çok boyutlu bir kavram olduğundan dolayı her bireyin uyumunu etkileyen faktörler değişmektedir. Dolayısıyla daha fazla sayıda katılımcıdan verilerin elde edilmesi, farklı boyutların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu da katılımcıların sayısından ve yine yaşadıkları yerden kaynaklı bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Göçmenler İçin Sosyal Uyum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunulabilir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü araştırma grubu 19-48 yaş arasında geniş bir yaş grubunu kapsamaktadır. Yetişkinlere yönelik yürütülecek sosyal uyum çalışmalarında faydalı olacağına inanılmakla birlikte diğer yaş grupları üzerinde yürütülecek çalışmalara da kaynaklık edebilir. Türkiye'nin çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde farklı coğrafi bölgelerdeki bireylerden elde edilecek verilerle geliştirilecek ölçeklere de ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan bu ölçek

psikoloji alanında bu konuyla ilgili önemli bir eksikliği gidereceği ve göçmenlerin sosyal uyumunu etkileyecek nedenlerin daha kolay değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. W., Wong, S., Williams, M., Au, M. & Young, W. (1999). Chinese migrants' mental health and adjustment to life in New Zealand. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33(1), 13-21.
- AhnAllen, J. M., Suyemoto, K. L., & Carter, A. S. (2006). Relationship between physical appearance, sense of belonging and exclusion, and racial/ethnic self-identification among multiracial Japanese European Americans. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(4), 673-686.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Avcı, M. (2015). *Ergenlikte toplumsal uyum sorunları*. Balıkesir: Serüven Kitabevi.
- Baumeister, R. F. ve Tice, D. M. (1990). Point-counterpoints: Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 165-195.
- Berry, J. W. (1998). Acculturation and health: Theory and research. In S. S. Kazarian & D. R. Evans (Ed.), *Cultural clinical psychology: Theory, research, and practice* (39-57 ss.). New York: Oxford University Press.
- Biggart, A., O'Hare, L., & Connolly, P. (2013). A need to belong? The prevalence of experiences of belonging and exclusion in school among minority ethnic children living in the "White hinterlands". *Irish Educational Studies*, 32(2), 179-195.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Bynner, J. (2001). Childhood risks and protective factors in social exclusion. *Children & Society*, 15(5), 285-301.
- Chuang, Y. C., Chuang, K. Y., & Yang, T. H. (2013). Social cohesion matters in health. *International Journal for Equity in Health*, 12(1), 1-12.
- Cooley, C. H. (1998). *On self and social organization*. University of Chicago Press.
- Davidson, G. R., & Carr, S. C. (2010). Forced migration, social exclusion and poverty: Introduction. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 4(1), 1-6.
- Directorate General of Migration Management (DGMM) (2020). Up-to-Date Statistics. Erişim adresi <https://www.goc.gov.tr/> Date of access: 20.06.2020
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210.
- Erdem, Ö., Prins, R. G., voorham, T. A., Van Lenthe, F. J., & Burdorf, A. (2015). Structural neighbourhood conditions, social cohesion and psychological distress in the Netherlands. *The European Journal of Public Health*, 25(6), 995-1001.
- Fox, J. E. (2007). From national inclusion to economic exclusion: Ethnic Hungarian labour migration to Hungary. *Nations and Nationalism*, 13(1), 77-96.
- Göğüş, A. (1981). *Ruh hastalığında sosyal uyum bozukluğunun saptanması üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* (Uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Hashemi, N., Marzban, M., Sebar, B., & Harris, N. (2020). Religious identity and psychological well-being among middle-eastern migrants in Australia: The mediating role of perceived social support, social connectedness, and perceived discrimination. *Psychology of Religion and Spirituality*, 12(4), 475-486.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jokhan, M. (2008). Parental absence as a consequence of migration: Reviewing the literature. *Social and Economic Studies*, 57(2), 89-117.
- Kim, G. S., Suyemoto, K. L., & Turner, C. B. (2010). Sense of belonging, sense of exclusion, and racial and ethnic identities in Korean transracial adoptees. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 179-190.
- Lee, Y. M., Shin, O. J., & Lim, M. H. (2012). The psychological problems of North Korean adolescent refugees living in South Korea. *Psychiatry Investigation*, 9(3), 217.
- Leung, C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of Psychology*, 36(4), 251-259.
- Lockwood, D. (1999). Civic integration and social cohesion. In *Capitalism and social cohesion* (ss. 63-84). Palgrave Macmillan, London.
- Marston, G. ve Dee, M. (2015). The social inclusion policy agenda in Australia: a case of old wine, new bottles?. *Australian Journal of Social Issues*, 50(2), 119-138.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.: Chicago

- Mekoa, I. ve Busari, D. (2018). Social Cohesion: Its Meaning and Complexities. *Journal of Social Sciences*, 14, 107-115.
- Neto, F. (2002). Social adaptation difficulties of adolescents with immigrant backgrounds. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(4), 335-345.
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler*. (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarına devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sosyal uyumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Pallant, J. (2005). Multiple regression. SPSS. Survival manual. Open University Press.
- Partington, K. (2005). What do we mean by our community? *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(3), 241-251.
- Reddy, T. O., Reddy, M. T. P., & Singh, M. S. (2011). A study of social adjustment as a socio-psychological differential among sports achievers, non achievers and non participants female tribal. *Indian Journal of Movement Education and Exercises Sciences*, 1(1), 1-5.
- Ruedin, D., & D'amato, G. (2011). *Social cohesion challenges in Europe*. Erişim adresi <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/17835>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scholten, P., & Penninx, R. (2016). The multilevel governance of migration and integration. In *Integration processes and policies in Europe* (ss. 91-108). Springer, Cham.
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436.
- Szapocznik, J., Scopetta, M. A., Kurtines, W., & Aranalde, M. A. (1978). Theory and measurement of acculturation. *Interamerican Journal of Psychology*, 12, 113-130.
- Tribe, R. (2002). Mental health of refugees and asylum-seekers. *Advances in Psychiatric Treatment*, 8(4), 240-247.
- Turnbull, P. (1996). Jogging memories.-Autobiographical experiences of the British working class migrant community in Acacia Ridge, Brisbane. *Voices: The Quarterly Journal of the National Library of Australia*, 6(3), 9-17.
- Tzanelli, R., & Yar, M. (2009). Paradoxes of Belonging: Migration, exclusion and transnational rights in the Mediterranean. *Development*, 52(4), 473-478.
- Vigouroux, C. B. (2008). From Africa to Africa: Globalization, migration and language vitality. *Globalization and language vitality: Perspectives from Africa*, 229-254.
- Ward, C. H. (2000). *Migration, metamorphosis and the residual link: resources of British women to re-invent themselves*. (Doktora tezi). Murdoch University.
- Ward, C., & Styles, I. (2003). Lost and found: Reinvention of the self following migration. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(3), 349-367.
- Weï, M., Wang, K. T., Heppner, P. P., & Du, Y. (2012). Ethnic and mainstream social connectedness, perceived racial discrimination, and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 486.
- Wilson, J. (2013). Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct. (Yayımlanmamış doktora tezi). Victoria University of Wellington, Wellington.
- Yalçın, Ö. (2018). *Sosyokültürel uyum ölçeği (Scas-r)'nin Gaziantep/Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenler örneğinde Arapça'ya uyarılma, güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 15-28.
- Yoon, E., & Lee, R. M. (2010). Importance of social connectedness as a moderator in Korean immigrants' subjective well-being. *Asian American Journal of Psychology*, 1(2), 93.
- Yörükoglu, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Extended Abstract

Migration can cause immigrants to have problems of exclusion, anxiety, and adaptation. Especially, forced migration has negative consequences on the mental health of individuals. For the purpose of this study, measurement tools measuring the social adaptation of immigrants were examined. These measuring tools address immigrants' language proficiency, racism, making friends, acculturation, social participation and ecological adaptation. According to the Directorate General of Migration Management's data (2020), more than 4 million immigrants live in Turkey. Most of them are under

temporary protection. The others are those under international protection and those with a residence permit. Identifying the factors affecting the social cohesion of immigrants can improve their living conditions. Social Cohesion Scale for Immigrants (SCSI) examined the general problems in Turkey of migrants, which are the protective and risk factors. In this regard, the purpose of this research to develop a tool for measuring the social cohesion of immigrants in Turkey. After examining scales in the literature, a question pool consisting of 80 questions was prepared by using the theories presented about migration and social cohesion. After receiving the expert opinion, 12 items that measure the same situation and which are incorrect in terms of grammar were removed from the item-pool and a 68-item trial form was created. The pre-implementation of the trial form was carried out with 25 immigrants and this process took an average of 15 minutes. As a result of pre-implementation, 5 items were removed from the scale and a 63-item practice form was created. The sample of the study includes 454 immigrants from five different nationalities, 272 (59.91%) of whom are males, 172 (40.09%) of whom are females. Before filling the scale forms, participants were informed about the purpose, importance and scope of the research. It was stated that the participants had the right to withdraw from the study whenever they wanted. Data analysis were analyzed with AMOS 22 and SPSS 23. Exploratory factor analysis was performed with 434 participants. Confirmatory factor analysis and similar scale validity were analyzed with 412 participants. General Belongingness Scale and Social Connectedness Scale were used for criterion validity. In order to perform exploratory factor analysis, it is necessary to pay attention to some criteria. These criteria are sample size, missing values, extreme values, normality and multicollinearity problem. As a result of exploratory factor analysis, a six-dimensional structure consisting of 28 items emerged. As a result of the literature review, the scale was named. "Social Cohesion Scale for Immigrants" (SCSI) and its sub-dimensions were named "exclusion", "belongingness" and "psychological and social support", "individual factors", "hope" and "past experiences". In the analyses, it was concluded that the items explained 59.44% of the total variance. The six-factor structure of the scale was confirmed by a first-order confirmatory factor analysis. As a result of the confirmatory factor analysis, it was found that the model fit indices were in perfect fit ($X^2/sd= 1.90$, CFI = .98, GFI = .97, AGFI = .96, IFI = .98, RMR = .038, RMSEA = .040). Criterion validity was found to be .63 for Social Connectedness Scale and .66 for General Belongingness Scale. For the reliability of the scale, Cronbach's alpha internal consistency and test-retest method were used. The Cronbach alpha internal consistency coefficient was .82, and the test-retest reliability value was .84. The lowest 28 points and the highest 140 points can be obtained from the scale. As the score increases, immigrants' social cohesion levels increase. Each subscale of the scale can be used as a scale on its own. In this study, it was seen that the developed SCSI had an acceptable factor structure and internal consistency when compared to similar studies. As a result, it can be said that SCSI is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the social cohesion for adult immigrants. When examining the literature, studies supporting these findings were found (Biggart, O'Hare, and Connolly, 2013; Kim, Suyemoto, and Turner, 2010; Yoon and Lee, 2010). In general, these results indicate that the scale is valid and reliable. Finally, conducting research using this scale will make a significant contribution to the measurement power of the SCSI for adult immigrants. This study has some limitations. Only immigrants living in Ankara were included in this study. The factors affecting the integration process of immigrants living in different cities (cities where immigrants are more concentrated) may be different. Considering that Turkey has a multicultural structure, it is thought that there is a need for scales to be developed with the data to be obtained from individuals in different geographical regions. It is thought that this scale, whose validity and reliability studies have been carried out, will fill an important deficiency in this field in the field of psychology and will provide an easier assessment of the reasons that will affect the social cohesion of immigrants.

HOW DID THE GLOBAL CRISIS AFFECT YOUTH UNEMPLOYMENT? A PANEL DATA ANALYSIS ON THE EUROPEAN REGION

H. Işıl ALKAN*
Abreg S. ÇELEM**

ABSTRACT

The 2008 global crisis, that had a profound impact on production and labour markets all over the world, had its negative effects on the European countries to a great extent after the United States. These impacts were even more negative for young people, one of the weakest links in the labour market. The object of this study is to dissect the effects of the global crisis on youth unemployment in 32 European countries for the period of 2000-2018 using panel data estimation methods. The study can be seen as a precursor since the studies on the subject are scarce and the content of the study is comprehensive. The empirical analyses reveal that the youth unemployment rate in Europe has had a positive shift of about 3.75 percentage points after the global crisis. Growth rate, inflation rate and trade openness have negative relationship with youth unemployment. Lastly, the research unearths that when analyzed on the basis of gender, young men are more impressed by the crisis than young women in the region.

Keywords: Global crisis, youth unemployment, Europe, labour markets, panel data analyses

KÜRESEL KRİZ GENÇ İŞSİZLİĞİNİ NASIL ETKİLEDİ? AVRUPA BÖLGESİ ÜZERİNE BİR PANEL VERİ ANALİZİ

ÖZ

Tüm dünyada üretim ve işgücü piyasaları üzerinde önemli etkileri bulunan 2008 küresel krizi negatif etkilerini Amerika Birleşik Devletlerinden sonra büyük ölçüde Avrupa ülkeleri üzerinde göstermiştir. Söz konusu etkiler, işgücü piyasasının en zayıf halkalarından olan genç bireyler açısından daha olumsuz olmuştur. Bu çalışmanın amacı küresel krizin genç işsizliği üzerindeki etkilerini 32 Avrupa ülkesi ve 2000-2018 dönemi için panel veri analizi yöntemini kullanarak analiz etmektir. Bu konuda literatürdeki çalışmalar oldukça sınırlı olduğundan ve çalışma ile konu kapsamlı biçimde ele alındığından, bu çalışma ilgili alanda öncü bir çalışma olarak görülebilir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen ampirik analiz, Avrupa'da genç işsizlik oranının küresel krizden sonra yaklaşık 3,75 yüzdelik puanlık pozitif bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyüme oranı, enflasyon oranı ve dışa açıklık genç işsizliği ile olumsuz yönde bir ilişki sergilemektedir. Son olarak cinsiyete göre analiz edildiğinde, çalışma, bölgedeki genç erkeklerin krizden genç kadınlara kıyasla daha fazla etkilendiğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küresel kriz, genç işsizliği, Avrupa, işgücü piyasaları, panel data analizi

INTRODUCTION

Youth unemployment is one of the major challenges for the world. Various countries, both developed and developing, have been facing this problem for many decades. The high density of young population in the total population, the limitations in the employment creation capacity of countries, the macroeconomic situation, the disadvantages of young individuals in entering the labour market (such as insufficient work experience and lack of financial resources) induce the relevant problem and make young people one of the weakest links in the labour market. Moreover, recession periods and financial crises trigger the general unemployment rates and aggravate the youth unemployment rates in many

* Doç. Dr. (Sorumlu yazar), Ondokuz Mayıs Üniversitesi İİBF İktisat Bölümü, Samsun-Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1437-1967>, isilalkan@omu.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İİBF İktisat Bölümü, Samsun-Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2692-1604>, ascelem@omu.edu.tr

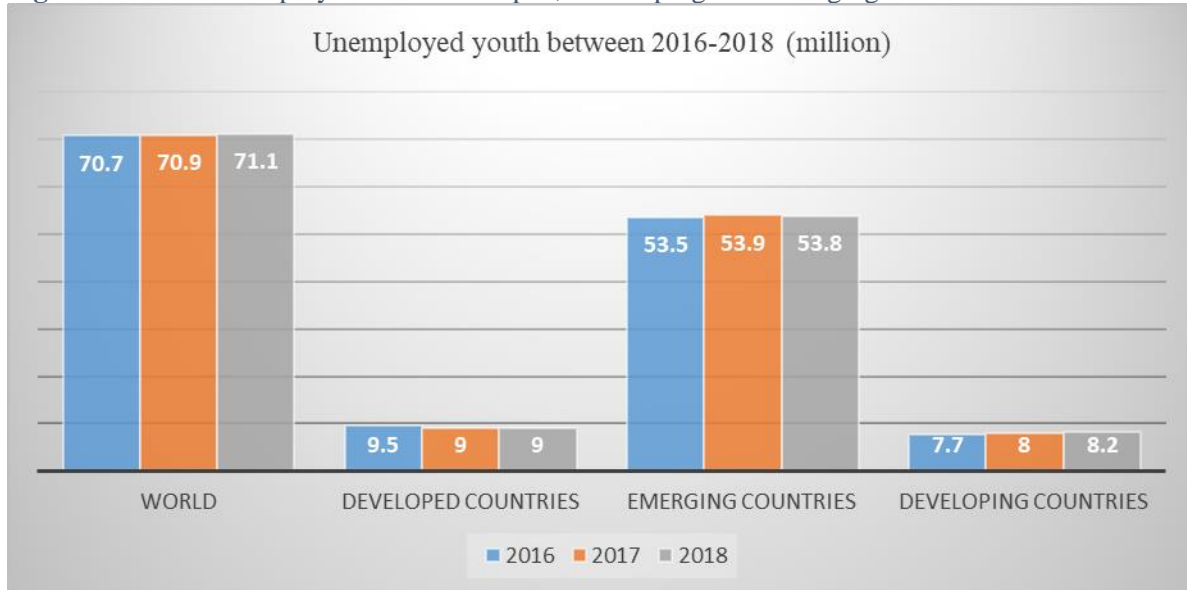
regions. Subject to the labour market's structure and the protection of employment, the dimension of which young workers are impressed by crises varies from country to country. In developing countries, which are often shaken by debt crises, the problem of youth unemployment becomes more severe and it is observed that a significant portion of the young population in the relevant countries are struggling with this problem. Another issue that should be underlined when discussing the youth unemployment problem is the youth who are neither in education nor in employment (NEET). NEET rates remain high in many countries regardless of the level of development, but as mentioned earlier, it is also striking that the related rates are higher in developing countries, which are often hit by crises. When the problem is analyzed in terms of gender, it is seen that women exhibit higher NEET rates compared to men. The statistics of OECD and ILO confirm the relevant situation (OECD, 2018, OECD, 2019 and ILOSTAT 2019). Although many factors seem to be effective in explaining the gap, gender-based discrimination and segregation are the primary factors that create this gap (EUROSTAT, 2019b).

As is known, the 2008 global crisis that broke out in the United States of America and then spread around the world had a negative impact on production and employment in many countries. European countries are also among the countries most affected by the global crisis. Although European countries are the countries highly influenced by the crisis, the studies examining the impulse of the global depression in terms of unemployment of youth in the region are scarce in the literature. The target of this study is to dissect the impress of the global depression on youth unemployment in 32 European countries by panel data estimation methods for the period of 2000-2018. For this purpose, the study first examines the determinants of young unemployment and the situation of young unemployment in the global context in recent years. The studies related to the subject are mentioned in the literature review section. The following section includes the details of the empirical analysis. The study concludes with the results and discussion section.

OVERVIEW OF YOUTH UNEMPLOYMENT IN GLOBAL CONTEXT

The determinants of youth unemployment are several. Strength of the economy is one of the substantial determinatives of youth unemployment. High level of aggregate economic activity and high level of adult employment positively impact on youth employment. Youth employment is very sensitive to macroeconomic conditions, as it shows increase in boom periods and reduces in recession periods. The ratio of young people in the population is the other important determinant. According to the analysis of Freeman and Wise, the high proportion of the young population in the total population increases youth unemployment and causes the wages of young workers to be lower than adult wages. Moreover, the analysis determines that increases in minimum wages make young workers expensive and reduce youth employment. Hence high minimum wage can be considered as another determinant. Background characteristics also affects youth employment. It is revealed that children of poor families have less chance of employment than those of wealthy families, similarly blacks are employed less than whites. Besides, academic performance and labour market experiences in high school positively impact on youth employment (Freeman and Wise, 1981, p.3). Less work experience is a significant challenge for youth in labour markets because employers tend to hire employees with past experience. Thus, the fact is a major disadvantage for a young person who is introduced to the business world for the first time. Lack of financial resources is the other factor that makes it tough for young people to articulate the labor market (ILO, 2006, p.19).

Global youth unemployment rate has been on an upward trend in the last years. ILO asserts that the rate is slightly risen to 13,1% in 2018. Further, statistics show that unemployed youth have increased more in developing countries than in developed countries in recent years (Figure 1).

Figure 1. Youth Unemployment in Developed, Developing and Emerging Countries

(Source: ILO, 2017, p.15) (*2008 figures are ILO estimates)

In the global context, the rate of youth unemployment is three times more than the rate of adult's. It is asserted that the rates of youth unemployment increased rapidly than adult unemployment rates in more than half of the analyzed regions. South Eastern Asia and the Pacific is the leading region in this context as mentioned rates are five times more than the adult unemployment rates in 2017. The ratios in Arab States and Southern Asia are respectively 4,5 and 3,9 in 2017, thus these two regions are the secondary and tertiary in the relevant aspect (ILO, 2017, p.16).

As mentioned earlier, youth unemployment is also an important problem for developed regions. Eurostat data reveals that unemployment rate for age class; 15-24 years is 15,2% while it is 6,1% for age class; 25-64 years in 2018 for EU-28 countries. In other words, the rate of youth unemployment is more than twice of the rate of adult's in EU nowadays (EUROSTAT, 2019a). Several European countries face the affair of youth unemployment, which has increased particularly in the last decades. Hernanaz and Jimeno emphasize that the Great Recession and European debt crisis had overpowered on youth unemployment rates in European countries (2017, p.4). Putun determines that, youth unemployment in southern countries of EU and in some countries like Ireland is above the tolerable level and endangers social peace. Social upheavals, protests underline the need for serious regulations in the relevant field (2017, p.116).

When examining youth unemployment, it is necessary to point out the NEET indicator; the ratio of youth in neither in education or training and nor in employment. This indicator is important for young people to identify the difficulties they face when looking for a job because it includes those who are not looking for work and those who are not actively employed (Valle et.al., 2015, p.33-34). NEET rates are disappointing in several countries regardless of development level. OECD average in terms of NEET is 14,5%, however, many countries exhibit higher NEET rates (Table 1).

Table 1. Percentage of 18-24 Years Old Neither in Education nor in Employment in 2017

Countries	NEET
Canada	12,2
Denmark	12,7
United Kingdom	13,6
United States	14,1
France	18,7
Spain	20,9

Mexico	22,1
Greece	23
Italy	26,6
Turkey	31,1
OECD average	14,5

(Source: OECD, 2018, p.66)

Females exhibit higher NEET rates in most of the world, thus gender gap is substantial in terms of NEET worldwide. Eurostat and OECD data reveal considerable difference between male and female in terms of NEET. According to the EUROSTAT data 20,9% of young women (whose ages are between 20-34) in the European Union were NEET's while 12,2% of young men in the EU were NEET's. Several factors can be attributed to the gap like social pressures (that put women into household and men into business), gender discrimination and segregation in labour markets (EUROSTAT, 2019b). OECD data reveals that Mexico and Turkey exhibits very high gender gap in terms of NEET rates especially for the youth between 20-24 years. NEET rate for 20-24 year old men is respectively 8,02% and 18,73% in Mexico and Turkey, however the same rate is respectively 39,15% and 47,13% for 20-24 year old women in the same countries as of 2017 (OECD, 2019).

LITERATURE REVIEW

Sironi investigated the economic status of young adults ahead of and following the 2008 crisis in five divergent countries; United States, United Kingdom, Norway, Germany and Spain and revealed that young men suffered more from the crisis. The economic conditions of young men deteriorated more when compared with young women. Since the services sector, where women's employment is concentrated, is less influenced by the crisis, women are less impressed by the crisis than men. The impact of global crisis on states having generous welfare state (like Norway) and strong vocational educational system (like Germany) were limited according to the study. The other outstanding finding of the study is that the group with high education significantly suffered from the crisis due to the probability of being low-paid (2018: 103-114).

Junankar studied on the youth labor market and its reply to global financial crisis in Australia and determined that young labour market was more volatile than the adult labour market. According to his study, young people were more impressed by the crisis because they were more concentrated in sectors sensitive to cyclical changes and part-time casual employment. In the event of crisis, young people were more disadvantaged because they were employed vulnerably and vulnerable workers were fired more quickly. The study also unearthed that the youth unemployment rates scaled up notably more than that of adults despite the wages of youth had been decreasing relative to wages of adult (2014: 2-26).

Choudhry et.al. tried to investigate the influence of financial depressions on labour market exclusion of youth's by using fixed effects panel model estimation technique. They focused on several countries (around 70) during 1980-2005 period. The fundamental outcomes of their econometric estimates are as follows; financial depressions significantly impress on the unemployment rate ahead of the effect arising from GDP variances and secondly, the impact on youth unemployment is higher than the impact on aggregate unemployment. Moreover, the impact is greater in high-income countries. The outcomes also unearth that the impacts are occurred in the five years succeeding the outbreak of the depression and the most negative effects comprise in the second and the third year following the depression (2012: 76-87).

Bruno et.al. researched the impress of financial depressions on the rate of youth unemployment comparatively with aggregate unemployment rate in OECD countries during 1981-2009 period. They used bias-corrected dynamic panel data estimators of short- and long-run coefficients. The substantial finding of their econometric analyze is that financial crisis has large and statistically significant effect on the rate of youth unemployment likewise in the short and long run. By comparison with the overall unemployment rate; it is deduced that the impact is higher for youth unemployment. The impact is 1.9

times higher concerning the short-run and between 1.5 and 1.7 times higher concerning the long run (2017: 3372-3384).

Demidova and Signorelli (2010) tried to estimate the impact of 1998 and 2008 crises concerning youth unemployment occurred in several Russian regions. Their analysis was based on the panel of 78 Russian regions during 1997-2008 period. Their results showed that huge regional differences in terms of general unemployment and youth unemployment was prevalent in the country, as the development level of the region increases, the general and youth unemployment rate decreases. The first crises (1998-1999) created more serious consequences in terms of youth unemployment than general unemployment. South and Siberian federal districts are more disadvantaged in terms of general unemployment and youth unemployment. Due to the fact that the necessary data for 2009 could not be reached exactly, the analysis after the global crisis could not be performed. However, national statistics assert that the impact of second crisis has been significant especially on the unemployment of youth.

Marelli et.al. (2013) studied on the influence of institutions and policies on youth and total unemployment for developed countries in the last three decades by using fixed effect panel analysis. They concluded that beside the economic growth, reforms of labour market, economic freedom, a significant ratio of part time employment, active labour market policies alleviate unemployment. As young people are in more difficult conditions compared to the elderly, the relevant factors have a more positive impact on unemployment of youth.

Bruno et.al. (2014) explored the influence of recent depression on the NEET rate and youth unemployment rate in EU by using Employing Generalized Method of Moments (GMM) as well as bias-corrected Least Squares Dummy Variables (LSDV) dynamic panel data estimators. They revealed that NEET rates are robust and the stated robust increased during the depression years (2009-2010). According to their findings; southern regions have the highest persistence of NEET rates and have smallest answer to changes in GDP. Continental and Northern regions hosted best operating labour markets both during and afterwards the crisis (2009-2011) while Southern region and New EU member states hosted the worst performing labour markets. The performance of Anglo-Saxon regions was intermediate (592-613).

O'Higgins investigated the influence of the Great Recession (2008 crisis) on youth in terms of labour market experiences in the European Union by applying cross-section and time-series rolling regression models. It is concluded with the study that the recession hit young people hardly in the region, additionally, long-term unemployment among youth increased more than adults. During the recession, temporary employment of young people increased, and even in some countries, it was the only form of employment for youngs. This situation is worrying for youth, as the cross-section and time series analyses unearth that youth employment deprivation due to recession reduced in countries having strong Employment Protection Legislation (EPL), not the weak EPL (2012:395-410).

MATERIAL AND METHOD (DATA SET AND EMPIRICAL ANALYSIS)

In the analysis we use panel data estimation methods. Prior to the estimation process, we investigate for the stationarity of the variables. In panel data literature, two types of unit-root tests are applied for cross-sectionally dependent and independent variables. In order to make this distinction, we first apply cross-section dependence test.

Data

In the empirical analysis, we examine the determinatives of youth unemployment with a balanced panel constructed with annual data from 32 countries in Europe for the period 2000-2018. The cross-section dimension of the panel consists of 28 EU countries, 3 EFTA members (Liechtenstein is excluded for missing data and extreme value issues) and Turkey. Using the panel data set, we estimate three models for female, male and the total youth unemployment rates (FYUR, MYUR and TYUR respectively) as the dependent variables. ILOSTAT (2019) defines the rate of youth unemployment as the proportion of the number of persons who are unemployed to the total population

for those between 15-24 ages. GDP growth rate (GRO) is defined as the annual growth rate of the chain linked volumes indices of which the base year is 2010. Inflation rate (INF) is the annual change of the 2015 based consumer price indices. Trade openness (TO) is derived as the total of the exports and the imports of goods and services as a percentage of GDP. Data for the youth unemployment rates are taken from the International Labour Organization (ILO). GDP growth, inflation rate and the components of the trade openness data (exports, imports, GDP) are obtained from EUROSTAT (2019c).

Evaluating Cross-sectional Dependence

Concerning panel data analysis, ordinary least squares (OLS) estimators that don't take cross-sectional dependence into account are known to be inconsistent. Thus, cross-sectional dependence has to be tested before the analysis (Hsiao, 2014). For this purpose, we apply a Lagrange Multiplier (LM) test recommended by Breusch and Pagan (1980) and also Pesaran's cross-section dependence (Pesaran-CD) test (Pesaran, 2004). In both tests, the null hypothesis of no cross-section dependence is rejected which indicates that all the variables have cross-sectional dependence (Table 2).

Table 2. Cross-Sectional Dependence Test Results

<i>Variables:</i>	Breusch-Pagan LM Test		Pesaran-CD Test	
	<i>Test Statistic</i>	<i>Probability</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Probability</i>
Youth unemployment rate (total)	2237.5130	≈0.00	22.9959	≈0.00
Youth unemployment rate (male)	2153.5630	≈0.00	23.5918	≈0.00
Youth unemployment rate (female)	2055.7700	≈0.00	19.6361	≈0.00
Growth Rate	3945.6730	≈0.00	59.6019	≈0.00
Inflation	3075.5160	≈0.00	49.0316	≈0.00
Trade Openness	5125.8830	≈0.00	65.4785	≈0.00

Unit Root Tests

As the cross-section dependence tests strongly prove that the cross-section units are not independent, we apply the unit root tests assuming individual unit root processes. For this purpose, Pesaran (2007) proposes two testing procedures. First of them is a cross-sectionally augmented ADF test (CADF-CIPS), which is a modified version of IPS test, proposed by Im, Pesaran and Shin (Im, Pesaran and Shin, 2003). The second test (Fisher-CADF) is a Fisher-type test based on the Maddala and Wu (1999) ADF test. In the analysis, we use both CADF-CIPS and Fisher-CADF tests which both use the null hypothesis of unit root for cross-section units. Table 3 reports the test results showing none of the variables have unit roots.

Table 3. Unit Root Test Results

<i>Variables:</i>	CADF-CIPS		Fisher-CADF	
	<i>Test Statistic</i>	<i>Probability</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Probability</i>
Youth unemployment rate (total)	-4.4041	≈0.00	112.2700	0.0002
Youth unemployment rate (male)	-3.5097	0.0002	98.9751	0.0033
Youth unemployment rate (female)	-3,7196	0.0001	100.1680	0.0026
Growth Rate	-7.4683	≈0.00	170.232	≈0.00
Inflation	-6.3261	≈0.00	149.879	≈0.00
Trade Openness	-3.5105	0.0052	105.809	0.0008

Models and Estimation

As all the variables are found to be stationary, the coefficient estimates of the following models can give us long-term information about the determinants of the youth unemployment rates and the impacts of the global depression on it:

Youth Unemployment Rate (female):

$$FYUR_{it} = \alpha_{1i} + \beta_{11}GRO_{it} + \beta_{12}INF_{it} + \beta_{13}TO_{it} + \gamma_1D08_t + \varepsilon_{1it} \quad (1)$$

Youth Unemployment Rate (male):

$$MYUR_{it} = \alpha_{2i} + \beta_{21}GRO_{it} + \beta_{22}INF_{it} + \beta_{23}TO_{it} + \gamma_2D08_t + \varepsilon_{2it} \quad (2)$$

Youth Unemployment Rate (total):

$$TYUR_{it} = \alpha_{3i} + \beta_{31}GRO_{it} + \beta_{32}INF_{it} + \beta_{33}TO_{it} + \gamma_3D08_t + \varepsilon_{3it} \quad (3)$$

where $FYUR_{it}$, $MYUR_{it}$ and $TYUR_{it}$ are the female, male and total youth unemployment rates in country i , in year t respectively. GRO_{it} , INF_{it} and TO_{it} are the independent macroeconomic variables indicating GDP growth rate, CPI based inflation rate and trade openness. $D08_t$ is a dummy variable indicating the global crisis in 2008 that takes the value of zero until 2008 and one afterwards. As seen in the correlation matrix (Table 4) independent variables in the models are not highly correlated.

Table 4. Correlation Matrix of the Independent Variables

	GRO	INF	OPEN
GRO	1	0.09113	0.1297
INF		1	-0.1436
OPEN			1

The models are estimated by random effects model with a balanced panel of 32 European countries over the period 2000-2018. Estimation results are summarized in Table 5. In Model 1, Model 2 and Model 3, dependent variables are female, male and total youth unemployment rates respectively. Estimation results show that the growth and inflation rates both have inverse relationships with youth unemployment. Yet, the inverse relationship between inflation rate and youth unemployment is not significant for male youth unemployment model. Trade openness also has, as expected, negative relationship significant in all three models. Dummy variable that is used for reflecting the shift led by the 2008 global crisis has positive and significant impact in all three models. The coefficient of the dummy variable in model 3 indicates that youth unemployment rate in Europe has had a positive shift of about 3.75 percentage points after the global crisis. When we focus on the coefficients of the dummy variable in models 1 and 2, it is clear that the global crisis in 2008 has led to a larger shift on the unemployment rate of the young male labour force than of the young female labour force.

Table 5. Random Effects Model Estimates

	Model 1 (female youth unemployment)	Model 2 (male youth unemployment)	Model 3 (total youth unemployment)
Constant	24.334*** (2.1964)	23.0085*** (2.0405)	23.6903*** (2.094)
Growth Rate	-0.2266*** (0.0816)	-0.4366*** (0.0967)	-0.3446*** (0.0864)
Inflation Rate	-0.1512*** (0.0347)	-0.0452 (0.0435)	-0.0878** (0.0388)
Trade Openness	-0.0512*** (0.0121)	-0.046*** (0.0136)	-0.0495*** (0.0128)
Dummy for 2008 crisis	2.8295***	4.5166***	3.7553***

	(0.5393)	(0.5926)	(0.555)
<i>Number of Observations:</i>	608	608	608
<i>R²:</i>	0.1054	0.1774	0.1494
<i>F-statistic:</i>	17.7672***	32.5153***	26.4881***

*Note: Robust standard errors are given in parentheses. *, ** and *** specify significance at 10%, 5% and 1% respectively.*

RESULTS AND DISCUSSION

Youth unemployment is an affair that the entire world is struggling with today. As total economic activity is one of the factors that directly affect youth unemployment, financial crises directly affect youth unemployment. And youth unemployment problem is deeper in fragile economies that are often shaken by financial crises. As it is known, the global crisis that started in the United States of America in 2008 and then affected the whole world significantly affected European countries. EUROSTAT also confirms that youth unemployment in the region is more than twice of the level of adult unemployment nowadays (EUROSTAT, 2019). It has also been verified by academic studies (such as; Putun, 2017) that the relevant problem, especially in the southern parts of Europe, has exceeded the tolerable level and caused social unrest and problems in the recent years.

In the study, the prominent determinants of youth unemployment in the European region, principally the influence of the global depression which is highly impressed by the global crisis, are analyzed within a panel data analysis framework for the period 2000-2018. In this context, 32 countries; 28 EU and 3 EFTA member countries (Liechtenstein is excluded for missing data and extreme value issues) and Turkey are included in the analysis. Youth unemployment rate in Europe is analyzed not only for the total population, but also for the female and the male youth population particularly. Prior to the panel estimation of the youth unemployment model, cross-sectional dependency and stationarity of the variables are tested, in order to be sure that the model offers long term information. The model is estimated by random effects model.

The results of the analysis revealed that youth unemployment is affected negatively by economic growth, inflation rate and trade openness. In the study, it is unearthed that the dummy variable reflecting the shift led by the 2008 global crisis has positive and statistically significant impact in all three models. The findings of the analysis determine that youth unemployment rate in Europe has had a positive shift of about 3.75 percentage points after the global crisis. Moreover, when the analysis is investigated on the basis of gender, it is observed that young men are more impacted by the global crisis than young women in the research region.

REFERENCES

- Breusch, T. & Pagan, A. (1980). The Lagrange multiplier test and its application to model specification in econometrics. *Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Bruno, G.S.F., Marelli, E. & Signorelli, M. (2014). The rise of NEET and youth unemployment in EU regions after the crisis. *Comparative Economic Studies*, 56(4), 592-615.
- Bruno, G.S.F., Choudhry Tanveer, M.C., Marelli, E. & Signorelli, M. (2017). The short- and long-run impacts of financial crises on youth unemployment in OECD countries. *Applied Economics*, 49(34), 3372-3394.
- Choudhry, M.T., Marelli, E. & Signorelli, M. (2012). Youth unemployment rate and impact of financial crises. *International Journal of Manpower*, 33(1), 76-95.
- Demidova, O. & Signorelli, M. (2010). The impact of crises on youth unemployment of Russian regions: an empirical analysis. Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/pia/wpaper/78-2010.html>
- EUROSTAT, 2019a. Eurostat database. (Access date:22/08/2019)
- https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsa_urgan&lang=en

- EUROSTAT, 2019b. Statistics on young people neither in employment nor in education or training (Access date:22/08/2019)
https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#NEETs:_analysis_by_sex_and_age
- EUROSTAT, 2019c. Eurostat database. (Access date:02/09/2019)
<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Freeman, R., Wise, D.A., (1981). *The Youth Labor Market Problem: Its Nature, Causes and Consequences*, University of Chicago Press.
- Hsiao C. (2014). *Analysis of panel data*. New York: Cambridge University Press.
- Hernanz, V.& Jimeno, J.F. (2017). *Youth unemployment in the EU*. Retrieved from <https://www.ifo.de/DocDL/CESifo-Forum-2017-2-hernanz-jimeno-youth-unemployment-june.pdf>
- ILO, (2017). *Global employment trends for youth 2017, paths to a better working future*. Retrieved from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_598669.pdf
- ILO,(2006). *Global employment trends for youth*. Retrieved from https://www.ilo.org/empelm/pubs/WCM_041929/lang--en/index.htm
- ILOSTAT(2019). ILO database (Access date: 02/09/2019) Retrieved from <https://ilostat.ilo.org/resources/methods/description-unemployment-rate/>
- Im, K. S., Pesaran, M. H. & Shin Y. (2003). Testing for unit roots in heterogeneous panels. *Journal of Econometrics*, 115(1), 53–74.
- Junankar, P.N.R. (2014). *The impact of the global financial crisis on youth labour markets (Discussion paper No. 8400)* Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2492427##
- Maddala, G.S. & S. Wu (1999), A comparative study of unit root tests with panel data and a new simple test. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 61: 631-652.
- Marelli, E., Choudhry, M.T.& Signorelli, M. (2013). Youth and total unemployment rate: the impact of policies and institutions. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 121 (1), 63-86.
- OECD, (2019). *Youth not in employment, education or training (NEET)*. Retrieved from <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>
- OECD, (2018). *Education at a glance 2018, OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- O’Higgins, N. (2012). This time it’s different? Youth labour markets during the great recession. *Comparative Economic Studies*, 54 (2), 395–412.
- Pesaran, M.H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312.
- Pesaran, M. H., (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp1240.pdf>
- Putun, M. (2017). Investigation of the linkages connected to chronic level of youth unemployment: inefficiencies in European labour markets (and) institutions. *International Journal of Economics and Finance Studies*, 9(1), 115-131.
- Sironi, M. (2018). Economic conditions of young adults before and after the great recession. *Journal of Family and Economic Issues*, 39(1), 103-116.
- Valle R.C., Normandean S. & Gonzalez, G.R. (2015). Education at a glance interim report: update of employment and educational attainment indicators. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/EAG-Interim-report.pdf>.

Uzun Öz

Genç işsizliği tüm dünyanın karşı karşıya olduğu önemli bir sorundur; hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler ilgili sorunla farklı seviyelerde mücadele etmeye çalışmaktadırlar. Resesyon dönemleri ve finansal krizler tüm dünyada işgücü piyasalarını derinden etkilemekte, genel anlamda işsizlik sorununu büyötmektedir. İşgücü piyasasının zayıf halkalarından biri olan gençler de özellikle yaşadıkları ülkede istihdamın yapısına bağlı olarak ilgili konjonktürel hareketlerden önemli ölçüde etkilenmektedirler, ancak söz konusu etkinin boyutunun ülkeden ülkeye değişkenlik gösterdiğini de belirtmek gerekir. Uluslararası Çalışma Örgütü verilerinin de ortaya koyduğu üzere bugün dünyada genç işsizliği yetişkin işsizliğinin üç katından fazladır ve pek çok bölgede yetişkin işsizliğinden daha

hızlı artış gösterme eğilimindedir. İlgili işsizlik türü bilhassa yükselen ekonomilerde daha yaygındır; uluslararası verilerin ortaya koyduğu üzere 2017 yılında yükselen ekonomilere ev sahipliği yapan Güneydoğu Asya ve Pasifik bölgesinde genç işsizliği yetişkin işsizliğinin beş katı seviyesindedir (ILO, 2017, s.16). Toplam nüfus içinde genç nüfus yoğunluğunun fazlalığı, ülkelerin istihdam yaratma kapasitelerindeki sınırlılıklar, makroekonomik durum, genç bireylerin işgücü piyasasına girişte sahip olduğu dezavantajlar (yetersiz iş tecrübesi ve finansal kaynakların azlığı gibi) ilgili sorunu körüklemekte, gençleri işgücü piyasasının en zayıf halkalarından biri haline getirmektedir. Diğer yandan altı çizilmelidir ki, genç işsizliği sadece gelişmekte olan coğrafyalar için değil, gelişmiş coğrafyalar için de önemli bir tehdit unsuru haline gelmiştir. Yakın zamanda öncelikle Amerika Birleşik Devletleri'nde patlak veren ve ardından Avrupa başta olmak üzere tüm dünyaya hızla yayılan 2008 küresel krizi hem üretimi hem de istihdamı küresel ölçekte önemli ölçüde etkilemiştir. Makroekonomik koşullara önemli ölçüde duyarlı olan genç işsizliği de söz konusu krizden büyük ölçüde etkilenmiştir, zira literatürde de yer aldığı üzere genç istihdamı ekonominin canlanma dönemlerinde artış, daralma dönemlerinde hızlı düşüş gösteren bir istihdam türüdür. İşte Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra küresel krizden en fazla etkilenen bölgelerden biri olan Avrupa bölgesinde kriz, genç işsizliğini önemli ölçüde etkilemiş, küresel krizle beraber gelen resesyon ve Avrupa Borç Krizi genç istihdamına önemli sekte vurmuş, genç işsizliğini turmandırmıştır. Özellikle Avrupa'nın güney bölgelerinde ve İrlanda'da hızla artış gösteren genç işsizliği sosyal huzuru tehdit eder hale gelmiş, gerginlikleri ve protestoları artırmıştır (Hernandez and Jimeno, 2017, s.4 & Putun, 2017, s.16). Genç işsizliğini irdelerken dikkate alınması gereken önemli bir gösterge de ne eğitimde ne de istihdamda olan gençlerin oranını gösteren NEET göstergesidir. NEET oranı gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın pek çok ülke açısından hayal kırıklığı yaratacak düzeydedir. Birçok Avrupa ülkesi için ilgili oran son yıllarda %20'lerin üzerinde seyretmektedir, Türkiye için ise ilgili oran %30'ların üzerindedir. Dünyanın önemli kısmında genç kadınların NEET oranlarının genç erkeklerden daha yüksek olması ise ayrıca incelenmesi gereken bir husustur. Literatürde 2008 küresel krizinin istihdam üzerindeki etkilerini irdeleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, söz konusu krizin genç işsizliği üzerindeki etkilerini geniş kapsamda irdeleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı küresel krizin, krizden en çok etkilenen coğrafyalardan biri olan Avrupa bölgesi üzerindeki etkilerini panel veri yöntemini kullanarak detaylı biçimde analiz etmektir. Çalışmanın ampirik analiz bölümünde Avrupa ülkelerindeki genç işsizlik oranının 2000-2018 dönemindeki gelişimi incelenmiştir. Cinsiyete dayalı farklılaşmanın da incelenmesi amacıyla toplam genç işsizlik oranının yanı sıra kadın ve erkek genç işsizlik oranlarının bağımlı değişken olduğu üç farklı model oluşturulmuştur. Her bir modelde ülkelere ait büyüme oranları, enflasyon oranları ve dışa açıklık oranları açıklayıcı değişken olarak kullanılmıştır. Tahmin aşamasında kullanılan panel veri seti 32 Avrupa ülkesine ait 2000-2018 dönemi yıllık verilerini içeren bir dengeli panelden ibarettir. Veri setini oluşturan ülkeler 28 Avrupa Birliği (AB) ülkesi, 3 Avrupa Serbest Ticaret Birliği (EFTA) ülkesi ve Türkiye'dir. Çalışmada kullanılan genç işsizlik oranı verileri Uluslararası İş Örgütü (ILO) veri tabanından, büyüme oranları, enflasyon oranları ve dışa açıklık oranı bileşenleri (ithalat, ihracat ve GSYH) ise EUROSTAT veri tabanlarından alınmıştır. Belirtilen veri kaynaklarında genç işsizlik oranı değişkeni 15-24 yaş aralığındaki toplam nüfus içinde çalışmayan nüfusun oranı olarak, büyüme oranı 2010 baz yılına sahip zincirleşmiş hacim endeksi değişim oranı olarak, enflasyon oranı ise 2015 bazlı tüketici fiyat endeksi değişim oranı olarak tanımlanmıştır. Dışa açıklık oranı verisi ise mal ve hizmet ihracatı ve ithalatının GSYH'ye oranı olarak tarafımızdan türetilmiştir. Panel veri analiz yöntemleriyle modeller tahmin edilmeden önce Breusch-Pagan LM testi ve Pesaran-CD testi ile değişkenlerin yatay kesit bağımlılık durumları incelenmiştir. Test sonuçlarında birimler (ülkeler) arasında yatay kesit bağımsızlığı söz konusu olmadığı tespit edilmiş ve değişkenlerin durağanlıklarının incelenmesinde bu durumu göz önüne alan CADF-CIPS ve Fisher-CADF testleri uygulanmıştır. Birimler arası bağımlılığı göz önünde bulunduran bu testlerde tüm değişkenlerin durağan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen değişkenlerin yanı sıra 2008 küresel krizinin neden olduğu yapısal kırılmanın incelenmesi amacıyla modellere eklenen kukla değişken kullanılarak kadın, erkek ve toplam genç işsizlik oranlarına ilişkin rastsal etki modelleri tahmin edilmiştir. Tahmin sonuçlarında her üç modelde de büyüme oranları, enflasyon oranları ve dışa açıklık oranlarının genç işsizlik oranıyla ters yönlü ilişkide olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, enflasyon oranının erkek genç işsizlik oranı üzerindeki ters yönlü etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yapılan analizde küresel kriz etkilerini temsil eden kukla değişkenin her üç modelde de

istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre Avrupa’da toplam genç işsizlik oranı küresel krizden sonra yaklaşık 3,75 yüzdelerlik puanlık bir artış sergilemiştir. Konu toplumsal cinsiyet bağlamında irdelendiğinde ise, genç erkek nüfusun küresel krizden genç kadın nüfusuna kıyasla daha olumsuz etkilendiği ortaya çıkmaktadır.

ENFLASYON İLE İŞSİZLİĞİN EKONOMİK BÜYÜMEYE ETKİLERİ: TÜRKİYE’NİN DÜZEY 2 BÖLGELERİ İÇİN BİR UYGULAMA

Melike ATAY POLAT*
Canan SANCAR**

ÖZ

Bu çalışmada, işsizlik, enflasyon ve ekonomik büyüme arasında ilişki olup olmadığı Türkiye’nin 26 adet Düzey 2 bölgesi ölçeğinde 2007-2018 dönemi için panel veri yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın Havuzlanmış Ortalama Grup tahmincisi (PMG) sonuçlarına göre, Düzey 2 bölgelerinin genelinde uzun dönemde işsizlik oranındaki %1’lik bir artış ekonomik büyümeyi %0.218 oranında artırmaktadır. Bununla birlikte, uzun dönemde enflasyon oranındaki %1’lik artış ekonomik büyümeyi %0.217 oranında azaltmaktadır. PMG tahmincisi sonuçları Düzey 2 bölgeleri açısından değerlendirildiğinde, Ağrı, Van, Tekirdağ, Balıkesir, İzmir, Kocaeli, Kayseri, Zonguldak, Kastamonu, Samsun ve Trabzon Düzey 2 bölgelerinde ekonomik büyüme, işsizlik ve enflasyon değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Konya, Antalya, Hatay, Kırıkkale ve Trabzon Düzey 2 bölgelerinde enflasyon oranındaki artış uzun dönemde ekonomik büyümeyi negatif yönde etkilemektedir. Ayrıca, Erzurum, Gaziantep ve Mardin Düzey 2 bölgelerinde uzun dönemde enflasyon oranındaki artışlar ekonomik büyümeyi pozitif etkilemektedir. Son olarak, Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Aydın, Bursa, Kocaeli, Antalya, Kırıkkale ve Trabzon Düzey 2 bölgelerinde işsizlik oranlarındaki artışların, ekonomik büyümeyi negatif yönde etkilediği ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçları, işsizlik ve enflasyonla mücadelede ve ayrıca hedeflenen ekonomik büyüme oranlarının yakalanmasında Düzey 2 bölgelerinin bölgesel gelişmişlik yapısını ve değişkenler arasındaki ilişkileri dikkate alan iktisat politikası uygulamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşsizlik, enflasyon, ekonomik büyüme, panel veri analizi

THE ECONOMIC GROWTH EFFECT OF INFLATION AND UNEMPLOYMENT: A PRACTICE FOR NUTS 2 REGIONS OF TURKEY

ABSTRACT

In this study, whether there is a relationship between unemployment, inflation, and economic growth was analyzed at a scale of both 26 NUTS 2 regions of Turkey, in general, using the panel data method for the period between 2007 and 2018. According to the Pooled Mean Group (PMG) estimator results of the study, a 1% increase in the unemployment rate leads to an increase of 0.218% in the economic growth rate in the long term for NUTS 2 regions in general. Furthermore, a 1% increase in inflation leads to a decrease rate of 0.217% in economic growth in the long term. When the PMG estimator results are evaluated in terms of NUTS 2 regions, it was concluded that there is a long-term relationship between the economic growth, unemployment, and inflation variables in NUTS 2 regions of Ağrı, Van, Tekirdağ, Balıkesir, İzmir, Kocaeli, Kayseri, Zonguldak, Kastamonu, Samsun, and Trabzon. On the other hand, an increase in the inflation rate in NUTS 2 regions of Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Konya, Antalya, Hatay, Kırıkkale, and Trabzon has a negative effect on economic growth. Moreover, the results that were obtained for NUTS 2 regions of Erzurum, Gaziantep, and Mardin conclude that increases in the inflation rate have a positive effect on economic growth in the long term. Finally, it was put forward that the increases in unemployment rates in NUTS 2 regions of Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Aydın, Bursa, Kocaeli, Antalya, Kırıkkale, and Trabzon decreases the economic growth, as also indicated by the results. The results of the study put forward the necessity of economic policy practices that take into consideration the development structure of NUTS 2 regions as well as the relationships among variables in fighting against unemployment and inflation and in achieving targeted growth rates.

Keywords: Unemployment, inflation, economic growth, panel data analysis

* Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, İİBF Fakültesi, Mardin, matay@artuklu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9507-5942>

** Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Havacılık Yönetimi Bölümü, Gümüşhane, canansancar@gumushane.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4578-9573>

GİRİŞ

Ülkelerin makroekonomik performansının değerlendirilmesinde enflasyon, işsizlik ve ekonomik büyüme en önemli göstergeler arasında yer almaktadır. Enflasyon, ekonomik büyüme, istihdam, yatırım, gelir ve servetin dağılımı ve hatta sosyal ve politik koşullar üzerinde etkili olur. İşsizlik düzeyi, Gayrisafi Yurtiçi Hâsıla (GSYH) büyüme oranını etkilerken, aynı zamanda ekonominin kaynaklarının ne kadar iyi kullanılıp kullanılmadığını ifade eden bir göstergedir.

İşsizlik oranındaki bir düşüş için önemli olan, fiili çıktı büyüme oranının potansiyel çıktı büyüme oranına göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmesidir. Potansiyel çıktı bir ekonominin mal ve hizmet üretim kapasitesinin bir ölçüsüdür. Potansiyel çıktı düzeyindeki büyüme, ekonomi tam istihdamda iken emek arzı ve potansiyel verimlilik oranlarındaki artışın bir fonksiyonudur. Bu nedenle de ekonominin genişleme dönemlerinde işsizlik oranı düşerken, durgunluk dönemlerinde işsizlik oranı yükselir (Levine, 2013: 1).

Philiphs (1993) ve Lucas (1973) kısa vadede enflasyonun ekonomik büyüme olumlu etkilerini savunmuşlardır. Bu nedenle bazı politikacılar enflasyonist politikaların talep tarafından (özellikle para politikası) kaldıraç gücünün etkisiyle büyüme hedefine ulaşmak için kullanılabileceğini savunmuşlardır. Ancak, enflasyonun kısa vadede yol açacağı önemsiz orandaki ekonomik büyüme karşın uzun vadede enflasyonun ekonomik büyüme üzerindeki etkileri oldukça önemli ve olumsuzdur (Mohseni ve Jouzaryan, 2016). Farklı düşünce okulları enflasyon ve ekonomik büyüme arasındaki bağlantıda farklı kanıtlar sunmuşlardır. Örneğin, yapısalcılar enflasyonun ekonomik büyüme için gerekli olduğunu, parasalcılar ise enflasyonun ekonomik ilerleme için zararlı etkilerde bulunduğunu savunurlar (Mallik ve Chowdhury, 2001: 123).

İşsizlik oranının istikrarlı enflasyon oranıyla uyumlu işsizlik oranı olarak tanımlanan doğal işsizlik oranından (Rissman, 1986: 3) farklılaşması, enflasyon oranını da değiştirmektedir. İşsizlik oranını doğal işsizlik oranından aşağı çekmek için uygulanan politika önlemleri enflasyon oranını yükseltirken işsizlik oranının doğal oranın üzerine çıktığı dönemlerde uygulanan politika önlemleri enflasyon oranını düşürmektedir (Akay vd., 2016: 210). Politika yapıcılar, doğal işsizlik oranından daha düşük bir işsizlik oranını hedefliyor iseler, üretimi doğal üretim düzeyinden daha yüksek düzeyde gerçekleştirmek zorundadırlar (Mishkin, 2000: 2006). Başka bir ifadeyle, belirli bir süre için işsizliği artırmaksızın enflasyon ortadan kaldırılamayacağı gibi enflasyonu yükseltme riski olmaksızın aşırı olmayan işsizlik birdenbire düşürülemez (Dornbusch ve Fischer, 1998: 475).

Ekonomide enflasyon, işsizlik ve büyüme değişkenleri arasındaki ilişki her zaman tartışmalı olmuştur. Bu alandaki çalışmalar belirsizdir ve kafa karıştırıcı sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Bu amaçla çalışmada enflasyon ve işsizlik oranının ekonomik büyüme üzerindeki etkileri Türkiye'nin 26 Düzey 2 bölgesi ölçeğinde araştırılmıştır. Çalışma, enflasyon ve işsizliğin ekonomik büyüme ile ilişkisini Türkiye'nin Düzey 2 bölgeleri ölçeğinde araştırılan sınırlı sayıdaki çalışmaya örnek olması bakımından özgün nitelik taşımaktadır. Çalışmada birinci bölümünde işsizlik, enflasyon ile ekonomik büyüme ilişkisi üzerine teorik ve ampirik literatüre yer verilmiştir. İkinci bölümde çalışmanın veri ve metodolojisine ilişkin açıklamalara, üçüncü bölümde ekonometrik yöntem ve bulgulara değinilmiştir. Çalışmada en son sonuç ve değerlendirme bölümü yer almaktadır.

TEORİK ve AMPİRİK LİTERATÜR

İşsizlik ve enflasyon arasındaki korelasyonu temsil eden Phillips eğrisi, ilk olarak Phillips (1958) tarafından İngiltere ekonomisinin 1861–1957 dönemi için parasal ücretlerin artış oranı ile işsizlik oranı arasındaki ilişkiyi araştırdığı ampirik çalışmayla ortaya konulmuştur. Phillips eğrisi, enflasyon oranı ve işsizlik oranı arasındaki ters yönlü bir ilişkiyi ifade eder. Başka bir deyişle bir ekonomide düşük işsizlik oranı yüksek enflasyon oranını beraberinde getirir (Phillips, 1958). Bunun yanısıra, Samuelson ve Solow (1960)'un çalışmasında işsizlik ve enflasyon arasındaki ilişki ABD ekonomisinin 1934-1958 dönemi için araştırmış ve Phillips (1958) ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Samuelson ve Solow (1960) enflasyon oranını modele dahil etmesiyle birlikte modifiye edilmiş Phillips eğrisi elde edilmiştir. Orijinal formül denklem (1)'de gösterilmiştir (Özer, 2020: 180; Karanassou vd., 2006: 7):

$$\pi = c - bu - but + \epsilon t$$

(1)

Denklem (1)'de π enflasyon oranını, u işsizlik oranını, b ve c pozitif işaretli sabit kat sayıları ifade etmektedir.

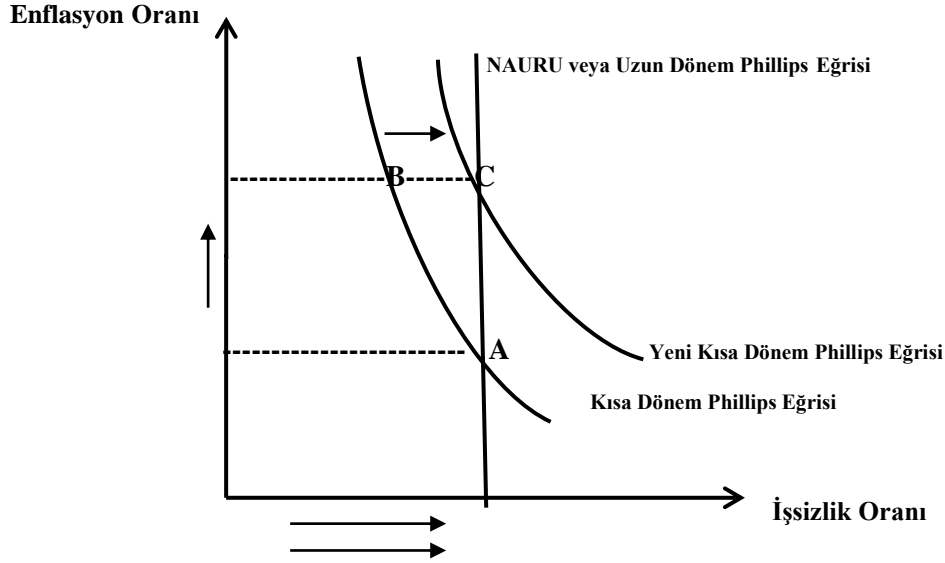
Phillips eğrisi daha sonra Phelps (1967) ve Friedman (1968) tarafından uyarlanmış beklentiler çerçevesinde tekrar düzenlenmiştir (Zelekha, 2010: 45):

$$\pi = \pi^e - k (u - u^*) \quad (2)$$

Denklem (1)'de π enflasyon oranını, π^e enflasyon beklentilerini, u işsizlik oranını, u^* doğal işsizlik oranı (ya da emeğin gerçek denge ücretleriyle ilişkili olarak tanımlanan uzun vadeli işsizlik oranı) ve $k > 0$ işsizlik oranının doğal işsizlik oranından sapmalarının ne ölçüde enflasyonla ilişkili olduğunu gösteren kat sayıdır.

Kısa dönem Phillips eğrisi, işsizlik ve beklenmedik enflasyon arasında bir denge olduğunu göstermektedir. Sadece beklenen enflasyondaki değişiklikler kısa vadede Phillips eğrisini değiştirecektir. İşsizlik ile fiili enflasyon arasında gözlemlenen herhangi bir ilişki, beklenen enflasyon değiştikçe zaman içinde değişecektir. Dolayısıyla, işsizlik doğal orandan daha yüksek olsa bile fiili enflasyonun yüksek olduğunu gözlemleyebiliriz. Phelps (1967) ve Friedman (1968) tarafından yapılan yeniden düzenleme (2), işsizlik oranını doğal işsizlik oranının ve beklenmedik enflasyonun bir fonksiyonu olarak ifade etmektedir (Seyfried ve Ewing, 2001: 33). Phillips eğrisi orijinal haliyle Phelps (1967) ve Friedman (1968) gibi çoğu yazar tarafından eleştiriye maruz kalmıştır. Friedman (1977), uzun dönemde beklenen enflasyondaki belirsizliğin istihdam oranını olumsuz etkilediğini iddia etmiştir.

Şekil 1 'de görüldüğü gibi kısa vadede bir oranın düşürülmesi diğerinin yükseltilmesi anlamına gelir.



Şekil 1. Phillips eğrisi

Kaynak: (Dritsaki & Dritsaki, 2013: 29).

Phillips eğrisinde enflasyon ve işsizlik ilişki kısa dönemlidir. Fakat kısa dönem Phillips eğrisi zaman içinde kayma eğilimi (B→C) gösterir. Oysaki şekil 1'de görüldüğü gibi uzun vadede Phillips eğrisi aşağı eğimli değil dikeydir. Bu yaklaşım, uzun vadede istikrarlı enflasyon oranıyla tutarlı olan asgari oranda bir işsizliğin varlığına işaret etmektedir (Samuelson ve Nordhaus, 2009: 620-628). Bu aynı zamanda işsizliği artırmayan enflasyon oranı (Non-Accelerating Inflation Rate of Unemployment-NAIRU) olarak da ifade edilir (Temurlenk ve Başar, 2012: 72).

Phillips Eğrisi'ne farklı bir yaklaşım da Arthur Okun (1962) tarafından getirilmiştir. Daha sonra Okun Yasası olarak adlandırılan çalışmanın sonuçları, ABD ekonomisinde GSYH'deki her % 3'lük artışın işsizliği %1 oranında düşürdüğünü göstermiştir (Neely, 2010: 1). Okun (1962) işsizlik oranındaki değişim ile reel GSYH büyüme oranındaki değişim arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu iddia etmiş

ve Phillips Eğrisi denklemindeki işsizlik oranı yerine çıktı açığı değişkeni eklenmiştir (Çiçek, 2009: 34).

Herhangi bir veri çıktı düzeyinde enflasyon oranı, beklenen enflasyon oranının zaman içerisinde değişmesine paralel olarak değişir. Bu durum enflasyon oranıyla işsizlik oranının birlikte artmasının ya da çıktı düzeyi düşerken enflasyon oranının artmasının nedenlerinden biridir (Dornbushch, 1998: 480). İşsizlik, enflasyon ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkileri birlikte veya ayrı ayrı araştıran ulusal ve uluslararası ampirik çalışmalar literatürde dört grupta toplanmıştır. İlk grupta işsizlik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar; ikinci grupta işsizlik ve enflasyon arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar; üçüncü grupta enflasyon ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar ve dördüncü grupta üç değişken arasındaki ilişkiyi birlikte ele çalışmalardır. Çalışmada bu ayırım dikkate alınarak ampirik literatüre aşağıda yer verilmiştir.

İşsizlik ile Ekonomik Büyüme İlişkisi Üzerine Ampirik Çalışmalar

Harris ve Silverstone (2001), OECD'ye üye yedi ülke için 1978-1999 döneminde işsizlik ve çıktı düzeyleri ilişkisini Asimetrik Hata Düzeltme (Asymmetric Error-Correction Model) yöntemiyle analiz etmişlerdir. Çalışmanın ampirik bulguları, ülkelerin işsizlik ve çıktı düzeyleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Zagler (2003), Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere'de işsizlik ve ekonomik büyüme ilişkisini ülkelere özgü farklı dönemler için VECM (Vector Error Correction Models) yöntemiyle araştırmıştır. Çalışmada, uzun vadede ekonomik büyümeyle işsizlik arasında eşbütünleşme ve bu değişkenler arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Kısa vadede işsizlik oranında bir artışın ekonomik büyüme oranlarında düşüşe neden olduğunu ortaya koymuştur.

Ceylan ve Şahin (2010), reel Gayrisafi Milli Hâsıla (GSMH) ve işsizlik oranı arasındaki ilişkinin simetrik olup olmadığı Türkiye'nin 1950-2007 dönemi verileriyle araştırılmıştır. Çalışmada, Eşik Değer Otoregresif Model (TAR) ve Momentum Eşik Otoregresif (M-TAR) modellerini içeren eşbütünleşme analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, Okun Kanunu'nun uzun dönemde geçerli ve ilişkinin asimetrik olduğunu göstermiştir. Al-Eid ve Bahdi (2012), 1996 – 2011 döneminde Filistin'de işsizlik ve ekonomik büyüme ilişkisini regresyon yöntemiyle araştırmışlardır. Ampirik bulgular, Filistin'de GSYH'de bir birimlik artışın işsizlik oranında yüzde 0,25 oranında bir düşüşe neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Phiri (2014), ekonomik büyüme ve işsizlik ilişkisini 2000-2013 dönemini kapsayan verilerle Güney Afrika ülkeleri için M-TAR model yöntemiyle yapmış olduğu çalışmanın sonuçları büyüme ve işsizlik arasında doğrusal olmayan dengeyi ortaya koymuştur. Ayrıca, nedensellik ilişkisinin yönünün işsizlikten ekonomik büyüme doğru olduğu, ancak ekonomideki ani şoklar sırasında değişkenler arasında nedensellik ilişkisinin olmadığını göstermiştir. Üzar ve Akyazı (2018), işsizlik ve ekonomik büyüme ilişkisini OECD üyesi 34 ülkenin 2000-2016 dönemi verileriyle Dumitrescu ve Hurlin nedensellik analizi ile araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre değişkenler arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi içerisindedir. Akcan (2018)'ın Türkiye'nin 2000:Q1-2017:Q3 dönemini kapsayan çalışmasının nedensellik testi sonuçlarına göre ise değişkenler çift yönlü nedensellik ilişkisi içerisindedir.

Soylu vd. (2018)'nin çalışmasında Doğu Avrupa ülkelerinde GSYH ile işsizlik oranı arasındaki ilişkiyi 1992-2014 dönemi için Havuzlanmış Panel OLS (Pooled Panel OLS) yöntemiyle test edilmiştir. Çalışmanın ampirik bulguları, Doğu Avrupa ülkelerinde değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğunu ve GSYH'deki %1'lik bir artışın işsizliği % 0,08 oranda düşürdüğünü göstermiştir.

Tablo 1. Literatür Özeti

İşsizlik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar	Yazar/lar	Ülke/ülke Grupları	Yöntem	Bulgular
	Harris ve Silverstone (2001)	OECD'ye üye 7 ülke (1978-1999)	ECM	İki değişken arasında uzun vadede ilişki yoktur.
	Zagler (2003)	Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere (Ülkelere özgü farklı dönemler)	VECM	Uzun vadede değişkenler arasında pozitif, kısa vadede negatif ilişki geçerlidir.
	Ceylan ve Şahin (2010)	Türkiye(1950-2007)	TAR, M-TAR	Değişkenler arasındaki ilişki asimimetriktr.
	Al-Eid ve Bahadi (2012)	Filistin (1996 – 2011)	Regresyon	İki değişken arasındaki ilişki negatif yönlüdür.
	Phiri (2014)	Güney Afrika Ülkeleri (2000-2013)	M-TAR	İşsizlik \Rightarrow Ekonomik Büyüme
	Üzar ve Akyazı (2018)	OECD'ye üye 34 ülke (2000-2016)	Dumitrescu ve Hurlin nedensellik	İşsizlik \Leftrightarrow Ekonomik Büyüme
	Akcan (2018)	Türkiye (2000:Q1-2017:Q3)	Granger nedensellik	İşsizlik \Leftrightarrow Ekonomik Büyüme
	Soylu vd. (2018)	Doğu Avrupa ülkeleri (1992-2014)	Panel OLS	GSYH'deki %1'lik bir artış işsizliği %0,08 oranda düşürmektedir.

Literatürde işsizlik ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda regresyon yöntemleri ve nedensellik analizlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Nedensellik analizi temeline dayanan Phiri (2014)'nin çalışmasında tek yönlü Üzar ve Akyazı (2018), Akcan (2018)'in çalışmalarında nedensellik karşılıklıdır.

İşsizlik ile Enflasyon İlişkisi Üzerine Ampirik Çalışmalar

Seyfried ve Ewing (2001), G7 ülkelerinde enflasyon oranlarındaki dalgalanmaların işsizlik oranını etkileyip etkilemediğini Vector-Autoregressions (VAR) ve Granger nedensellik analizleriyle araştırmışlardır. Çalışmada Kanada (1980:1-96:1), Fransa (1985:1-96:1), Almanya (1980:1-89:4), İtalya (1980:1-90:4), Japonya (1980:1-95:4), İngiltere (1980:1-96:1) ve ABD (1980:1-96:1)'nin farklı dönemleri ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları, enflasyon değişkenliğinin Kanada, Fransa, İtalya ve ABD'deki işsizlik oranı üzerinde kısa vadeli önemli bir etkiye sahip olduğunu, Almanya, Japonya veya Birleşik Krallık için herhangi bir etkisini olmadığını göstermiştir. Ayrıca, Kanada, Fransa, İtalya ve ABD için nedensellik ilişkisinin yönü enflasyon oranından işsizlik oranına doğru tek yönlüdür.

Feldmann (2012), sanayileşmiş 20 ülkede 1972-2003 döneminde enflasyon oranındaki dalgalanmaların işsizlik oranı üzerinde etkili olup olmadığını Genelleştirilmiş Momentler (Generalized Method of Moments -GMM) yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları enflasyon oranında ortaya çıkan orta dereceli dalgalanmaların dahi işsizlik oranında artışa yol açacağını göstermiştir. Dritsaki ve Dritsaki (2012), Yunanistan'da enflasyon ve işsizlik ilişkisini 1980-2010 dönemi için VAR Modeli ve Granger nedensellik analizleriyle araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları nedensellik ilişkisinin yönünün uzun dönemde enflasyondan işsizliğe doğru olduğunu göstermiştir. Öztürk ve Emek (2016), Türkiye'de 1997:M4-2006:M10 döneminde işsizlik ve enflasyon arasındaki ilişkiyi Korelasyon ve Ko-entegrasyon analizleri ile araştırmışlardır. Çalışmanın ampirik bulguları, incelenen dönemde enflasyon ve işsizlik oranı arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Nedensellik analizi temeline dayanan çalışmalardan: Ayvaz Güven ve Ayvaz (2016)'in çalışmasında Türkiye'de 1990-2014 döneminde işsizlik oranından enflasyon oranına doğru bir nedensellik ilişkisinin olduğunu görülmüştür. Petek ve Aysu (2017)'in çalışmasında Türkiye'nin 1980-2015 döneminde iki değişken arasında uzun dönemli ilişkinin olduğu, ancak herhangi bir nedensellik ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Şahin (2019)'in çalışmasında Türkiye'de 2005:01- 2018:04 döneminde işsizlik ve enflasyon arasındaki nedensellik ilişkisinin çift yönlü olduğu görülmüştür. Salman ve Uysal (2019),

Türkiye ekonomisinde işsizlik oranları ile enflasyon oranları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada 2006:Q1 -2018:Q2 dönemi; 2006:Q1-2011:Q4 ve 2012:Q1-2018:Q2 alt dönemlere ayrılarak kısa dönem analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, 2006:Q1 -2011:Q4 alt döneminde işsizlik ve enflasyon arasında çift yönlü nedensellik, 2012:Q1 -2018:Q2 döneminde enflasyondan işsizlik değişkenine doğru tek yönlü nedensellik ve uzun dönem olarak ele alınan 2006:Q1 -2018:Q2 döneminde iki değişken arasında herhangi bir nedensellik ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Özer (2020), Türkiye ekonomisinin 2006-2017 dönemi için Fourier yaklaşımı ve Dinamik En Küçük Kareler (EKK) yöntemiyle incelemiş olduğu çalışmanın ampirik bulguları, uzun dönemde işsizliğin enflasyonu etkilediğini, bununla birlikte enflasyonun işsizliği etkilemediğini göstermiştir.

Tablo 2. Literatür Özeti

Yazar/lar	Ülke/ülke Grupları	Yöntem	Bulgular
Seyfried ve Ewing (2001)	G7 ülkeleri (Ülkelere özgü farklı dönemler)	Granger nedensellik	Kanada, Fransa, İtalya ve ABD İçin Enflasyon \Rightarrow İşsizlik
Felfmann (2012)	Sanayileşmiş 20 ülke (1972-2003)	GMM	Değişkenler arasındaki ilişki pozitif yönlüdür.
Dritsaki ve Dritsaki (2012)	Yunanistan (1980-2010)	Granger nedensellik	Enflasyon \Rightarrow İşsizlik
Öztürk ve Emek (2016)	Türkiye (1997:M4-2006:M10)	Eşbütünleşme analizler	Değişkenler arasındaki ilişki ters yönlüdür.
Ayvaz Güven ve Ayvaz (2016)	Türkiye (1990-2014)	Granger nedensellik	İşsizlik \Rightarrow Enflasyon
Petek ve Aysu (2017)	Türkiye (1980-2015)	Granger nedensellik	İşsizlik \nRightarrow Enflasyon
Şahin (2019)	Türkiye (2005:01- 2018:04)	VECM, Granger nedensellik	İşsizlik \Rightarrow Enflasyon
Salman ve Uysal (2019)	Türkiye 2006:Q1 -2018:Q2 2006:Q1-2011:Q4 2012:Q1 -2018:Q2	Granger nedensellik	1.Dönem: İşsizlik \nRightarrow Enflasyon 2.Dönem: İşsizlik \Leftrightarrow Enflasyon 3.Dönem: Enflasyon \Rightarrow İşsizlik
Özer (2020)	Türkiye (2006-2017)	Fourier yaklaşımı, EKK	İşsizlik oranındaki artışlar enflasyon oranını azaltır.

Tablo 2’de işsizlik ve enflasyon arasındaki nedensellik ilişkisine odaklanan çalışmalardan Seyfried ve Ewing (2001), Dritsaki ve Dritsaki (2012)’nin çalışmalarında enflasyon oranından işsizlik oranına doğru, Ayvaz Güven ve Ayvaz (2016), Şahin (2019)’in çalışmalarında işsizlik oranından enflasyon oranına doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi görülmüştür. Petek ve Aysu (2017)’nin çalışmasında ise iki değişken arasında nedensellik ilişkisi olmadığı görülmüştür. Felfmann (2012)’in çalışmasında işsizlik ve enflasyon oranları arasında pozitif bir ilişkinin olduğuna dair sonuç elde edilirken, Öztürk ve Emek (2016), Özer (2020)’in çalışmalarında iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Enflasyon ve Ekonomik Büyüme İlişkisini Araştıran Ampirik Literatür

Lucas (1973)’in gelişmiş ve gelişmekte olan 18 ülkeyi kapsayan çalışmasında 1952-1967 döneminde enflasyon ve ekonomik büyüme ilişkisi EKK yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın ampirik bulguları, enflasyonun ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Barro (1995)’nin çalışmasında enflasyonun ekonomik performans üzerindeki etkileri 1960- 1990 dönemi verileriyle 100 ülke ekonomisi için regresyon analizi ile test edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları, ortalama

enflasyondaki yıllık yüzde 10 puanlık artışın kişi başına düşen reel GSYH büyüme oranının yılda yüzde 0,2-0,3 puan azalmasına neden olduğunu göstermiştir.

Mallik and Chowdhury (2001), Güney Asya’da bulunan dört ülke için enflasyon ile GSYH arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada enflasyon ile ekonomik büyüme ilişkisi ülkelerin farklı dönem verilerini kapsayacak şekilde ECM (Error Correction Models) yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın ampirik bulguları, değişkenler arasında ülkelerin tamamında uzun dönemli pozitif ilişki olduğunu göstermiştir.

Yapraklı (2007), enflasyon ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Türkiye’nin 1987:1-2007:1 dönemi için hata düzeltme-geliştirilmiş Granger nedensellik yöntemiyle analiz etmiştir. Analiz sonuçlarına göre, enflasyondan ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi olduğunu göstermiştir. Karaçor vd. (2011), Türkiye’de enflasyon ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 1988:1-2007:4 dönemi verileriyle ARDL sınır testi yaklaşımıyla araştırılmışlardır. Çalışmanın ampirik bulguları, iki değişken arasında kısa ve uzun dönemde ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Neanidis ve Savva (2013), G7 ülkelerinde 1957-2009 döneminde ekonomik büyüme ile enflasyon arasındaki ilişkiyi VAR EGARCH-M yöntemiyle incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, yüksek enflasyon ve enflasyon belirsizliğinin uzun vadede ekonomik büyümeyi olumsuz etkilediğini göstermiştir. Karabulut (2019)’un nedensellik analizine dayanan çalışmasında Türkiye’de 2003:Q1-2018:Q1 döneminde ekonomik büyümeden enflasyona doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Literatür Özeti

	Yazar/lar	Ülke/ülke Grupları	Yöntem	Bulgular
Enflasyon ve Ekonomik Büyüme İlişkisini Araştıran Çalışmalar	Lucas (1973)	Gelişmiş ve gelişmekte olan 18 ülke (1952-1967)	EKK	Enflasyon ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir.
	Barro (1995)	100 ülke (1960- 1990)	Regresyon	Enflasyondaki yıllık yüzde 10 puanlık artışın kişi başına düşen reel GSYH büyüme oranının yılda yüzde 0,2-0,3 puan azalmasına neden olmaktadır.
	Mallik ve Chowdhury (2001)	Bangladeş,Hindistan, Pakistan ve Sri Lanka	ECM	Ülkelerin tamamında uzun dönemli pozitif bir ilişki görülmüştür.
	Karagöl vd. (2005)	Türkiye (1987:12004:3)	Granger Nedensellik	Uzun dönemde: Enflasyon \Leftrightarrow Ekonomik Büyüme Kısa dönemde: Ekonomik Büyüme \Rightarrow Enflasyon Enflasyon \Rightarrow Ekonomik Büyüme
	Yapraklı (2007)	Türkiye (1987:M1-2007:M1)	Granger nedensellik	
	Karaçor vd. (2011)	Türkiye (1988:1-2007:4)	ARDL sınır testi	İki değişken arasında kısa ve uzun dönemde ters yönlü bir ilişki vardır.
	Neanidis ve Savva (2013)	G7 ülkeleri (1957-2009)	VAR EGARCH-M	Yüksek enflasyon uzun vadede ekonomik büyümeyi negatif yönde etkilemektedir.
	Karabulut (2019)	Türkiye (2003:Q1-2018:Q1)	Granger nedensellik	Ekonomik Büyüme \Rightarrow Enflasyon

Tablo 3’te enflasyon ve ekonomik büyüme ilişkisini araştıran Lucas (1973), Mallik ve Chowdhury (2001)’nin çalışmalarının sonuçları iki değişken arasında pozitif yönlü, Barro (1995), Karaçor vd. (2011), Neanidis ve Savva (2013)’nun çalışmalarında iki değişken arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu sonucuna varılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi nedensellik analizi ile araştıran Yapraklı (2007), Toker ve Gürel (2019), enflasyon oranından ekonomik büyümeye, Karabulut (2019)’un çalışmasında ekonomik büyümeden enflasyon oranına doğru nedensellik ilişkilerinin olduğu görülmüştür.

İşsizlik ile Enflasyonun Ekonomik Büyümeyle İlişkisi Üzerine Ampirik Literatür

Enflasyon, işsizlik ile ekonomik büyüme ilişkisini nedensellik analizi temelli araştıran çalışmalardan: Thayaparan (2014), Sri Lanka'da 1990-2012 döneminde enflasyon ve ekonomik büyümenin işsizlik üzerindeki etkilerini Granger nedensellik testleriyle araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, enflasyon ve ekonomik büyümenin işsizlik üzerinde negatif yönlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, işsizlik ve enflasyon arasında çift yönlü ilişki varken, enflasyondan ekonomik büyüme doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğu görülmüştür. Köse (2016)'nin çalışmasında, Türkiye ekonomisinin 2003:03- 2014:04 döneminde bu üç değişken arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışmanın ampirik bulguları, enflasyondaki % 1'lik değişimin işsizliği % 0,001 azalttığı, işsizlikteki yüzde 1 oranındaki değişimin enflasyonu yüzde 0,003 oranında azalttığı ve GSYH'deki yüzde 1'lik değişimin işsizliği yüzde 0,003 oranında azalttığını göstermiştir. Ayrıca, işsizlikte yüzde 1 oranındaki değişimin, ekonomik büyümeyi yüzde 0,007 azalttığı ve enflasyondaki yüzde 1'lik değişimin GSYH'yi yüzde 0,001 artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nedensellik analizi sonuçları, büyümeden işsizliğe doğru tek yönlü ve pozitif bir ilişki, enflasyon ile işsizlik arasında çift ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Özçelik ve Uslu (2017)'nin üç değişken arasındaki ilişkiyi Türkiye'nin 2007-2014 dönemi için araştırdıkları çalışmanın sonuçları, işsizlik ile ekonomik büyüme arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğu, bununla birlikte enflasyon ile diğer değişkenler arasında herhangi bir nedensellik ilişkisinin olmadığını göstermiştir. Yüksel (2016), Rusya'da 1992-2014 döneminde ekonomik büyüme, işsizlik ve enflasyon arasında nedensellik ilişkisi olup olmadığını araştırdıkları çalışmanın sonuçları, işsizlik oranından büyüme oranına ve enflasyon oranından işsizlik oranına doğru tek yönlü nedensellik ilişkilerinin olduğu göstermiştir.

Umair ve Ullah (2013), Pakistan'da enflasyonun ekonomik büyüme ve işsizlik oranı üzerindeki etkilerini 2000-2010 dönemi için regresyon analizi ile araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, Pakistan ekonomisinde enflasyonun GSYH ve işsizliği önemsiz seviyede ve negatif yönde etkilediğini göstermiştir. Yelwa vd. (2015), işsizlik, enflasyon ve ekonomik büyüme ilişkisini Nijerya'nın 1987-2012 dönem için OLS (Ordinary least squares) yöntemiyle araştırmışlardır. Ampirik bulgular, işsizlik ve enflasyonun ekonomik büyüme ile negatif yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu göstermiştir. Ademola ve Badiru (2016), Nijerya'da 1981-2014 döneminde işsizlik ve enflasyon ile reel GSYH arasındaki ilişkiyi OLS yöntemiyle araştırmışlardır. Çalışmanın ampirik bulguları, işsizlik ve enflasyonun ekonomik büyüme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kopuk (2019)'un çalışmasında enflasyon, işsizlik ile ekonomik büyüme ilişkisini Türkiye'nin 1988-2019 dönemi için araştırdıkları çalışmanın bulguları, enflasyondan ekonomik büyüme ve enflasyondan işsizliğe doğru tek yönlü nedensellik ilişkilerinin olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. Literatür özeti

Yazar/lar	Ülke/ülke Grupları	Yöntem	Bulgular
Thayaparan (2014)	Sri Lanka (1990-2012)	VECM ve Granger nedensellik	İşsizlik \leftrightarrow Enflasyon Enflasyon \Rightarrow Ekonomik Büyüme
Umair ve Ullah (2013)	Pakistan (2000-2010)	Regresyon	Enflasyon, GSYH ve işsizliği önemsiz seviyede ve negatif yönde etkilemektedir.
Yelwa vd. (2015)	Nijerya (1987-2012)	OLS	İşsizlik ve enflasyon ekonomik büyüme ile negatif yönlü bir ilişki içerisinde.
Köse (2016)	Türkiye (2003:03-2014:04)	Regresyon analizi, Granger nedensellik	İşsizlik \leftrightarrow Enflasyon Ekonomik Büyüme \Rightarrow İşsizlik
Ademola ve Badiru (2016)	Nijerya (1981-2014)	OLS	İşsizlik ve enflasyonun ekonomik büyüme ile pozitif yönde ilişkili
Özçelik ve Uslu (2017)	Türkiye (2007-2014)	VAR modeli ve Granger nedensellik	İşsizlik \leftrightarrow Ekonomik Büyüme Enflasyon \nleftrightarrow Ekonomik Büyüme Enflasyon Oranı \nleftrightarrow İşsizlik

İşsizlik ve Enflasyonun Ekonomik Büyümeyle İlişkisini Araştıran Çalışmalar

Yüksel (2016)	Rusya (1992-2014)	Granger ve Toda Yamamoto nedensellik	İşsizlik ⇒ Ekonomik Büyüme İşsizlik ⇒ Enflasyon
Kopuk (2019)	Türkiye (1988- 2019)	FMOLS, CCR Charnes-Cooper- Rhodes, DOLS, Granger nedensellik	Enflasyon ⇒ Ekonomik Büyüme Enflasyon ⇒ İşsizlik

Tablo 4’te Thayaparan (2014), Köse (2016) ile Özçelik ve Uslu (2017)’nin çalışmalarında enflasyon ve işsizlik arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi görülürken, Yüksel (2016) ve Kopuk (2019)’un çalışmalarında işsizlik oranı, enflasyon oranı ile ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkilerinin yönü farklılıklar göstermektedir. Umair ve Ullah (2013), Yelwa vd. (2015)’nin çalışmalarında işsizlik ve enflasyon ekonomik büyüme ile negatif yönlü bir ilişki içerisinde iken, Ademola ve Badiru (2016)’nin çalışması, işsizlik ve enflasyonun ekonomik büyüme ile pozitif yönde ilişkili olduğu gözlemlenmektedir.

YÖNTEM

Model

Düzyey 2 bölgeleri kapsamında işsizlik ve enflasyonun GSYH üzerindeki etkilerinin analizi kapsamında kurulan modelin denkleminde aşağıda yer verilmiştir:

$$\ln GSYH_{it} = \alpha_0 + \alpha_1 \ln Enflasyon_{it} + \alpha_2 \ln İşsizlik_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Bu denklemlerde; $i=1, \dots, 26$ Düzyey 2 bölgelerini, $t=1, \dots, 2018$ zamanı, $\ln GSYH$; kişi başına reel gayri safi yurtiçi hasılanın logaritması, $\ln İşsizlik$; işsizlik oranının logaritması ve $\ln Enflasyon$ ise; enflasyon oranının logaritmasıdır.

Çalışmanın hipotezi: “İşsizlik, enflasyon ile ekonomik büyüme arasında en az bir ilişkisi vardır” şeklinde kurulmuştur.

Veri Seti

Çalışmada Türkiye’deki Düzyey 2 bölgelerinin (26 alt bölge)^{***} enflasyon oranı, işsizlik oranı ve ekonomik büyümeyi temsilen kişi başına GSYH değişkenlerinin 2007-2018 dönemi yıllık verilerinden yararlanılmıştır. Panel ARDL yönteminin uygulandığı çalışmanın ekonometrik analizinde kullanılan değişkenlere ait açıklamalar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 5. Ekonometrik Analizde Kullanılan Değişkenler

Değişken		Kaynak
GSYH	Kişi başına GSYH (\$)	TÜİK
Enflasyon	TÜFE değişim oranı (%), 2003=100	TÜİK
İşsizlik	İşsizlik oranı (%)[15+ yaş]	TÜİK

Tablo 6’da göre GSYH değişkeni bağımlı değişken olarak alınmıştır. Çalışmada yer alan açıklayıcı değişkenler enflasyon oranı ve işsizlik oranıdır.

^{***} TRA1/ Erzurum, TRA2/ Ağrı, TRB1/ Malatya, TRB2/ Van, TRC1/ Gaziantep, TRC2/ Şanlıurfa, TRC3/ Mardin, TR10/ İstanbul, TR21/Tekirdağ, TR22/Balıkesir, TR31/İzmir, TR32/Aydın, TR33/ Manisa, TR41/ Bursa, TR42/ Kocaeli, TR51/ Ankara, TR52/ Konya, TR61/ Antalya, TR62/ Adana, TR63/ Hatay, TR71/ Kırıkkale, TR72/ Kayseri, TR81/ Zonguldak, TR82/ Kastamonu, TR83/ Samsun, TR90/ Trabzon Alt Bölgeleri

Ekonometrik Yöntem ve Metodoloji

Bu çalışmada, kesit ve zaman boyutunu birlikte içeren panel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla birim kök testi uygulamasından önce panelde yatay kesit bağımlılığının varlığını test etmek amacıyla Breusch ve Pagan (1980)'in geliştirmiş olduğu $CDLM_{adj}$ testinden yararlanılmıştır.

Serilerin durağan olması durumunda sahte regresyon sonuçlarından kaçınılmaktadır. Bundan dolayı ilk olarak serilerin durağanlığı incelenmelidir. Serilerin durağanlık sınaması için ikinci nesil panel birim kök testi olan CIPS testi uygulanmıştır. CIPS testi için sıfır hipotezi “Bütün panel birim kök içermektedir” iken alternatif hipotez “Bütün panel birim kök içermemektedir” şeklindedir.

İkinci aşamada değişkenler arasındaki eşbütünlük ilişkisi Durbin-H panel eşbütünlük testi ile araştırılmıştır. Durbin-H eşbütünlük testi bağımlı değişkenin $I(1)$ 'de durağan olma şartına karşılık bağımsız değişkenler $I(1)$ veya $I(0)$ 'da durağan çıkabilmesi durumunda kullanılan bir testtir. Westerlund (2008) tarafından geliştirilen bu testin sıfır hipotezi “panelde eşbütünlük yoktur” iken alternatif hipotez “panelin tümünde eşbütünlük vardır” şeklinde kurulmaktadır.

Üçüncü olarak parametrelerin ortalamasının tutarlı tahminlerinin yapılabilmesi amacıyla Essandoh vd. (2020) çalışmasında uyguladığı Havuzlanmış Ortalama Grup (PMG) tahmin edicisinden yararlanılmıştır. Seriler arasındaki kısa ve uzun dönem tahmincisi olan PMG tahmincisi Pesaran vd. (1999) tarafından geliştirilmiştir. PMG tahmincisi uzun dönem katsayıları için homojenlik kısıtlaması yaparken, kısa dönem parametrelerin birimden birime değişebilmesine izin verilmektedir (Güven ve Mert, 2016: 141). PMG yönteminden yatay kesit birimlerinde eğim katsayılarının farklı olması ve durağanlığın olmama durumunda bile dinamik panellerin tahmin edilmesinde yararlanılabilmektedir (Kar ve Kar, 2018:38).

BULGULAR ve YORUMLARI

Yatay Kesit Bağımlılığı Testi Bulguları

Tablo 6'ya göre $\ln GSYH$, $\ln İşsizlik$ ve $\ln Enflasyon$ değişkenlerinde modelin prob değerlerinin 0.01'den küçük bulunmasından dolayı sıfır hipotezi reddedilmekte ve modelde yatay kesit bağımlılığının olduğuna kanaat getirilmiştir. Dolayısıyla, durağanlık sınaması yatay kesit bağımlılığını dikkate alan birim kök testi ile yapılacaktır.

Tablo 6. Yatay Kesit Bağımlılığı Testi Bulguları

Değişkenler	<i>CD Testleri</i>	CD_{LM1} (BP, 1980)	CD_{LM2} (Pesaran, 2004)	CD (Pesaran, 2004)	LM_{adj} (Pesaran ve diğerleri, 2008)
$\ln GSYH$	<i>Test İst.</i>	3120.528	109.6496	108.4678	55.28793
	<i>Prob Değeri</i>	0.0000*	0.0000*	0.0000*	0.0000*
$\ln İşsizlik$	<i>Test İst.</i>	872.5281	21.47582	20.29400	18.83438
	<i>Prob Değeri</i>	0.0000*	0.0000*	0.0000*	0.0000*
$\ln Enflasyon$	<i>Test İst.</i>	3327.384	117.7632	116.5814	57.62133
	<i>Prob Değeri</i>	0.0000*	0.0000*	0.0000*	0.0000*

Not: * işareti %1 anlamlılık seviyesinde sıfır hipotezinin red edildiği anlamına gelir.

Panel Birim Kök Testi Bulguları

Düzey 2 bölgeleri için sabitli modelde düzey ve birinci farkları alınan serilerin durağanlığının incelenmesi amacıyla oluşturulan Tablo 7 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. CIPS Panel Birim Kök Testi Bulguları

Değişkenler	Düzyey Değeri	Birinci Fark Değeri
lnGSYH	-1.80	-2.55*
lnİşsizlik	-2.33	-3.03*
lnEnflasyon	-1.90	-3.43*

Not: Gecikme uzunluğu 1 olarak alınmıştır. Test modeli sabit terimlidir. Pesaran (2007) makalesinden kritik değerler hesaplanmıştır. * işareti %1 anlamlılık düzeyinde sıfır hipotezinin reddedildiği anlamına gelir. Sabitli modelde CIPS için %1 kritik değer ile -2.34, tür.

Tablo 7’de yer alan CIPS birim kök testine göre lnGSYH, lnİşsizlik ve lnEnflasyon serileri birinci farkı alındığında durağandır.

Durbin-H Panel Eşbütünleşme Testi Bulguları

Değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişki Durbin-H eşbütünleşme testi ile araştırılmış ve bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Durbin-H (DH) Panel Eşbütünleşme Testi Bulguları

Testler	Panel
D-H Grup İstatistiği	42.131* (0.000)
D-H Panel İstatistiği	2.406* (0.008)

Not: Parantez içi prob değerleridir. *, %1 önem düzeyinde anlamlı.

Tablo 8’e göre işsizlik ve enflasyon uzun dönemde ekonomik büyüme üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

PMG Tahmincisi Bulguları

Eşbütünleşme testinden sonra işsizlik ile enflasyonun ekonomik büyümeyi uzun dönemde nasıl etkilediklerinin belirlenmesi için PMG tahmincisinden yararlanılmıştır. Söz konusu testin bulguları modelin geneli ve her bir bölge için sırasıyla Tablo 9 ve Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 9. PMG Tahmincisi Bulguları

Uzun Dönem Katsayıları	
lnİşsizlik	0.218***
lnEnflasyon	-0.217***
Hata Düzeltme Katsayısı	
ECM	-0.079**
Kısa Dönem Katsayıları	
Δlnİşsizlik	-0.009
ΔlnEnflasyon	-0.002

Not: (*), (**) ve (***) Sırasıyla %10, %5 ve %1 Önem Düzeyine Göre Anlamlılığı Temsil Etmektedir.

Tablo 9’a göre Düzey 2 Bölgelerinin genelinde:

- ✓ Kısa dönem katsayıları anlamsız bulunmuştur.
- ✓ Uzun dönemde hata düzeltme katsayısı negatif ve anlamlıdır. Bu durumda GSYH, işsizlik ve enflasyon değişimleri arasında uzun dönemli ilişki olduğu söylenebilir.
- ✓ Uzun dönemde pozitif ve anlamlı bulunan işsizlik oranındaki %1'lik bir artış, GSYH'yi %0.218 artırmaktadır.
- ✓ Son olarak uzun dönemde negatif ve anlamlı bulunan enflasyon oranındaki %1'lik artışın GSYH'yi %0.217 azalttığı görülmektedir.

Tablo 10, Düzey 2 Bölgeleri (26 Alt Bölge) için PMG tahmincisi sonuçlarını göstermektedir:

Tablo 10. Alt Bölgeler için PMG Tahmincisi Bulguları

Düzey2 Bölgeleri (Alt Bölgeler)	lnGSYH		
	ECT	lnEnflasyon	lnİşsizlik
TRA1	0.113 (0.621)	0.024* (0.071)	-0.695 (0.285)
TRA2	-0.209*** (0.000)	0.009 (0.263)	0.029*** (0.003)
TRB1	-0.019 (0.365)	-0.009** (0.019)	-0.029*** (0.000)
TRB2	-0.155*** (0.000)	-0.004 (0.594)	0.018** (0.013)
TRC1	-0.006 (0.849)	0.024** (0.005)	-0.006 (0.482)
TRC2	0.287*** (0.000)	-0.354*** (0.000)	-0.051*** (0.000)
TRC3	0.106*** (0.000)	0.035** (0.022)	0.029*** (0.000)
TR10	-0.004 (0.951)	-0.012* (0.057)	-0.036** (0.020)
TR21	-0.107*** (0.003)	0.006 (0.302)	-0.006 (0.753)
TR22	-0.347*** (0.000)	0.006 (0.294)	0.038* (0.098)
TR31	-0.281*** (0.000)	0.007 (0.224)	-0.004 (0.765)
TR32	0.000 (0.985)	0.002 (0.667)	-0.048*** (0.000)
TR33	-0.012 (0.807)	0.005 (0.534)	-0.025 (0.200)
TR41	0.010 (0.835)	-0.008 (0.310)	-0.039*** (0.010)
TR42	-0.081* (0.061)	-0.008 (0.270)	-0.048*** (0.009)
TR51	0.049 (0.788)	-0.008 (0.476)	-0.029 (0.373)
TR52	0.095*** (0.001)	-0.032*** (0.000)	-0.015 (0.592)
TR61	0.024 (0.608)	-0.015*** (0.001)	-0.094*** (0.000)
TR62	-0.023 (0.578)	-0.005 (0.697)	-0.014 (0.121)
TR63	-0.085 (0.256)	-0.019*** (0.004)	0.022 (0.285)
TR71	-0.019 (0.318)	-0.022*** (0.000)	-0.032*** (0.000)
TR72	-0.187*** (0.004)	0.004 (0.612)	-0.006 (0.654)

TR81	-0.162** (0.011)	0.010 (0.288)	0.035 (0.472)
TR82	-0.234* (0.098)	-0.002 (0.845)	0.021 (0.622)
TR83	-0.395** (0.032)	0.007 (0.519)	0.093* (0.100)
TR90	-0.412*** (0.000)	-0.118* (0.057)	-0.036** (0.020)

Not: (*), (**) ve (***) Sırasıyla %10, %5 ve %1 Önem Düzeyine Göre Anlamlılığı Temsil Etmektedir.

PMG tahmincisinin sonuçlarına göre:

- Hata düzeltme katsayıları negatif ve anlamlı bulunan TRA2, TRB2, TR21, TR22, TR31, TR42, TR72, TR81, TR82, TR83 ve TR90 bölgelerinde GSYH, işsizlik ve enflasyon değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir.
- Uzun dönemde enflasyon oranı için katsayı TRA1, TRC1 ve TRC3 bölgelerinde pozitif ve anlamlıdır. Bu üç bölgede uzun dönemde enflasyondaki artışların GSYH'yi artırdığı söylenebilir. Diğer taraftan TRB1, TRC2, TR10, TR52, TR61, TR63, TR71 ve TR90 bölgelerinde enflasyon oranındaki artış uzun dönemde GSYH'yi azaltmaktadır.
- Son olarak elde edilen bulgular TRB1, TRC2, TR10, TR32, TR41, TR42, TR61, TR71 ve TR90 bölgelerinde işsizlik oranındaki artışların GSYH'yi azalttığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan TRA2, TRB2, TRC3, TR22 ve TR83 bölgelerinde işsizlik oranının katsayıları pozitif bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, bu bölgelerde uzun dönemde işsizlik oranındaki artışlar GSYH'yi pozitif yönde etkilemektedir.

TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Ekonomik büyüme, işsizlik ve enflasyon arasındaki ödünleşme ilişkisi, politika yapıcılar için bir ikilem oluşturmaktadır. İşsizliği azaltmak için uygulanan politikalar enflasyon oranının yükselmesine neden olmakta veya enflasyon oranını baskı altına almaya yönelik politikalar büyümeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, Türkiye'nin 26 alt bölgesinde işsizlik ve enflasyonun ekonomik büyüme üzerindeki etkisi kesit ve zaman boyutunu birlikte içeren panel veri yöntemlerinden panel ARDL yöntemiyle analiz edilmiş, kısa ve uzun dönem ilişkilerin tahmin edilmesi amacıyla PMG tahmincisi kullanılmıştır.

Düzye 2 Bölgelerinin geneli için PMG tahmincisi sonuçları işsizlik, enflasyon ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişkinin olduğunu göstermektedir. PMG tahmincisi sonuçlarına göre, Türkiye'de işsizlik oranındaki %1'lik bir artış ekonomik büyümeyi %0.218 artırmaktadır. Düzye 2 bölgelerinin geneli için elde edilen bu sonuç, Zagler (2003)'in Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere için elde ettiği sonuçlarla paraleldir. Diğer taraftan uzun dönemde enflasyon oranındaki %1'lik artışın ekonomik büyümeyi %0.217 azalttığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Barro (1995)'nin 100 ülke için ve Karaçor vd. (2011)'nin Türkiye için yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarıyla paraleldir.

Çalışmanın PMG tahmincisi sonuçları Düzye 2 bölgeleri özelinde değerlendirildiğinde; Ağrı, Van, Tekirdağ, Balıkesir, İzmir, Kocaeli, Kayseri, Zonguldak, Kastamonu, Samsun ve Trabzon Düzye 2 bölgelerinde ekonomik büyüme, işsizlik ve enflasyon değişkenleri arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç Felfmann (2012), Yelwa vd. (2015), Öztürk ve Emek (2016), Özer (2020)'in çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla tutarlıdır. Ayrıca, uzun dönemde Erzurum, Gaziantep ve Mardin Düzye 2 bölgeleri için elde edilen sonuçlar enflasyon oranındaki artışların Lucas (1973), Mallik and Chowdhury (2001) çalışmalarında olduğu gibi ekonomik büyümeyi uzun dönemde pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Konya, Antalya, Hatay, Kırıkkale ve Trabzon Düzye 2 bölgelerinde enflasyon oranındaki artış uzun dönemde ekonomik büyümeyi Barro (1995), Karaçor vd. (2011), Neanidis ve Savva (2013)'un çalışmalarının sonuçlarıyla benzer şekilde negatif yönde etkilemektedir. Son olarak Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Aydın, Bursa, Kocaeli, Antalya, Kırıkkale ve Trabzon Düzye 2 bölgelerinde işsizlik oranındaki artışların Zagler (2003), Soylu vd. (2018)'nin çalışmalarındaki sonuçlarla benzer şekilde ekonomik büyümeyi azalttığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Ağrı, Van, Mardin, Balıkesir ve Samsun Düzye

2 bölgelerinde işsizlik oranındaki artışlar Ademola ve Badiru (2016)'nin çalışmasındaki sonuçlarla benzer şekilde ekonomik büyümeyi pozitif yönde etkilemektedir.

Çalışmanın bulguları, işsizlik, enflasyon ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin Düzey 2 bölgeleri kapsamında farklı dinamikler içerdiğini göstermektedir. Politika yapıcılar açısından çalışmanın sonuçları, Düzey 2 bölgelerinin bölgesel gelişmişlik yapısı ve değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerini dikkate alan iktisat politikası uygulamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, işsizlik ve enflasyonla mücadelede ve ayrıca hedeflenen ekonomik büyüme oranlarının yakalanmasında yatırım kararlarına mekânsal boyutun kazandırılması ve bölgelerin istihdam kapasitelerinin artırılması için bölgeye özgü istihdam politikalarının uygulanması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ademola, A. & Badiru, A. (2016). The impact of unemployment and inflation on economic growth in Nigeria (1981-2014). *International Journal of Business and Economic Sciences Applied Research*, 9(1), 1-9.
- Akay, H. K., Aklan, N. A. ve Çınar, M. (2016). Türkiye ekonomisinde ekonomik büyüme ve işsizlik. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 209-226. Doi: <http://dx.doi.org/10.11611/JMER775>
- Akcan, A. T. (2018). İstihdam oluşturmayan büyümenin türkiye ekonomisinde geçerliliği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 171-183.
- Al-Eid, S. J. & Bahdi, E. (2012). Measure the impact of economic growth on the unemployment rate in the palestinian territories for the period 1996-2011. *Researcher Magazine*, 11, 23-34.
- Ayvaz Güven, E. A. ve Ayvaz, Y. (2016). Türkiye'de enflasyon ve işsizlik arasındaki ilişki: Zaman serileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 241 - 262.
- Barro, R. J. (1995). Inflation and economic growth. *NBER Working Paper 5326*, 1-36.
- Breusch, T. S. ve Pagan, A. R. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Ceylan, S. ve Şahin, B. Y. (2010). İşsizlik ve ekonomik büyüme ilişkisinde asimetri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 157-165.
- Çiçek, S. (2009). Küreselleşme ve enflasyon: Küresel çıktı açığı hipotezi-Türkiye Örneği. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7-153.
- Dornbusch, R. & Fischer, S.(1998). *Makro ekonomi*. (Çev. Ak, S., Fisunoğlu, M., Yıldırım, E. ve Yıldırım, R.). İstanbul: McGraw-Hill-Akademi.
- Dritsaki, C. & Dritsaki, M. (2012). Inflation, enemployment and the NAIRU in Greece. *Procedia Economics and Finance*, 1, 118-127.
- Dritsaki, C. & Dritsaki, M. (2013). Phillips curve inflation and unemployment: an empirical research for Greece. *nt. J. Computational Economics and Econometrics*, 3(1/2), 27-42.
- Essandoh, O. K., Islam, M. & Kakinaka, M. (2020). Linking international trade and foreign direct investment to CO2 emissions: Any differences between developed and developing countries?, *Sciences of the Total Environment*, 712, 1-10.
- Feldmann, H. (2012). Inflation volatility and unemployment in industrial countries. *Applied Economics*, 44(1), 49-64. doi:<https://doi.org/10.1080/00036846.2010.498369>
- Güven, S. ve Mert, M. (2016). Uluslararası turizm talebinin eşbütünleşme analizi: Antalya için panel ARDL yaklaşımı. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1), 133-152.
- Harris, R. & Silverstone, B. (2001). Testing for asymmetry in Okun's law: A cross-country comparison. *Economics Bulletin*, 5(2), 1-13.
- Kar, B. B. ve Kar, M. (2018). Finansal gelişme ve gelir eşitsizliği: BRICS ekonomileri için dinamik heterojen bir yaklaşım. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 27-46.
- Karabulut, Ş. (2019). Türkiye'de ekonomik büyüme ve enflasyon ilişkisi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 171-184.
- Karaçor, Z., Özer, H. ve Saraç, T. B. (2011). Enflasyon ve ekonomik büyüme ilişkisi:Türkiye ekonomisi üzerine ekonometrik bir uygulama (1988-2007). *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 29-44.

- Karagöl, E., Aybaykal, E. ve Ertuğrul, H. M. (2005). Türkiye’de Enflasyon ile GSYİH Arasındaki İlişkinin Kointegrasyon Yöntemiyle İncelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 52 - 63.
- Karanassou, M., Sala, H. & Snower, D. J. (2006). Phillips curves and unemployment dynamics: a critique and a holistic perspective. *IZA Discussion*, 2265, 2-43.
- Kopuk, E. (2019). İşsizlik ve enflasyonun ekonomik büyüme üzerine etkisi: 1988-2019 dönemi Türkiye incelemesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 11-22. doi:DOI: 10.21733/ibad.769528
- Köse, Z. (2016). Türkiye ekonomisinde 2003-2014 döneminde ekonomik büyüme işsizlik ve enflasyon ilişkisi. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 54-71.
- Levine, L. (2013). Economic growth and the unemployment rate. *Washington, DC: Congressional Research Service, Federal Publications*, 7(5700), 1-12.
- Lucas, R. (1973). Some international evidence on output-inflation tradeoffs. *American Economic Review*, 63, 326-334.
- Mallik, G. & Chowdhury, A. (2001). Inflation and economic growth: Evidence from four south asian countries. *Asia-Pacific Development Journal*, 8(1), 123-135.
- Mishkin, F.S. (2000). *Para politikası ve teorisi*. (Çev. Şıklar, İ., Çakmak, A., Yavuz, S.). Eskişehir: Bilim ve Teknik Yayınevi
- Mohseni, M. & Jouzaryan, F. (2016). Examining the effects of inflation and unemployment on economic growth in Iran (1996-2012). *Procedia Economics and Finance*, 36, 381-389.
- Neanidis, K. C. & Savva, C. S. (2013). Macroeconomic uncertainty, inflation and growth: Regime-dependent effects in the G7. *Journal of Macroeconomics*, 35, 81-93.
- Neely, C. J. (2010). Okun’s Law: Output and unemployment. *Economic SYNOPSES, Federal Reserve Bank of St. Louis*, 4, 1-2.
- Özçelik, Ö. ve Uslu, N. (2017). Ekonomik büyüme, işsizlik ve enflasyon arasındaki ilişkinin var modeli ile analizi: Türkiye örneği (2007 - 2014). *Ekev Akademi Dergisi*, 21(69), 31-51.
- Özer, M. O. (2020). Türkiye’de enflasyon ve işsizlik oranları arasındaki uzun dönemli ilişkinin analizi: Phillips Eğrisine Fourier Yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 179-192.
- Öztürk, S. ve Emek, M. L. (2016). 1996-2006 yılları nisan ve ekim ayları verileriyle Türkiye için Phillips Eğrisi Analiz. *Balkan Journal of Social Science*, 5(10), 64-74.
- Pesaran, M. Hashem; Yongcheol Shin; Ron P. Smith (1999), Pooled mean group estimation of dynamic heterogeneous panels. *Journal of the American Statistical Association*, 94(446), 621-634.
- Pesaran, M. H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. *Center for Economic Studies & Ifo Institute for Economic Research, CESifo Working*, 1229.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of applied econometrics*, 22(2), 265-312.
- Petek, A. ve Aysu, Y. (2017). Philips Curve: Turkey case (1980-2015). *Journal of Current Researches on Business and Economics.*, 7(1), 53-64.
- Phillips, A. W. (1958). The relation between unemployment and the rate of change of money wage rates in the United Kingdom, 1861-1957. *Economica*, 25(100), 283-299.
- Phiri, A. (2014). Nonlinear co-integration between unemployment and economic growth in South Africa. *Managing Global Transitions*, 12(4), 303-324.
- Rissman, E. R. (1986). What is the natural rate of unemployment? *Economic Perspectives, Federal Reserve Bank of Chicago*, 10, 3-17.
- Salman, G. ve Uysal, D. (2019). Türkiye’de enflasyon ve işsizlik arasındaki ilişkinin tespiti: 2006:Q1-2018:Q2 VAR model analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Samuelson, P. A. & Nordhaus, W. D. (2009). *Economics*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Seyfried, B. L. & Ewing, B. T. (2001). Inflation uncertainty and unemployment: Some International Evidence. *The American Economist*, 45(2), 33-39.
- Soylu, Ö. B., Çakmak, İ. ve Okur, F. (2018). Economic growth and unemployment issue: Panel data analysis in Eastern European countries. *Journal of International Studies*, 11(1), 93-107. doi:10.14254/2071-8330.2018/11-1/7
- Şahin, B. E. (2019). Türkiye’de enflasyon ve işsizlik arasındaki ilişkinin vektör hata düzeltme modeli ile analizi. *Mali Çözüm*, 29(152), 63-75.

- Temurlenk, M. S. ve Başar, S. (2012). Türkiye için enflasyonu hızlandırmayan işsizlik oranı (NAIRU) tahmini. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 71-83.
- Thayaparan, A. (2014). Impact of inflation and economic growth on unemployment in Sri Lanka: A study of time series analysis. *Global Journal of Management and Business Research: B Economics and Commerce*, 13(5), 45-54.
- Umair, M., & Ullah, R. (2013). Impact of GDP and inflation on unemployment rate: A study of Pakistan economy in 2000-2010. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 388-400.
- Üzar, U. ve Akyazı, H. (2018). Ekonomik büyüme ve işsizlik arasındaki ilişkinin Oecd ülkeleri düzeyinde ekonometrik bir analizi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 463-479.
- Westerlund, J. (2008). Panel cointegration tests of the fisher effect. *Journal of Applied Econometrics*, 23(2), 193-233.
- Yapraklı, S. (2007). Enflasyon ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Türkiye için eş-bütünleşme ve nedensellik analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 10(2), 288-289.
- Yelwa, M., O.K. David, O. & Omoniyi, E. (2015). Analysis of the relationship between inflation, unemployment and economic growth in Nigeria: 1987-2012. *Applied Economics and Finance*, 2(3), 102-109. Erişim adresi URL: <http://aef.redfame.com>
- Yüksel, S. (2016). Rusya ekonomisinde büyüme, işsizlik ve enflasyon arasındaki nedensellik ilişkileri. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 53(614), 43-57.
- Zagler, M. (2003). A vector error correction model of economic growth and unemployment in major European countries and an analysis of Okun's law. *Applied Econometrics and International Development*, 3(3), 93-118.
- Zelekha, Y. (2010). Is there a long-term effect of inflation uncertainty on unemployment?. *The IUP Journal of Monetary Economics*, 1(2), 46-54.

Extended Abstract

The relationship between inflation, unemployment, and growth variables has always been a controversial topic. The studies in this field are ambiguous and are associated with puzzling results. To this end, this study it was analyzed whether there is a relationship between inflation, unemployment, and economic growth in 26 NUTS 2 regions that were determined according to the NUTS of Turkey for the period between 2007 and 2018 using the panel data method. The study is considered to have an effect on the literature since it poses an example for the limited number of studies that focus on the relationship between inflation, unemployment, and economic growth in Turkey within the NUTS 2 region scope. The first section of the study includes theoretical and empirical literature on the relationship between unemployment, inflation, and economic growth. The second section presents an explanation of the data and methodology of the study. The third section has methods and findings. The study is concluded with results and evaluation sections. Below is the equation that was created to determine the effects of unemployment and inflation on economic growth in NUTS 2 regions:

$$\ln GSYH_{it} = \alpha_0 + \alpha_1 \ln Enflasyon_{it} + \alpha_2 \ln İşsizlik_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

In this equation, $i=1, \dots, 26$ stands for NUTS 2 regions, $t=1, \dots, 2018$ stands for time, $\ln GSYH$ stands for the real GDP per capita algorithm, $\ln İşsizlik$ stands for the unemployment rate algorithm, and $\ln Enflasyon$ stands for inflation rate algorithm. The hypothesis of the study was made on the basis that there is at least one relationship between unemployment, inflation, and economic growth. The GDP, unemployment, and inflation series in NUTS 2 regions of Turkey between 2007 and 2018 were obtained from the Turkstat database. In order to test the stationarity of the variables, second-generation unit root tests such as CIPS was used first. Secondly, the long-term relationship among series was determined by the panel co-integration test. In determining the long-term relationship, the Durbin-H panel co-integration test was used in the study. Finally, in order to estimate the mean of the parameters consistently, the PMG estimator was used as Essandoh et al. (2020) conducted in their study. PMG estimator results for NUTS 2 regions overall show that there is a long-term relationship between

unemployment, inflation, and economic growth. According to PMG estimator results, a 1% increase in unemployment in Turkey leads to an increase of 0.218% in economic growth. This result that was obtained for Turkey overall is parallel to the results of Zagler (2003) for France, Germany, Italy, and the UK. Moreover, it was concluded that a 1% increase in the inflation rate in the long term leads to a 0.217% decrease in economic growth. This result is parallel to the results of the studies carried out by Barro (1995) for 100 countries as well as by Karaçor et al. (2011) for Turkey. When the PMG estimator results are evaluated in terms of NUTS 2 regions, it was concluded that there is a long-term relationship between the economic growth, unemployment, and inflation variables in NUTS 2 regions of Ağrı, Van, Tekirdağ, Balıkesir, İzmir, Kocaeli, Kayseri, Zonguldak, Kastamonu, Samsun, and Trabzon. This result is consistent with the results that Feldmann (2012), Yelwa et al. (2015), Öztürk ve Emek (2016), and Özer (2020) obtained from their studies. Moreover, the results that were obtained for NUTS 2 regions of Erzurum, Gaziantep, and Mardin conclude that increases in inflation rate have a positive effect on economic growth in the long term, as also indicated by the studies of Lucas Lucas (1973), Mallik and Chowdhury (2001). On the other hand, an increase in the inflation rate in NUTS 2 regions of Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Konya, Antalya, Hatay, Kırıkkale, and Trabzon has a negative effect on economic growth, as also indicated by the studies of Barro (1995), Karaçor et al. (2011), and Neanidis and Savva (2013). Finally, it was put forward that the increases in unemployment rates in NUTS 2 regions of Malatya, Şanlıurfa, İstanbul, Aydın, Bursa, Kocaeli, Antalya, Kırıkkale, and Trabzon decreases the economic growth, as also indicated by the results in the studies of Zagler (2003), Soylu et al. (2018). On the other hand, increases in the unemployment rate in NUTS 2 regions of Ağrı, Van, Mardin, Balıkesir, and Samsun have a positive effect on economic growth, as also indicated by the results in the studies of Ademola and Badiru (2016). The findings of the study show that the relationship between unemployment, inflation, and economic growth has different dynamics in terms of NUTS 2 regions. As far as the policymakers are concerned, the results of the study reveal the requirement of practicing economic policies that take into consideration the causality relationships between the development structure of NUTS 2 regions and the variables. In addition to this, providing investment decisions with spatial dimensions and practicing region-specific employment policies in order to increase the employment capacity of the regions is essential in fighting against unemployment and inflation and in achieving the targeted economic growth rates.

ÇOK PARTİLİ DÖNEM HÜKÜMET PROGRAMLARINDA İLETİŞİM ALANINA YÖNELİK İFADELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Duygu ÜNALAN*

Elif ŞEŞEN**

ÖZ

Ülkemizde matbuattan medyaya dönüşen basın, ilk düzenleme olan 1864 tarihli Matbuat Nizamnamesi'nden bugüne çok sayıda düzenlemeye konu olmuştur. Kitle iletişim araçlarının toplumsal rolleri dikkate alındığında, iletişim alanının yasalarla düzenlenmesinin önemi de anlaşılabilir. Bazıları basın özgürlüğünün sağlanması, bazıları basının kontrol altına alınması, bazıları ise bu araçların ve basın mensuplarının çalışma koşullarının düzenlenmesi amacını taşıyan bu düzenlemelere dair ilk işaretlerin verildiği yerlerden biri hükümet programlarıdır. Hükümetlerin halka yönelik vaatlerini, çeşitli konulardaki fikir ve projelerini içeren bu programlarda pek çok alanla ilgili temel politikalar, yapılan ve yapılması planlanan çalışmalar açıklanır. Hükümet programları, demokratik rejimlerde siyasal aktörlerin halka ulaşmak için en temel aracı konumundaki medya ve iletişim alanı ile ilgili hükümetteki siyasal partilerin söylemlerinin takip edilebileceği metinlerdir. 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan ve 2018'de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesine kadar geçen süre içinde kurulan hükümetlerin programlarında basın ve genel olarak iletişim alanına yönelik konulara nasıl yer verildiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada toplam 40 hükümet programı incelenmiştir. İçerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilen analizde tümevarımsal yaklaşımla yapılan ön okumalar doğrultusunda toplam 6 alt başlık belirlenmiş, bu başlıklar altında gerçekleştirilen analizin sonucunda hükümet programlarında en fazla yasal düzenlemelere dair ifadelerin yer aldığı görülmüştür. En fazla ifadenin yer verildiği ikinci alt başlık iletişim altyapısı, üçüncü başlık ise basın özgürlüğüdür.

Anahtar Sözcükler: Hükümet programı, basın, medya, yasal düzenleme

EVALUATION OF STATEMENTS REGARDING THE COMMUNICATION AREA IN MULTI-PARTY PERIOD GOVERNMENT PROGRAMS

ABSTRACT

Numerous regulations have been made since the 1864 Printed Regulation, which was the very first regulation for the press in our country. Considering the social roles of mass media, we can understand why the laws in the field of communication are essential. Government programs are one of the first signs of these regulations. Some of which aim to ensure the freedom of the press, some to control the press, and some to regulate the working conditions of these tools and press members. Government programs are texts in which the discourses of political parties related to the media, which are the main means of political actors in democratic regimes to reach the public, can be followed. A total of 40 government programs were examined in this study, which aims to reveal how issues related to media and communication, in general, were included in the programs of the governments established in the period between the declaration of the Republic in 1923 and the transition to the Presidential Government System in 2018. In the analysis conducted with the content analysis method, a total of 6 sub-titles were determined in line with the preliminary readings made with the inductive approach, and as a result of the analysis carried out under these headings, it was seen that the statements regarding legal regulations were mostly included in government programs. The second sub-heading with the highest number of statements is communication infrastructure, and the third is press freedom.

Keywords: Government programme, press, media, legal regulations

* Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Niğde, duyguunalan85@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7420-2006>

** Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, Niğde, elifsesen@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8513-9647>

GİRİŞ

Kamu adına yasama, yürütme ve yargı erklerini denetleme ve kamuyu bilgilendirme görevlerini yürüten basın, bu özellikleri ile dördüncü güç olarak önemli bir işleve sahiptir. Halk ile siyasi erk arasında bir köprü görevi gören basın, halkın siyasi iktidarlara sesini duyurma aracı olmakla birlikte, siyasi iktidarlar açısından da halka ulaşmanın önemli bir yoludur. Basının bu işlevi tüm toplumlarda kabul görmekle birlikte, basının işleyişine yönelik siyasi iktidarlar tarafından tarihsel süreç içinde birtakım düzenlemeler de yapılmıştır.

Osmanlı Devleti'nde ilk gazeteler, 18. yüzyılda İstanbul'da Fransızlar tarafından yayımlanmıştır. 1795 yılında Bulletin des Nouvelles adıyla yabancı dilde yayımlanan ilk gazeteden sonra İzmir ve İstanbul merkezli İngilizce ve Fransızca gazeteler yayımlanmaya devam etmiştir (Güz, 2000: 42-43). İstanbul'da basılan ilk Türkçe gazete 11 Kasım 1831'de yayımlanan *Takvim-i Vekâyi*'dir. Devlet eliyle çıkarılan gazetenin çıkış amacı, hükümetin yaptığı işleri halka duyurmaktır. Bu nedenle gazete, resmi bir nitelik taşımaktadır (İnuğur, 1978: 165- 166).

Devlet tarafından çıkarılan *Takvim-i Vekâyi* ve yabancı girişim tarafından yayımlanan *Ceride-i Havadis*'ten sonra 21 Ekim 1860'ta Agah Efendi tarafından ilk özel Türkçe gazete olan *Tercüman-ı Ahval* çıkarılmıştır. Resmi görüşün dışındaki konuları ele alan gazete, iç ve dış politikayı eleştiren yazılar yayımlamış, ansiklopedik bilgiler vermiştir. Gazete, devlet sistemini eleştiren yazıları nedeniyle 1861'de kapatılmıştır (Koloğlu, 2006: 43- 46).

Agah Efendi ile birlikte *Tercüman-ı Ahval*'i çıkaran Şinasi, gazetenin yayımlanmasından bir süre sonra *Tercüman-ı Ahval*'i bırakmış ve 27 Haziran 1862'de *Tasvir-i Efkâr* adlı bir gazete çıkarmıştır. Gazete, halka haber vermeyi ve halkın kendi yararını düşünmesini sağlamayı amaçlamıştır (Topuz, 2003: 22). Tanzimat'ın ilanından (1860) 1876'ya kadar geçen sürede ülkede gazete sayısı hızla artmış ve gazetecilik gelişmeye başlamıştır. Ancak bu dönemde Osmanlı Devleti'nde basınla ilgili hukuki bir düzenleme bulunmamaktadır. 1864'te basına yönelik ilk düzenleme niteliğinde olan "Matbuat Nizamnamesi" kabul edilmiştir. (Kabacalı, 1994: 16).

Osmanlı Devleti'nde basına yönelik yapılan ilk düzenlemeden sonra günümüze kadar basına yönelik birçok düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerin bir bölümü basını denetim altına almak amacıyla; bir bölümü basın alanındaki işleyişe ve çalışma esaslarına ilişkindir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile birlikte basın, yeni siyasi rejimin tanıtım aracı olarak görülmekle birlikte bu dönemde de basına yönelik birtakım düzenlemeler yapılmıştır (Kösedag, 2016: 2023).

Türkiye'de radyo ve televizyon yayını ise cumhuriyet sonrası dönemde başlamıştır. İlk radyo yayınları 1927 yılında başlamış, radyo vericisinin kurulması ve işletme hakkını alan Telsiz Telefon Türk Anonim Şirketi tarafından önce İstanbul daha sonra da Ankara radyosu kurulmuştur. 1927 yılından 1964 yılında TRT'nin kurulmasına kadar olan süreçte İstanbul ve Ankara dışındaki illerde de radyo istasyonları kurulmuştur. TRT'nin kurulması ve yayın ve işletme hakkının TRT'ye devredilmesi ile birlikte yayın gücü, istasyon sayısı, yayınların tür ve niteliklerinde gelişmeler olmuştur. Türkiye'de ilk televizyon yayını ise TRT tarafından ancak 1966 yılında yapılabilmektedir (Aziz, 1981: 112-115).

1990 yılına kadar radyo ve televizyon yayıncılığı TRT tekelinde devam etmiş, bu tarihte Magic Box şirketinin uydu yolu ile Lihtenstein'den Star 1 adlı televizyon kanalını devreye sokması ile özel televizyon yayıncılığı başlamıştır. Kanal daha sonra "Inter Star" ve "Star" adlarını almıştır (Aziz, 2010: 154). Star TV ile başlayan özel televizyon yayıncılığı, 1992'de Kanal 6, Show TV, Kanal D, HBB 1993'te CINE 5, ATV, TGRT kanallarının yayın hayatına girmesi ile devam etmiştir (Özçağlayan, 2000: 46-48). 20. yüzyıl bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği, habere ve enformasyona ulaşımın hızlandığı, zaman ve uzam sınırlarının ortadan kalktığı bir yüzyıldır. Bu bağlamda internet, 20. yüzyılın önemli bir telekomünikasyon aracı olarak ortaya çıkmıştır.

1990'lı yıllardan itibaren tüm dünyada etkisini göstermeye başlayan internet teknolojisi, dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de önemli hale gelmiştir. Türkiye'de ilk internet bağlantısı, 12 Nisan 1993'te Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Orta Doğu Teknik Üniversitesi

(ODTÜ) iş birliği ile bir Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Ege Üniversitesi (1994), Bilkent (1995), Boğaziçi (1995) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (196) bağlantıları gerçekleştirmişlerdir (Karaduman, 2003: 138).

Kurucu meclisin yaptığı düzenlemelerin ardından tek partili ve çok partili dönemde kurulan hükümetler tarafından ülkenin sosyoekonomik, siyasal konjonktürü ve parti politikaları çerçevesinde basın ile iletişim alanına yönelik farklı düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan ve 2018'de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesine kadar geçen süre içinde kurulan hükümetlerin programlarında basın ve genel olarak iletişim alanına yönelik hangi konulara yer verildiği sorusuna yanıt aranmaktadır.

OSMANLI DEVLETİ'NDE BASINA YÖNELİK DÜZENLEMELER

Osmanlı Devleti'nde çıkarılan ilk gazeteler (Takvim-i Vekâyi ve Ceride-i Havadis) resmi nitelikte yayınlar olduğu için bu gazetelere ilişkin bir düzenleme yapma gereği duyulmamış, basının çalışma koşullarını ve hukuki durumunu düzenleme ihtiyacı ilk kez 1849 yılında hissedilmiştir. İlk düzenlemeler ise yabancıların kapitülasyonları suiistimal ederek keyfi bir biçimde gazete yayımlamalarını engellemek amacıyla yapılmıştır (İskit, 1943: 4-5).

Bu dönemde yabancı basın mensupları, Tanzimat'ın getirdiği eşitlik ve yasalara dayanan ilkelerin çiğnendiğini ileri sürerek kapitülasyonlardan yararlanmak istemişlerdir. Yabancı gazeteleri ve gazetecileri yasaklama girişimleri karşısında, yabancı devlet elçileri, basın özgürlüğünün sınırlarını belirleyici bir yasa olmamasını ileri sürerek yabancı gazetecilerin kendi konsolosluk mahkemelerinde yargılanmalarını istemişlerdir. Bu gelişmeler üzerine 1864'te Matbuat Nizamnamesi çıkarılmıştır (Çakır, 2007: 34). Matbuat Nizamnamesi ile siyasi gazete çıkarmak için ruhsat alma ve Osmanlı uyruğunda olma zorunluluğu getirilmiş ve ayrıca basın suçlarına para, hapis cezası ve geçici ya da sürekli kapatma cezası verilmesi kararlaştırılmıştır (Kabacalı, 1994: 16-18).

Tanzimat döneminde basın, siyasal konularla yakından ilgilenmeye başlamış, gazetelerde yazılan yazılar karşısında hükümet, Matbuat Nizamnamesi'nin yetersiz olduğuna karar vermiştir. Bu gelişmeler üzerine 27 Mart 1867'de Sadrazam Âli Paşa tarafından Kararname-i Ali yürürlüğe konmuştur. Basında çıkan hükümet karşıtı düşünceleri önlemek amacıyla taşıyan kararname ile hükümete gazete kapatma yetkisi verilmiştir (Tevfik, 2006: 51; Yıldırım, 2009: 291).

30 Mayıs 1876'da Abdülaziz tahttan indirilmiş ve yerine V. Murat getirilmiştir. Bu dönemde basın geçici bir özgürlük elde etmiş, Abdülaziz döneminde sürgüne gönderilen gazeteciler ülkeye geri dönmüştür. V. Murat'ın üç aylık yönetiminden sonra yerine, bir Anayasa'nın yayınlanmasına ve meclisin kurulmasına söz veren II. Abdülhamit getirilmiştir. II. Abdülhamit yönetiminde Meclis-i Mebusan kurulmuş ve 23 Aralık 1876'da ilk Osmanlı Anayasası olan Kanun-i Esasi kabul edilmiştir (İnuğur, 1978: 240). Kanun-i Esasi'nin 12. maddesine göre basın (matbuat), yasalar çerçevesinde serbesttir. Bu madde doğrultusunda bir basın yasası hazırlanmış ancak padişah tarafından yürürlüğe girmesi geciktirilmiştir. 1878'de meclisin kapanmasıyla birlikte eski nizamname ve kararnameler yürürlükte kalmıştır. 1878'de Matbuat Müdürlüğü ve Zaptiye Nezareti aracılığıyla basın üzerindeki baskılar arttırılmış, matbaaların tüm baskılarına ön sansür getirilmiştir. Otuz yıllık baskı rejimi döneminde 1879-1887 yılları arasında İstanbul'da ortalama 9-10 yeni yayın, 1888'den 1908'e kadar ise yılda ortalama bir yayın çıkmıştır (Koloğlu, 2006: 61- 63).

II. Abdülhamit döneminde Matbuat Nizamnamesi'ne eklenen maddelerle gazetelerin sansür denetimi kolaylaştırılmış, yurt dışından getirilen kitap ve dergilerin ülkeye giriş izni Maarif Nezareti ile valiliklere verilmiştir. Bu dönemde yalnızca yerli basına değil, yabancı basına da sıkı bir denetim ve sansür uygulanmıştır (İskit, 1943: 82; Kurşun, 2000: 106).

II. Meşrutiyet'in ilanına kadar olan süreçte, basın ve siyasal iktidar ilişkileri gelişmiş, bazı gazeteci ve yazarlar siyasi rejimin değişmesi yönünde yayınlar yapmaya başlamışlardır. Bu dönemde basına yönelik

denetimler nedeniyle yurt içinde basın faaliyetlerini yürütemeyenler ise yurt dışına giderek gazete ve dergi çıkartmaya başlamışlardır (Çakır, 2002: 40-41; Topuz, 2003: 41-43).

İttihat ve Terakki taraftarı subayların baskıları sonucu 24 Temmuz 1908’de II. Meşrutiyet ilan edilmiş, bunun üzerine gazeteciler, gazetelerini yayınlanmadan önce yapılan kontrollere göndermeme kararı almışlardır. Böylece gazeteler otuz yıldan beri ilk defa sansürsüz yayımlanmıştır (Yıldırım, 2009: 291-292). II. Meşrutiyet döneminde basın alanındaki önemli bir değişiklik Anayasa’nın “Matbuat kanun dairesinde serbesttir” şeklindeki 12. maddesine “basının hiçbir gerekçe ile kontrol ve ön denetime tabi tutulamayacağı” yönündeki kararın eklenmesidir. Böylece basın özgürlüğü anayasa ile güvence altına alınmıştır (Ünal Özkorkut, 2002: 78).

II. Meşrutiyet’in ilanından sonra ülkede siyasi kutuplaşmalar başlamış, basın da bu grupların sözcüsü olmuştur. Ülkedeki siyasi hareketlenmenin artması ile birlikte 13 Nisan 1909’da (31 Mart Olayı) İttihatçılara karşı bir grup Sultanahmet Meydanı’nda bir gösteri düzenlemiş ve çıkan olaylar Hareket Ordusu tarafından bastırılmıştır. Bu gelişmeler sonucunda 28 Nisan 1909’da II. Abdülhamit tahttan indirilerek yerine V. Mehmet Reşat getirilmiştir (İnuğur, 1978: 293-295).

Sultan Reşat, Anayasanın 113. maddesinden aldığı yetki ile basına yeniden sansür getirmiş ve bazı gazeteleri kapatmıştır. Kapatılan gazeteler benzer adlarla yeniden yayımlanmaya başlanmış, bunun üzerine 28 Nisan 1909’da basın kanunu tasarısı parlamentoya sunulmuştur. Böylece Matbuat Nizamnamesi’nin yerini 1909 Matbuat Kanunu almıştır. Yeni yasa ile gazete çıkarmak için izin alma gerekliliği kaldırılmış, yurttaşları suç işlemeye yönelten yazıların yayını yasaklanmış, basına cevap hakkı tanınmış, basın yoluyla halkı suç işlemeye kışkırtma durumunda gazetelerin kapatılacağı belirtilmiştir. Hanedanın, Ayan ve Mebusan Meclisi’nin, mahkemeler, ordu ve donanmanın, konsolosların aleyhine yayın yasaklanmış, Sultan’a yazı ile hakaret edilemeyeceği hükme bağlanmıştır (Mazıcı, 1996: 137).

1912 yılında 1909 Matbuat Nizamnamesi’nde kolay bir şekilde gazete çıkarmanın önüne geçecek birtakım değişiklikler yapılmış, 1913’te cezalar artırılmış, gazeteler ile birlikte kitap ve risaleler de kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Demir, 2015: 374). Birinci Dünya Savaşı’nın kaybedilmesinin ardından ise 2 Aralık 1918’de yayınlanan bir genelge ile basına sansür getirilmiş, İtilaf Devletleri’nin askeri hareketleriyle ilgili, Padişah ve yerli yabancı devlet adamları hakkında saygı çerçevesini aşan, büyük devletlerden birine yönelik olarak tahrik edici yayın yapılması yasaklanmıştır. Şubat 1919’da sıkıyönetim uygulanan her yerde kitap, dergi, süreli ve süresiz yayınlar hakkında sansür kararname çıkarılmış, İstanbul’un 16 Mart 1920’de işgal edilmesinden sonra da sansür uygulaması işgal kuvvetleri tarafından devam ettirilmiştir (Kabacalı, 1994: 88).

TEK PARTİLİ DÖNEMDE İLETİŞİM ALANINA YÖNELİK DÜZENLEMELER

Milli Mücadele’nin kazanılması ve 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in ilan edilmesinin ardından 20 Nisan 1924’te Teşkilat-ı Esasi Kanunu kabul edilmiştir. Yasaya göre basın kanun önünde serbesttir ve basılmadan önce denetime tabi tutulamaz (Özgen, 2005: 17). Bu doğrultuda basın, Cumhuriyet’in ilanından 4 Mart 1925 tarihinde ilan edilen Takrir-i Sükûn yasasına kadar olan süreçte tam bir özgürlük ortamında yaşamıştır (Şapolyo, 1971: 220). Kanun’a göre memleketin huzur ve düzenini bozmaya yönelik girişimler Hükümet ve Cumhurbaşkanı onayı ile yasaklanabilecek ve hükümet sanıkları İstiklal Mahkemesi’ne verebilecektir (Topuz, 2003: 146-147).

Cumhuriyet’in kurulmasının ardından haberleşme ihtiyacının karşılanmasına yönelik altyapı ve iletişim yetkisini T.C. Posta ve Telgraf Teşkilatı Genel Müdürlüğü’ne (PTT) veren Telgraf ve Telefon Kanunu, 21 Şubat 1924 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Telgraf ve Telefon Kanunu, 1924). Aynı kanunun ikinci ve üçüncü maddeleri gereğince belli şartlarda özel kesime bu alanda yetki tanınmış, bunun üzerine 6 Ocak 1926’da “Nizamname-i Dahili” adlı şirket sözleşmesi ile “Türk Telsiz Telefon Anonim” şirketi kurulmuş, 8 Eylül 1926’da ise şirket ve hükümet arasında imzalanan sözleşme ile on yıllığına Ankara ve İstanbul’daki istasyonlar ile başka illerdeki istasyonların işletme hakkı şirkete verilmiştir. Sözleşmenin 8 Eylül 1936’da sona ermesi ile birlikte 18 Ağustos

1936’da bir kararname çıkarılmış ve radyo yayım yetkisi PTT’ye devredilmiştir (İlal, 1972: 45; Öztürk, 2008: 26-27).

Radyo yayım yetkisinin PTT’ye devredilmesinin ardından 23 Haziran 1937’de Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Telsiz Kanunu çıkarılmıştır. Kanun’un “Karada umumiyetle verici telsiz tesisatı vücuda getirmek için hususî şahıslara ve müesseselere ruhsat verilemez.” yönündeki 5. maddesi ile radyo kurma ve işletme yetkisi devletin tekeline verilmiştir (Telsiz Kanunu, 1937).

25 Temmuz 1931’de ise Cumhuriyet’in ilk basın yasası kabul edilmiş, 8 Ağustos 1931’de Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile gazete ya da dergi çıkarmak için bu yayınların çıkarılacağı yerin en büyük mülki amirine beyanname verilmesi, gazetede çalışan muhabir, yazar, yazı işleri müdürü ve genel müdürün adlarının hükümete bildirilmesi zorunluluğu getirilmiştir (Matbuat Kanun, 1931). Bununla birlikte kanunda ülkenin genel siyasetine aykırı yayında bulunulması halinde Bakanlar Kurulu kararı ile gazete ya da derginin kapatılabileceği, kapatılan gazetenin yetkili kişilerinin ise cezalarının bitimine kadar yeniden gazete çıkaramayacağı hükme bağlanmıştır (İçel, 1990: 35).

1931-1938 yılları arasında tek parti rejiminin olduğu dönemde muhalif basın gelişmemiştir ve özgürlükler Cumhuriyet Halk Partisi’nin (CHP) denetimi altındadır. Bu dönemin önemli gelişmelerinden biri 1935 yılında Ankara’da Birinci Basın Kongresi’nin toplanması olmuştur. Kongrenin toplanma amacı; basın ile Basın Genel Müdürlüğü arasındaki iş birliğini pekiştirmek ve basının görevlerini daha iyi yerine getirebilmesini ve mesleğin ilerlemesini sağlamaktır. Toplantı sonunda Basın Birliği kurulmuştur (Koloğlu, 2006:120).

Bu dönemin önemli yasalarından biri ise Matbuat Umum Müdürlüğü’nün kurulmasını ve görevlerine yönelik düzenlemeleri içeren 3837 sayılı “Başvekâlete bağlı Matbuat Umum Müdürlüğü teşkiline ve vazifelerine dair kanun” olmuştur. Bu kanun ile birlikte basın ve radyo yayımlarının düzenlenmesi Matbuat Umum Müdürlüğü’ne bağlanmıştır (Başvekâlete Bağlı Matbuat Umum Müdürlüğü Teşkiline ve Vazifelerine Dair Kanun, 1940).

İkinci Dünya Savaşı sırasında radyonun önemi daha da artmış, radyonun işleyişine yönelik yeni düzenlemeler getirilmiştir. Bu doğrultuda 16 Temmuz 1943’te “Basın ve Yayın Umum Müdürlüğü teşkilât, vazife ve memurları hakkında kanun” çıkarılmıştır. Bu kanunla, radyo yayım hizmetlerinin teknik yönüyle ilgilenecek Fen Heyeti ile radyo istasyonlarının yönetimi, radyolar arasında iş ve yayım dengesinin sağlanmasıyla görevli Radyo Dairesi kurulmuştur (Aziz, 1981: 117).

ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE İLETİŞİM ALANINA YÖNELİK DÜZENLEMELER

İkinci Dünya Savaşı’nın ardından ülkedeki demokrasi talepleri artmaya başlamıştır, İsmet İnönü’nün 1945 yılında TBMM açılış toplantısındaki konuşmasında “muhalefet partisinin” kurulmasına vurgu yapan konuşmasının ardından Celal Bayar, 1 Aralık 1945’te yeni bir parti kurmayı düşündüklerini açıklamış, bu girişim İsmet İnönü’nün de desteğini almıştır. Bu gelişmeler üzerine 7 Ocak 1946’da Demokrat Parti (DP) kurulmuştur (Yeşilçayır, 2011: 150).

Ülkedeki demokrasiye geçiş süreciyle birlikte basında bir canlanma meydana gelmiş hem yurt içi hem de yurt dışından gelen baskılar sonucunda da Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) iktidarı basın ile ilgili yasal düzenlemeler için çalışma başlatmıştır. Bu doğrultuda 1931 Matbuat Kanunu’nun Bakanlar Kurulu’na gazete kapatma yetkisi veren 50. maddesi 13 Haziran 1946’da Meclis’te kabul edilen tasarı ile değişmiş ve gazete kapatma yetkisi yargıya devredilmiştir. Yasa, 18 Haziran 1946 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Akin, 2009: 99).

Çok partili döneme geçilmesinin ardından 28 Şubat 1949’da 5392 sayılı kanun ile Basın Yayım Genel Müdürlüğü, Basın Yayım ve Turizm Genel Müdürlüğü adını almış, sansür hükümleri ve radyo yayımları üzerindeki savcılık denetimi kaldırılmıştır (Tokgöz, 1982: 634).

14 Temmuz 1950’de Demokrat Parti’nin seçimleri kazanması ile birlikte basında bir özgürlük ortamı oluşmuş, yeni ve günün ihtiyaçlarına yönelik bir basın kanunu için çalışmalara başlanmıştır. Yeni hükümet, Cumhuriyet döneminin ilk basın yasası olan 1931 Matbuat Kanunu’nu yürürlükten kaldırmış ve 5680 sayılı Basın Kanunu, 24 Temmuz 1950’de Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Kösedağ, 2016: 2029). 5680 sayılı Basın Kanunu’na göre gazete çıkarmak için bildirimde bulunmak yeterli görülmektedir. Basın suçları Toplu Basın Mahkemeleri’nde görülecektir ve gazete sahipleri yayımlanan haber ve yazılara yönelik ceza sorumluluğu taşımayacaktır (Basın Kanunu, 1950).

Demokrat Parti yönetiminin, iktidarının ilk yıllarında basına yönelik yaptığı düzenlemelerden bir diğeri ise gazetecilerin çalışma koşullarını düzenleyen bir kanun çıkartması olmuştur. 5953 sayılı kanun ile gazetecilere sendika hakkı, kıdem tazminatı, iş sözleşmesi gibi haklar tanınmıştır (Alemdar, 1996: 128; Yücel, 1995: 34). DP, 14 Temmuz 1950’de basın suçlarını da içeren bir af kanunu çıkarmıştır. Kanunda 15 Mayıs 1950 tarihinden önce işlenen suçlar hakkında kovuşturma yapılamayacağı ve karara bağlanmış cezaların infaz edilmeyeceği maddeleri yer almaktadır. Bununla birlikte bu kanun ile 37. maddede günlük yayınlar hakkında dava açılabilmesi için gösterilen sürenin geçtiği durumlarda, 1881 sayılı Matbuat Kanunu çerçevesinde altı aylık süre bitmemiş olsa da kanunun yürürlüğe girdiği günden itibaren bir ay içinde dava açılabileceği hükmü getirilmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 14 Temmuz 1950).

1953 yılında basına yönelik yeni tedbirlerin alınmasını öngören yasa teklifi Meclis’e sunulmuş 23 Ocak 1953 tarihinde kabul edilen 6026 sayılı Yasa ile Basın Kanunu’na kamu kurumlarının çıkardığı süreli yayınlarda, eseri üreten kişiyle birlikte kurumun amirlerinin de sorumlu tutulacağını belirten bir madde eklenmiştir (Basın Kanunu’na Bir Madde Eklenmesine Dair Kanun, 1953). 23 Şubat 1953’te yürürlüğe giren 6051 sayılı kanun ile 5680 sayılı Basın Kanunu’nun 36. maddesine ekleme yapılmış ve yazılı olan ya da basın yoluyla işlenmiş suçlardan dolayı ağır cezayı gerektiren davaların ağır ceza mahkemelerinde, diğer davaların ise asliye ceza mahkemelerinde görülmesi hükme bağlanmıştır (Basın Kanunu’nun 36’ncı Maddesinin Birinci Fıkrasının Tadili Hakkında Kanun, 1953).

DP yönetimi döneminde basına yönelik yapılan düzenlemelerden bir diğeri ise 6334 sayılı Neşir Yoluyla veya Radyo ile İşlenecek Bazı Cürümler Hakkındaki Kanun’un kabul edilmesi olmuştur. 17 Mart 1954 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Kanun, 1956 yılında değişikliğe uğrayarak “Neşir Yoluyla veya Radyo ile yahut Toplantılarda İşlenen Bazı Cürümler Hakkında Kanun” adını almıştır. Bu yasa ile basın yoluyla her ne koşulda olursa olsun “namus, şeref, itibar ya da haysiyete tecavüz edilmesi veya hakarete bulunulması, itibar kırarak veya şöret, meslek ya da servete zarar verebilecek bir hususun isnad edilmesi, özel veya ailevi durumların rıza alınmadan yayınlanması, resmî sıfatı olanları küçük düşürecek nitelikte yayınlarla devletin güvenini sarsacak nitelikte yazılar yazılması durumunda” suçluların bir yıldan üç yıla kadar hapis ve üç bin liradan on bin liraya kadar para cezası ile cezalandırılması hükme bağlanmıştır (Neşir Yoluyla veya Radyo ile İşlenecek Bazı Cürümler Hakkındaki 6334 Sayılı Kanunun Adı ile Bazı Maddelerinin Tadiline ve Bir Madde İlâvesine Dair Kanun 1956).

6334 sayılı kanun ile aynı tarihte Basın Kanunu’nda da birtakım değişiklikler yapılmış, sorumlu müdür, yayın sahibi, süreli yayınlarda muhabir olabilmek için aranan koşullar ağırlaştırılmıştır. Basın yoluyla işlenen suçlarda cezai sorumluluğun kapsamı genişletilmiş, cevap ve düzeltme hakkının kullanılmasına ilişkin maddeler gazetelerin aleyhine olacak biçimde değiştirilmiştir. Basın Kanunu’nun 30. maddesine “Türk Ceza Kanunu’nun 141. ve 142. maddeleri ve Neşir Yoluyla veya Radyo ile Yahut Toplantılarda İşlenen Bazı Cürümler Hakkındaki Kanun hükümleri kapsamında ceza alınması durumunda bir aydan üç aya kadar süreli yayının yayımlanmasının durdurulacağına” ve “Yayımlı durdurulan süreli yayının sahip veya sorumlularının yayın durdurma süresi boyunca başka bir adla yayın çıkaramayacağına” ilişkin hükümler eklenerek gazetecilere hareket alanı bırakılmamıştır. Bununla birlikte haber çerçevesini aşan ve okuyunları etki altında bırakacak intihar olaylarını ve olaya ilişkin fotoğrafların yayımlanmasını yasaklayan 32. madde genişletilmiş ve memleket ahlâkını, aile düzenini bozacak ya da suç işlemeye özendirerek ya da tahrik edecek biçimde heyecan uyandıracak ayrıntılı açıklama ile gerçek ya da hayalî olayları anlatmak ya da betimlemek yasaklanmıştır (Salihpaşaoğlu, 2007: 158-159).

Demokrat Parti döneminde İkinci Dünya Savaşı sırasında altın ve döviz rezervlerinin bulunması, dış kredi ve yardımlardan geri ödemesiz yararlanma gibi etkenlerle DP yönetiminin ilk yıllarında ülkede bir refah dönemi yaşanmıştır. 1958 yılında başlayan borç ödemeleri ve yükselen enflasyon ekonomik krize yol açmış, bu gelişmeler üzerine 6-7 Eylül olayları yaşanmış ve ordu yönetime el koymuştur. Milli Birlik Komitesi'nin basına yönelik yaptığı ilk düzenleme Neşir Yoluyla ve Radyoyla işlenecek suçlar hakkındaki 6334 ve 6732 sayılı kanunları 12 Ekim 1960'ta 94 sayılı kanunla iptal etmesi olmuştur. 1950 yılında kabul edilen Basın Kanunu'ndaki bazı maddeler ise 5 Aralık 1960'ta Resmî Gazete'de yayımlanan 143 sayılı kanun ile kaldırılmıştır. 1 Aralık 1960'ta Ceza Kanunu'nun 481. maddesinde yapılan bir değişiklik ile de gazetecilere ispat hakkı tanınmıştır (Topuz, 2003: 227-228).

Milli Birlik Komitesi, 10 Ocak 1961'de Resmî Gazete'de yayımlanan 212 nolu kanun ile basın mesleğinde çalışanlarla çalıştıranlar arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi hakkındaki 5953 sayılı kanunun bazı maddeleri değiştirilmiş ve bu kanuna bazı maddeler eklemiştir. Bu kanun ile gazetecilere kıdem tazminatı ve ölüm tazminatı hakkı, maaşlarının peşin ödenmesi, haftalık izin ve yıllık ücretli izin gibi haklar verilmiştir (15 Temmuz 1950 Tarih ve 5680 Sayılı Basın Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine, Bu Kanuna Ek Maddeler İlavetine ve 4.7.1960 Tarih ve 9 Sayılı Kanunun Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Kanun, 1961). Ayrıca bu dönemde 2 Ocak 1961'de kabul edilerek 9 Ocak 1961'de Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Basın İlan Kurumu Teşkiline Dair Kanun ile Basın İlan Kurumu'nun kurulmasına karar verilmiştir. Kurum, resmi ilanların gazetelerde ve sürekli yayınlarda basılmasına aracı olmak, gazetelere, basın dernek ve sendikalarına en çok beş yıl vade ile kredi açmak, basın mensuplarına, vadesi iki yılı geçmemek üzere borç para vermek, basının makine, kâğıt, mürekkep gibi ihtiyaçlarını temin etmek, çalışamaz durumda olan basın mensuplarına ve ölenlerin ailelerine yardım etmek, sosyal girişimlerde bulunmak ile yükümlüdür (Basın İlan Kurumu Teşkiline Dair Kanun, 2 Ocak 1961, Sayı 195).

1961 Anayasası'nda da basın özgürlüğüne yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre; basın hürdür, sansür edilemez, hâkim kararı olmadığı müddetçe yayın yasağı konamaz, gazete ve dergiler toplatılamaz, kapatılamaz (madde 22), gazete ve dergi çıkarmak için önceden izin alınmaz ve malî teminat yatırılmaz, haber düşünce ve kanaatlerin yayınlanması engellenemez (madde 23), kitap ve broşür yayımı izne bağlanamaz, sansür edilemez (madde 24), basın araçları işletilmekten alıkonulamaz (madde 25). Kanun'un 121. maddesi ile de radyo ve televizyon istasyonlarının idaresinin özerk kamu tüzel kişiliği halinde kanunla düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu maddeye göre; “her türlü radyo ve televizyon yayımları, tarafsızlık esaslarına göre yapılır. Radyo ve televizyon idaresi, kültür ve eğitime yardımcı görevinin gerektirdiği yetkilere sahiptir. Devlet tarafından kurulan veya Devlettten malî yardım alan haber ajanslarının tarafsızlığı esastır.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961).

1961 Anayasası'nda radyo ve televizyon idaresine ilişkin alınan kararların ardından bu dönemdeki önemli gelişmelerden biri 24 Ocak 1963'te Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Kanunu'nun kabul edilmesi olmuştur. Bu kanun ile tüzel bir kişiliğe sahip özerk bir kamu iktisadi teşebbüsü olan Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) kurulmuştur. Kamu hizmeti görme işlevi olan kurumun temel görevleri arasında “radyo ve televizyon ile haber hizmetlerini görmek, eğitici, öğretici, kültür ve eğitime yardımcı, eğlendirici, yurdu içeride ve dışarıda tanıtıcı, yeterli, doğru ve tarafsız yayın yapmak” bulunmaktadır (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Kanunu, 1964).

1970'lerin başından itibaren ülkedeki olaylar giderek büyümüş, ölüm sayıları artmış, kamplaşmalar ve kitlesel cinayetler yaşanmıştır. Bu dönemde 24 Ocak kararları alınmış ve IMF'ye başvurulmuştur. Yaşanan siyasi şiddet olaylarının artması, ekonominin kötüye gidişi ile birlikte Nisan ve Eylül ayları arasında yapılan 115 turda cumhurbaşkanının seçilememesi üzerine 12 Eylül 1980'de ordu yönetime el koymuştur (İnan ve Haytoğlu, 2006: 165-166). 1960 ve 1970'deki iki müdahalede olduğu gibi 1980'de de öncelikle radyo ve televizyon yönetimine el konulmuştur. 12 Eylül 1980'de silahlı kuvvetlerin Meclisi ve hükümeti feshettiği radyo ve televizyondan duyurulmuş, Basın ve Yayın Genel Müdürlüğü'ne askerler atanmış, böylece iletişim alanında devlete ait kurumlar denetim altına alınmıştır (Kejanlıoğlu, 2004: 212). 1982 Anayasası ile de basına yönelik birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Anayasa'nın 25. maddesine göre “Her ne sebep ve amaçla olursa olsun, kimse düşünce ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; düşünce ve kanaatleri sebebiyle kınanamaz ve suçlanamaz.” 26. maddeye göre ise “Herkes, düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak

açıklama ve yayma hakkına sahiptir. Bu hürriyet resmî makamların müdahalesi olmaksızın haber veya fikir almak ya da vermek serbestliğini de kapsar. Bu fıkra hükmü, radyo, televizyon, sinema veya benzeri yollarla yapılan yayımların izin sistemine bağlanmasına engel değildir.” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

1982 Anayasası’nda basın ile radyo ve televizyon yayıncılığına yönelik yapılan düzenlemelerin ardından 1983 yılında “radyo ve televizyon ile tüm medya araçlarından yapılan yayınların düzenlenmesine ve özerkliği ve tarafsızlığı Anayasada hükme bağlanan Türkiye Radyo Televizyon Kurumuna ilişkin esas ve usulleri belirlemek” amacı ile Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunu çıkarılmıştır. Her türlü teknik, yöntem ve araçlarla ve her ne isim altında olursa olsun elektromanyetik dalga yoluyla yurt içine ve yurt dışına yapılan radyodifüzyon ve televizyon yayınları ile ilgili hususları kapsayan kanunda radyo ve televizyon istasyonlarının kurulması, işletilmesi, idareleri ve yayınlarının düzenlenmesine ilişkin temel ilkeler belirlenmiştir. Buna göre, “radyo ve televizyon yayınlarının düzenlenmesi ile yurt içine ve yurt dışına yayın yapılması, Devletin tekelindedir. Bu tekel, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu tarafından kullanılır.” Kanun’un 6. maddesi ile de “Yurt içine yapılacak radyo ve televizyon yayınları için milli siyasete uygun ilkeleri tespit etmek, bu Kanunda belirtilen görev ve esasların uygulanmasının gözetim, denetim ve değerlendirilmesini yapmak maksadıyla Radyo ve Televizyon Yüksek Kurulu kurulmuştur” (Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunu, 14 Kasım 1983, Kanun No: 2954).

10 Kasım 1983’te Basın Kanunu’nun birçok maddesi değiştirilmiştir. Yapılan değişikliklerden bazıları şunlardır: Yazılı şart ve özelliklere sahip olmayan kişileri çalıştıranlara verilen beş bin liralık ceza en az yüz elli bin liraya yükseltilmiştir (madde 25), basın yoluyla işlenmiş suçlardan dolayı dava açma süresi üç aydan altı aya çıkarılmıştır (madde 35), toplu basın mahkemeleri kaldırılmıştır (madde 36). Ayrıca yabancı memleketlerde çıkan basılmış eserlerin Türkiye’ye sokulmasının Bakanlar Kurulu kararıyla yasaklanmasına ilişkin 31. madde “Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, milli egemenliğe, Cumhuriyetin varlığına, milli güvenliğe, kamu düzenine, genel asayişe, kamu yararına, genel ahlaka ve genel sağlığa aykırı olup yabancı memleketlerde çıkan basılmış eserlerin Türkiye’ye sokulması veya dağıtılması Bakanlar Kurulu kararıyla yasaklanabilir.” şeklinde değiştirilmiştir (15 Temmuz 1950 Tarih ve 5680 Sayılı Basın Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine, Bu Kanuna Ek Maddeler İlavesine ve 4.7.1960 Tarih ve 9 Sayılı Kanunun Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Kanun, 1983).

1980’li yıllarda basının içeriği ve toplumsal rolü, ekonomik bağımlılığı tarafından belirlenir olmuştur. 24 Ocak kararları sonucu kâğıt fiyatlarının artmasıyla gazeteler, büyük sermaye gruplarının bünyesine girerek ayakta kalabilir duruma gelmişlerdir. 1970’ten başlayarak sektör dışından gelen sermaye grupları 1980’lerde etkinliğini arttırmış, bu dönemde radyo, televizyon, internet gibi farklı mediumlardan oluşan basın endüstrisi sektör dışı sermaye ile yapısal dönüşüme girmiştir (Adaklı, 2006: 135-137). 1990 yılında özel televizyon yayıncılığının başlaması ile de yeni bir döneme girilmiş, özel televizyon yayıncılığına yönelik yasal çalışmalar da başlamıştır. Bu bağlamda Anayasanın özel yayıncılığa izin vermeyen 133. maddesi “*Radyo ve televizyon istasyonları kurmak ve işletmek kanunla düzenlenecek şartlar çerçevesinde serbesttir.*” şeklinde değiştirilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 18 Ekim 1982, Kanun No: 2709).

Anayasa’da yapılan değişikliğe rağmen bu dönemde henüz özellikle özel radyo televizyon yayınlarının yasal yapılanmasına ilişkin bir düzenleme bulunmamaktadır. Özel radyo televizyon yayıncılığına dair bu yasal boşluğun doldurulması adına 13 Nisan 1994’te 3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun çıkarılmıştır. Bu kanun ile radyo ve televizyon alanını düzenleyip denetleyecek özerk ve bağımsız bir kurul olan Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) kurulmuştur (Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun, 1994).

Farklı hükümetler döneminde Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun ve Basın Kanunu’nda birtakım değişiklikler yapılmıştır, bu değişikliklerden biri 2002 yılında gerçekleşmiştir. 15 Mayıs 2002’de kabul edilen ve 21 Mayıs 2002’de Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 4756 sayılı Kanun ile 5680 sayılı Basın Kanunu’nda birtakım değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle basın yoluyla işlenen suçlara verilen cezalar arttırılmıştır. Kanun’un 20.

maddesine göre basılmış eserlerde eserin yayın yeri, yılı, basanın ya da yayıncının adları ve iş yerleri gösterilmesi zorunludur. Bu zorunluluğa uyulmaması halinde sorumlular on milyar liradan elli milyar liraya kadar para cezası ile cezalandırılır hükmü getirilirken; gerçeğe aykırı beyanname verenler ile sorumluların belirlenmesini veya mahkeme kararlarının uygulanmasını güçleştirecek şekilde değiştirenler ise otuz milyar liradan doksan milyar liraya kadar ağır para cezasına mahkûm edilir kararı alınmıştır (madde 22). Cevap ve düzeltme hakkı kullanılması durumunda yasa ile belirlenen şekil ve şartlara uyulmaması durumunda ise suçlulara üç milyar liradan beş milyar liraya kadar ağır para cezası verilmesine hükmedilmiştir (madde 23). Aynı Kanun'un ilk on sekiz maddesi ile de 3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun'da birtakım değişiklikler yapılmış; radyo ve televizyon yayınları, üst kurulun görev ve yetkileri, üst kurulun geliri, Telekomünikasyon Kurumu'nun yükümlülüklerine ilişkin yeni düzenlemeler de getirilmiştir (Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun, Basın Kanunu, Gelir Vergisi Kanunu ile Kurumlar Vergisi Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2002).

3 Kasım 2002 tarihindeki genel seçimler Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti) iktidara gelmesinin ardından Basın Kanunu Taslağı'nın tamamen değiştirilmesi gündeme gelmiş, 24 Mart 2004'te Meclis'e gönderilen Kanun Tasarısı, 9 Haziran 2004 günü TBMM Genel Kurulu'nda kabul edilmiş, 26 Haziran 2004 günü ise Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Günaydın, 2005: 326-327). Kanun'da yapılan düzenlemelerden bazıları şunlardır: “Basın özgürdür. Bu özgürlük; bilgi edinme, yayma, eleştirme, yorumlama ve eser yaratma haklarını içerir.” (madde 3). “Basılmış her eserde, basıldığı yer ve tarih, basımcının ve varsa yayımcının adları, varsa ticarî unvanları ve işyeri adresleri gösterilir.” (madde 4). “Sürelî yayınlar ve süresiz yayınlar yoluyla işlenen suçlardan eser sahibi sorumludur.” (madde 11). “Hazırlık soruşturmasının başlamasından takipsizlik kararı verilmesine veya kamu davasının açılmasına kadar geçen süre içerisinde, Cumhuriyet savcısı, hâkim veya mahkeme işlemlerinin ve soruşturma ile ilgili diğer belgelerin içeriğini yayımlayan kimse, iki milyar liradan elli milyar liraya kadar ağır para cezasıyla cezalandırılır. Bu ceza, bölgesel süreli yayınlarda on milyar liradan, yaygın süreli yayınlarda yirmi milyar liradan az olamaz.” (madde 19). Ayrıca Kanun'da cinsel saldırı, cinayet ve intihara özendirme suç sayılmış, on sekiz yaşından küçük olan suç failleri ya da mağdurlarının kimliklerinin açıklanması durumunda da sorumluların bir milyar liradan yirmi milyar liraya kadar pazar cezası ile cezalandırılmasına hükmedilmiştir. Basılmış eserler yoluyla işlenen veya bu Kanun'da öngörülen diğer suçlarla ilgili ceza davalarının günlük süreli yayınlar yönünden iki ay, diğer basılmış eserler yönünden dört ay içinde açılması zorunluğu getirilmiştir (Basın Kanunu, 2004).

Telekomünikasyon ve bilişim teknolojilerinin gelişmesi beraberinde bu alanlarda yasal düzenleme yapma zorunluluğunu da getirmiştir. Bu doğrultuda Telekomünikasyon İletişim Başkanlığının kuruluş, görev ve yetkilerinin düzenlenmesi amacıyla, 2005 yılında “Telekomünikasyon Yoluyla Yapılan İletişimin Tespiti, Dinlenmesi, Sinyal Bilgilerinin Değerlendirilmesi ve Kayda Alınmasına Dair Usul ve Esaslar ile Telekomünikasyon İletişim Başkanlığının Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Yönetmelik” çıkarılmıştır (Telekomünikasyon Yoluyla Yapılan İletişimin Tespiti, Dinlenmesi, Sinyal Bilgilerinin Değerlendirilmesi ve Kayda Alınmasına Dair Usul ve Esaslar ile Telekomünikasyon İletişim Başkanlığının Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Yönetmelik, 2005).

Radyo ve televizyonların kuruluş ve yayınlarına ilişkin bir diğer düzenleme ise 15 Şubat 2011 tarihinde çıkarılan “Radyo ve televizyonların kuruluş ve yayın hizmetleri hakkında kanun” ile yapılmıştır. “Radyo, televizyon ve isteğe bağlı yayın hizmetlerinin düzenlenmesi ve denetlenmesi, ifade ve haber alma özgürlüğünün sağlanması, medya hizmet sağlayıcılarının idarî, malî ve teknik yapıları ve yükümlülükleri ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun kuruluşu, teşkilâtı, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları belirlemek” amacı ile çıkarılan kanunda yeniden iletim, medya hizmet sağlayıcılarının bağımsızlığı ve sorumluluğu, olağanüstü dönemlerde yayınlar, televizyon ve radyo yayın hizmetlerinde reklam ve tele-alışveriş, ürün yerleştirme, genel ve tematik yayın, izleyici temsilciliği gibi konular üzerinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır (Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun, 2011).

2019 yılında ise “Radyo, Televizyon ve İsteğe Bağlı Yayınların İnternet Ortamından Sunumu Hakkında Yönetmelik” ile “radyo, televizyon ve isteğe bağlı yayın hizmetlerinin internet ortamından sunumuna,

iletimine, medya hizmet sağlayıcılara yayın lisansı, platform işletmecilerine de yayın iletim yetkisi verilmesine ve söz konusu yayınların denetlenmesine ilişkin usul ve esaslar” belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Cumhuriyet’in ilanı ile başlayan ve Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’ne geçildiği 2018 yılına kadarki süreçte kurulan hükümetlerin programlarındaki basın ve iletişim alanına yönelik ifadelerin içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır.

İçerik analizi, yazılı, sözlü ya da görsel mesajları çözümlmeyi (Cole, 1988: 53), mesajın özelliklerini sistematik ve nesnel olarak tanımlayarak çıkarımda bulunmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Holsti, 1968). İçerik analizini ilk kez bir yöntem olarak tanımlayan Berelson’a (1952: 18) göre içerik analizi, iletişim sürecinde iletilen mesajların açık/belirgin içeriğini nesnel, sistematik ve nicel olarak betimleyen bir araştırma yöntemidir. İçerik analizi, bilgi, gerçeklerin temsili ve pratik bir eylem rehberi sağlamak için metinlerin bağlamlarından tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır (Krippendorff, 1980). İçerik analizi, metinden geçerli bir sonuç çıkarmak için sistematik olarak gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir (Weber, 1990). Saymanın ve niceliksel betimlemenin ötesine geçerek, istatistiksel veriler yardımıyla dili anlamlandırma süreci içerisinde ele alan içerik analizi, metnin bağlamından soyutlanmadan oluşturulan kategorilerle mesajın ve kaynağın görünmeyen, özel amaçlarına yönelik çıkarımlar yapan, kayıtlı metinlerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlendiği bir yöntemdir (Yıldırım, 2015: 125). 19. yüzyılda ilahiler, gazete ve dergi makaleleri, reklamlar ve politik konuşmaları analiz etmek için kullanılmaya başlanan yöntem; günümüzde iletişim, gazetecilik, sosyoloji, psikoloji gibi alanlarda metinlerin içeriklerinin çözümlenmesinde sıkça kullanılan bir yöntem haline gelmiştir (Harwood ve Garry, 2003; Neundorf, 2002). Hem niteliksel hem de niceliksel verilerin analizinde kullanılabilen bir yöntem olan içerik analizi tümevarımsal ya da tümdengelsel bir biçimde kullanılabilir. Bunlardan hangisinin kullanılacağı araştırmanın amacına göre belirlenmektedir (Lauri ve Kynga, 2005). Tümevarımsal verilere dayalı bir yaklaşım, özelden genele doğru hareket etmektedir, böylece belirli durumlar gözlemlenebilmekte ve daha sonra daha büyük bir bütün veya genel ifadede birleştirilmektedir (Chinn ve Kramer 1999). Tümdengelsel bir yaklaşım ise daha önceki bir teori veya modele dayanmakta ve bu nedenle genelden özele doğru hareket etmektedir (Burns ve Grove 2005). Bu bağlamda çalışmada tek tek hükümet programlarından yola çıkılarak hükümet programlarındaki basına yönelik ifadelerle ilişkin genel bir çerçeve çizilmesi amaçlandığından tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışmada hükümet programlarında iletişim alanına dair hangi konu ve alt başlıklara yer verildiğinin belirlenmesi hedeflenmiş olup bu amaçla hükümet programlarının iletişim alanı ile ilgili mesaj, bilgi ya da ifade içerip içermediği, içeriyorsa bu söylemin dilinin nasıl olduğuna bakılmıştır.

Cumhuriyet tarihimiz boyunca kurulmuş olan toplam 65 hükümetin programlarının incelendiği çalışmaya, programlarında basın ya da iletişim alanı ile ilgili bir ifadeye rastlanmayan tek partili dönemdeki 18 hükümet programı içinden 15 program (İlki 1923’te İsmet İnönü’nün Başbakanlığı’nda (Başvekil) kurulan I. İnönü (1923), II. İnönü (1924), III. İnönü (1925), IV. İnönü (1927), V. İnönü (1930), VI. İnönü (1931) ve VII. İnönü (1935) Hükümetleri, Okyar Hükümeti (1924), I. Bayar (1937) ve II. Bayar (1938) Hükümetleri, I. Saydam (1939) ve II. Saydam (1939) Hükümetleri, I. Saraçoğlu (1942) ve II. Saraçoğlu (1943) Hükümetleri ile I. Saka (1947) Hükümeti) dahil edilmemiştir. Çok partili dönemde kurulan toplam 47 hükümet içinden ise Partilerüstü Askeri Hükümetler (24., 25. ve 44. Hükümetler), Geçici Hükümet (38. Hükümet), güven oyu alamayan hükümetler (40. ve 51. Hükümetler), seçim hükümetleri (56. ve 63. Hükümetler) ile konu ile ilgili ifade içermeyen iki hükümet programı (29. ve 43. Hükümetler) çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç itibarıyla çalışma kapsamında toplam 40 hükümet programı incelemeye tabi tutulmuştur.

Hükümet programlarında yer alan basına ve iletişim alanına yönelik yasal düzenlemeler, iletişim altyapısının geliştirilmesine yönelik çalışmalar gibi konulardaki ifadeler, yapılan ön okumalar sonunda belirlenen Yasal Düzenlemeler, Basın Özgürlüğü, İletişim / Haberleşme Altyapısı, Bilişim, Bilgi

Güvenliği ve Diğer Alanlar olmak üzere 6 kategori doğrultusunda değerlendirilmiştir. Kategorilerin kapsamı şu şekildedir:

1. Yasal Düzenlemeler: Basın ve iletişim alanını etkileyen konular ile basın suçlarına dair yasal düzenlemeleri kapsamaktadır.
2. Basın Özgürlüğü: İfade özgürlüğü, basın-yayın faaliyetlerinde serbestleşmeye dair düzenleme ve ifadeleri kapsamaktadır.
3. İletişim/Haberleşme Altyapısı: Kitle iletişim araçları, telekomünikasyon haberleşme altyapısının kurulması ve geliştirilmesine yönelik bilgi ve ifadeleri kapsamaktadır.
4. Bilişim: İnternet ve dijitalleşme ile ilgili ifadeleri kapsamaktadır.
5. Bilgi Güvenliği: Kişisel verilerin korunması ile iletişim alanıyla bağlantılı milli güvenlik konularını kapsamaktadır.
6. Diğer Alanlar: Kitle iletişim araçlarının eğitim, kültür, turizm, tanıtım gibi farklı alanlarda kullanımına dair ifadeleri kapsamaktadır.

Çalışmada, ifadeler içeriğine göre olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere üçe ayrılarak sınıflandırılmış, sayılmış ve tablolaştırılmıştır. Analiz birimi cümleler olmayıp aynı cümlede farklı bir kategori ilgili bir ifade ya da aynı kategori altında farklı bir mesaj içeren bir ifade olması halinde farklı bir ifade olarak kabul edilerek kodlanmış olup birden fazla başlık altına girebilecek ifadelerin bir kez sayılmasına dikkat edilmiştir. Kodlama iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve daha sonra sonuçlar karşılaştırılmıştır. Farklı başlıklar altında değerlendirilen ifadeler yeniden incelenerek ortak bir karara varılmıştır.

BULGULAR VE ANALİZ

Çalışma kapsamında 1923-2018 yılları arasındaki toplam 40 hükümet programı ön okuma sonucunda belirlenen 6 kategori çerçevesinde nicel ve nitel olarak incelenmiş olup nicel sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur. Tabloda her bir satırda bir hükümet programında, iletişim alanı ile ilgili düzenleme ve ifadeler belirlenen 6 kategoriye gösteren sütunlar altında olumlu (+), olumsuz (-) ya da nötr (N) olarak kodlanmıştır. Çalışmada “ele alacağız, gerçekleştireceğiz, çalışacağız” gibi ifadeler olumlu olarak, “düzeltilmeye ihtiyaç vardır, eksikliğin giderilmesi gerekmektedir” gibi ifadeler olumsuz olarak, “önemli olduğuna inanıyoruz” gibi ifadeler nötr olarak kodlanmıştır.

Yasal düzenlemeler

Tek partili dönemin iki hükümet programında basın ile ilgili yasal düzenlemelere dair ifadeler yer verilmiş olup 17. Hükümet Programı’nda (1948) Basın Kanunu’nun basına düşen önemli görevin değerini bilerek düzenleneceği belirtilmektedir. Bu düzenlemenin, hem Anayasa’nın sağladığı “hürriyetlerin sınırı içinde en geniş tenkid hakkını tanıyan” hem de kişilerin “şeref ve haysiyetini koruyan” bir şekilde yapılacağına da altı çizilmektedir. 18. Hükümet Programı’nda (1949) ise Basın Kanunu’nun önceki hükümetin ortaya koyduğu ilkeler dahilinde ele alınacağı ifade edilmektedir.

Çok partili dönemin hükümet programlarında özel olarak basın, genel olarak iletişim alanı ile ilgili yapılan ya da yapılacak yasal düzenlemelerden sıkça bahsedilmektedir. Bu düzenlemelerin bir bölümünde, genel mevzuata dair eksik, boşluk ya da ihtiyaçlardan bahsedilirken bir bölümü ise Basın Kanunu, TRT Kanunu gibi alana özgü kanunlara yöneliktir.

Genel mevzuata dair konulara ilk olarak yer verilen 23. Hükümet Programı’nda (1957) demokrasilerde basın (matbuat) rejimlerinin önemi vurgulanarak matbuat mevzuatında görülen bazı boşluk ve eksikliklerin hızla gözden geçirilerek düzeltileceği; 26. Hükümet Programı’nda (1961) “basın ve yayının Anayasa ile temin edilen haklarına riayet edileceği”, 37. Hükümet Programı’nda (1974) basınla ilgili hak ve özgürlüklerde “kanunlarda demokratik anlayışa uymayan kısıntıların kaldırılacağı” ifade edilmektedir. Basınla ilgili genel mevzuata dair düzenlemeler 1990’ların hükümet programlarında tekrar gündeme gelmiş olup 49. Hükümet Programı’nda (1991) “Sansür, Muzır Neşriyat ve Basın Yasası gibi yasalardan kaynaklanan kısıtlayıcı düzenlemelerin” demokratikleşme ülküsünün hızlandırılması amacıyla kaldırılacağı belirtilmektedir. 54. Hükümet Programı (1996) ile 55. Hükümet Programı’nda (1997) “Basın-yayın hayatındaki meselelerin çözümü için gereken mevzuat düzenlemelerinin” basın

kuruluşlarının yanı sıra sektörü temsil eden gönüllü kuruluşlarla birlikte değerlendirileceği ifade edilmektedir. 59. Hükümet Programı'nda (2003) ise bilgi toplumu bağlamında çok önemli olan iletişim alanında “serbestleştirme ve özelleştirme çalışmalarına ve sektörle ilgili mevzuat düzenlemelerine hız verilecektir” denilmektedir. Ayrıca basın sektöründeki “tekelleşme ve kartelleşmenin önlenmesi için ilgili mevzuatın yeniden düzenleneceği” de belirtilmektedir. 2000’li yıllardaki programlarda ise artık bilgisayarla birleşen iletişim teknolojileri ile elektronik haberleşme sistemlerine yönelik düzenlemelerden bahsedilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda 62. Hükümet Programı'nda (2014) “Teknolojideki gelişmeler ışığında mevcut mevzuatın güncellenmesi için gerekli çalışmaların yapılacağı” belirtilmektedir. Bilişim teknolojileri ile ilgili “elektronik imza, numara taşınabilirliği, üçüncü nesil lisanslar” gibi çeşitli yasal düzenlemelerin yapıldığının altı çizilen 64. Hükümet Programı'nda (2015) “Elektronik haberleşme sektöründe, düzenleyici çerçeveyi gözden geçirecek” ve “Bulut bilişim hizmetlerinin gelişebilmesi ve yaygınlaşması için gerekli yasal düzenlemeleri yapacağız” denilmektedir. Alanla ilgili genel mevzuata dair bir başka konu ise haber alma ve bilgi edinme hakkıdır. İlk kez 54. Hükümet Programı'nda (1996) yer verilen bu konu ile ilgili tüm vatandaşların “haber alma ve bilgi edinme hürriyetlerini en geniş biçimde kullanmalarını sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılacağı” belirtilmektedir. Sonraki hükümet programlarında da bahsedilen bu konuya dair 58. Hükümet Programı (2002) ve 59. Hükümet Programı'nda (2003) bilgi edinme hakkının toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması amacıyla “vatandaşın bilgi edinme hakkı kanunu çıkarılacağı” ifade edilmektedir.

Hükümet programlarında özel olarak bahsedilen alana özgü kanunların başında TRT Kanunu gelmektedir. İlk defa 30. Hükümet Programı'nda (1965) şikayetler göz önüne alınarak TRT Kurumu Kanunu'nun tadiline gidileceği belirtilirken bu konu tekrar 53. Hükümet Programı'nda (1996) gündeme getirilmektedir. TRT Kanunu ile ilgili düzenlemelerin asıl öne çıktığı dönem ise özel radyo ve televizyonların kuruluşunun tartışıldığı 1990’lı yıllar olmuştur. Çünkü bu konu, hem Anayasa’da hem de TRT Kanunu’nda değişiklik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. “Özel televizyon ve radyo istasyonlarının kurulmasına olanak veren hukuksal ortamın hazırlanacağı” söylenen 49. Hükümet Programı'nda (1991) “Bu amaçla hükümetimiz bir yandan bunun gereği olan Anayasa değişikliklerini sağlamaya çalışacak, öte yandan da anayasa değişikliğini gerekli kılmayan yasal düzenlemeleri gerçekleştirecektir” denilmektedir. 50. Hükümet Programı'nda (1993) ise Anayasa’nın 133’üncü maddesinin değiştirilmesinden sonra TRT Kanunu’nda değişikliğe gidilerek özel radyo ve televizyonlar için yasa çıkarılacağı belirtilmektedir. Ayrıca doğrudan alanla ilgili olmamakla beraber içerdiği hükümler dolayısıyla iletişim alanını da etkileyen “Sinema, Video ve Müzik Eserleri Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine İlişkin Kanun Tasarısının” yasalaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılacağı da belirtilmektedir.

İletişim alanı ile ilgili yasal düzenlemelerde tarafsızlık önemli bir alt başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. 26. Hükümet Programı'nda (1961) özerklik getirileceği belirtilen radyonun yayınlarında siyasi tarafsızlığın esas alınacağı ifade edilmektedir. 27. Hükümet Programı'nda (1962) ise radyonun tek taraflı bir propaganda aracı olarak kullanılmaması gerektiği vurgulanarak “Radyolarımızın aydınlatıcı, istifadeli ve iç siyaset yönünden tarafsız çalışmasını sağlam teminata bağlayacak kanun tasarısı Yüksek Meclise sevk olunacaktır” denilmektedir. Müteakip programlardan 30. Hükümet Programı'nda (1965) devlet radyolarının “Anayasa hükümlerine aykırı ve kamu düzeni bakımından zararlı faaliyette bulunmasının önlenmesi”, 31. Hükümet Programı'nda (1969) ise “Anayasa’da öngörülen tarafsızlık esasına uygun bir şekilde çalışmasının sağlanacağı” belirtilmektedir. 1970’lerden itibaren televizyon yayınlarının tarafsızlığı öne çıkmış olup 39. Hükümet Programı'nda (1975) Anayasa’nın temel ilkelerine uygun olarak TRT’nin tarafsızlığının önemi vurgulanarak “devletin ülkesi ve milletiyle bütünlüğünü sarsıcı, Cumhuriyeti tahrip edici, millî güvenliğe ve genel ahlâka zarar verici yayınlar yapmasını önleneneğinden bahsedilmektedir. 42. Hükümet Programı (1978) ile 49. Hükümet Programı'nda (1991) da halkın doğru haber almasını sağlayacak “tarafsız bir devlet radyo ve televizyon sistemi kurulacağı” ifade edilmektedir. “Özerk olarak oluşturulan RTÜK ve benzeri kuruluşların bağımsızlığına” verilen önemin vurgulandığı 57. Hükümet Programı'nda (1999) “TRT’nin tarafsızlığına ait, uygulamadan doğan aksaklıkların giderilmesi için gerekli çalışmaların yapılacağı” da belirtilmektedir.

Basın suçları, hükümet programlarında yer verilen yasal düzenlemelerin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. İlk defa basın suçlarının affının gerekliliğinin belirtildiği 30. Hükümet Programı'nın (1965) ardından, 34. Hükümet Programı (1971) ile 42. Hükümet Programı'nda (1978) da basın suçları ile ilgili cezaların yeniden düzenleneceği ve basın suçlarında hapis cezasının azaltılmasını sağlayacak yasal bir düzenlemeye gidileceği ifade edilmektedir. Bu kapsamda değerlendirilebilecek yargıyı etkileme suçu ile ilgili olarak 58. Hükümet Programı'nda (2002) “Basında ve kamuoyunda etkili kişi ve organların yargıyı etkilemek suretiyle adaleti yanıltmaya yönelik faaliyetlerine engel olucu nitelikteki düzenlemelerin uygulanması sağlanacaktır” denilmektedir. 2000'li yılların programlarına giren konu ise bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile işlenen siber suçların önlenmesidir. Siber suçlarla mücadele için eylem planı hazırlandığından bahsedilen 62. Hükümet Programı'nda (2014) bu suçlara özel bir birim kurulduğu belirtilmektedir. Siber Suçla Mücadele Stratejisi ve Eylem Planı hazırlanacağı söylenen 64. Hükümet Programı (2015) ve 65. Hükümet Programı'nda (2016) “Kişisel verilerin korunması ve siber güvenliğe ilişkin yasal düzenlemelerin hayata geçirileceği” belirtilmekte ve ayrıca bilişim suçları ihtisas mahkemelerinin kurulacağı ifade edilmektedir.

Yasal düzenlemeye konu olan bir başka başlık ise basın mensuplarının sosyal haklarıdır. 26. Hükümet Programı'nda (1961) basın çalışanlarının tüm sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasının hedeflendiği, 30. Hükümet Programı'nda (1965) “Basın mensuplarının sosyal güvenlik ihtiyaçlarına uygun tedbirler ile işsizlik sigortasının mevzuatımıza dahil edileceği” ifade edilmektedir. Tazminat hükümleri sebebiyle hem işverenler hem de fikir işçileri açısından çeşitli zorlukların yaşandığının belirtildiği 31. Hükümet Programı'nda (1969) ise “Fikir işçileri ile işverenler arasındaki münasebetlerin adil ölçüler içinde tanzimine çalışacağız” denilmektedir.

Basın özgürlüğü

Hükümet programlarında basın ve iletişim alanına yönelik düzenlemeler ile ilgili en önemli başlıklardan biri, basın özgürlüğüdür. Basın özgürlüğünün korunmasına yönelik düzenlemeler ya da çeşitli konularda basın faaliyetlerinden doğabilecek zararların önlenmesi bağlamında gündeme gelen bu konuya, tek partili dönemin hükümet programlarında yer vermeye başlanmıştır. 18. Hükümet Programı'nda (1949) “basın hürriyetini azami derecede teminat altına alan ve aynı zamanda vatandaş şeref ve haysiyetini koruyan Batı demokrasilerinin mevzuatının örnek alınacağı” ifade edilmektedir. Ayrıca “genç demokrasimizin taze bünyesini kemirecek zararlı cereyanlardan korunması” için de gerekli tedbirlerin alınacağı belirtilmektedir.

Ülkemizi çok partili hayata geçiren seçimlerden sonra ilk kurulan 19. Hükümet'in (1950) programında fikir hürriyeti bağlamında dile getirilen basın özgürlüğü konusunda “mizah veya siyasi tenkit kisvesi altında” görünen ancak ülkemize ve demokrasimize zarar veren “neşriyatın tahrifatından” memleketin korunması gerektiği söylenmektedir. 20. Hükümet Programı'nda (1951) da “bütün hürriyetlerin teminatı kabul edilen matbuat hürriyetinin muhafazasına büyük bir hürmet ve hassasiyetle çalışılacağı” vurgulanmakla birlikte “şahsa hakaret iftira, teşhir ve hatta şantaj mahiyetini taşıyan birtakım neşriyatın” artışının temel sebebi, bu konudaki kanuni düzenlemelerin eksikliği olarak gösterilmekte ve bu itibarla bir kanun tasarısı hazırlanacağı ifade edilmektedir. Fikir ve ifade hürriyetinin “hakaret ve hatta cemiyetin nizamını bozma teşebbüsü” hakkı vermediği belirtilen 22. Hükümet Programı'nda (1955) basında hakaret ile tenkid hürriyeti arasındaki sınırın iyi çizilmesi gerektiği; 23. Hükümet Programı'nda (1957) da “fikir ve tenkid hürriyetinin suistimaline izin verilmeyeceği” belirtilmektedir. 27. Hükümet Programı'nda (1962) basın hürriyetini teminat altına alacak “demokratik esaslara uygun bir rejimi getirmeyi hedefleyen” kanun tasarısının hazırlandığı belirtilirken müteakip hükümet programında Mecliste kabul edilen kanun ile “Basın hürriyeti için artık Türkiye'de Anayasa düzeni ve yurttaş onurunu koruyucu sınırlardan başka sınır kalmadı” (28. Hükümet Programı, 1963) denilmektedir.

Demokrasinin korunması ve geliştirilmesi bağlamında temel hak ve ilkelerden biri olarak kabul edilen basın özgürlüğü konusunda 30. Hükümet Programı'nda (1965) “basın hürriyetine gölge düşürmeden” basının problemlerine çözüm üretmenin devletin başta gelen görevlerinden biri olduğu belirtilmekte; 32. Hükümet Programı'nda (1970) ise hür basının hem idari işlemlerin denetlenmesi hem de vatandaşların haklarının korunması bakımından önemi dile getirilmektedir. Daha sonraki hükümet programlarında da

hür ve bağımsız basının önemi sıklıkla vurgulanmakta “çağdaş gelişmelere paralel bir basın özgürlüğü anlayışının kökleştirileceği” (49. Hükümet Programı, 1991 ve 50. Hükümet Programı, 1993) ifade edilmektedir.

Demokrasinin bir gereği olan kişisel hak ve özgürlüklerden vatandaşların faydalanabilmesi için “özgür, bağımsız, çoksesli bir yazılı ve görsel basına” (59. Hükümet Programı, 2003) ihtiyaç duyulduğunun altı çizilerken, “kamusal bir hizmetin farklı taraflarını oluşturan siyaset ile medya ilişkisinin demokratik değerlere ve hukukun üstünlüğüne dayalı bir diyalog içinde yürütüleceği” (58. Hükümet Programı, 2002) ifade edilmektedir.

İlk defa 55. Hükümet Programı’nda (1997) “basının kendi kendisini kontrol etmesinin” esas olduğu belirtilmekte olup çoğulcu demokrasi anlayışının bir gereği olarak “modern toplumlarda doğru bilgi edinme ve denetim görevi yürüten medyanın çoğulcu ve rekabetçi bir yapıda gelişmesi” (58. Hükümet Programı, 2002) gereğinin altı çizilmektedir. Bu kapsamda “medya ve elektronik haberleşme hizmetlerinde serbestleşmenin hızlandırılacağı” (60. Hükümet Programı, 2007) ve bu hizmetlerdeki “yüksek vergi yükünün bütçe imkânları dahilinde makul seviyelere çekileceği” (61. Hükümet Programı, 2011) belirtilmektedir.

Basının görevlerini daha iyi yerine getirebilmesi ve böylece basın özgürlüğünün güçlendirilmesi bakımından basın mensuplarına yönelik çeşitli düzenlemelerin de gündeme getirildiği hükümet programlarında “basın mensuplarının görevlerini güvenlik içinde ve özgürce yapabilmeleri için gerekli güvencelerin sağlanacağı” (42. Hükümet Programı, 1978) ve “bütün yurttaki basın ve yayın kuruluşlarının ve mensuplarının daha iyi şekilde hizmet verebilmeleri amacıyla çağdaş haberleşme olanaklarından yararlanabilmelerinin kolaylaştırılacağı” (45. Hükümet Programı, 1983) ifade edilmektedir.

Basın özgürlüğü bağlamında dile getirilen bir başka alt başlık ise Anadolu basınının güçlendirilmesidir. 45. Hükümet Programı’nda (1983) “basın-yayın hizmetlerinin dengeli dağıtımını temin etmek amacıyla Anadolu basınının teşvik tedbirleri ile güçlendirilmesi” politikasının izleneceği vurgulanırken 54. Hükümet Programı’nda (1996) da “ifade ve fikir hürriyeti ile teşebbüs hürriyetinin kökleşmesi için gerekli tedbirlerin alınacağı ve Anadolu basınının destekleneceği” dile getirilmektedir.

İletişim / haberleşme altyapısı

Hükümet programlarında iletişim altyapısı ile ilgili ilk ifadelere, telefon ve telgraf hatlarının genişletileceğinden bahsedilen 15. Hükümet Programı’nda (1946) rastlanmaktadır. Telefonun yanına faks ve teleks gibi diğer iletişim araçlarının da eklendiği 41. Hükümet Programı’nda (1977) haberleşme araçlarının çeşitlendirileceği ve “köylerin kentlerle iletişiminin çağın gereklerine uygun düzeye getirileceği” ifade edilmektedir. 2000’li yılların hükümet programlarında ise artık mobil telefon teknolojilerinden bahsedilmektedir. Örneğin 64. Hükümet Programı’nda (2015) “4,5 G mobil elektronik haberleşme altyapısının yaygınlaştırılması” amacıyla “Ar-Ge çalışmaları ve ekipmanlarının yurt içinde üretiminin teşvik edileceği” belirtilmektedir. 65. Hükümet Programı’nda (2016) ise “Sabit ve mobil haberleşme altyapısı olmayan yerleşim yerlerinde altyapı kurulumu çalışmalarına devam edileceği” vurgulanmaktadır.

Kişiler arasında teknoloji temelli bilgi alışverişi sağlanmasına yönelik telekomünikasyon altyapısının geliştirilmesi önemli bir başka alt başlıktır. Modern haberleşme ve bilgi akımı sağlayan telekomünikasyon sistemlerinin yurt çapında yaygınlaştırılacağı belirtilen 47. Hükümet Programı’nı (1989) müteakip 48. Hükümet Programı’nda (1991) da haberleşme altyapısının en iyi şekilde temini için yatırımlara devam edileceği ifade edilmektedir. Bu kapsamda “telsiz telefon, çağrı ve oto telefon şebekelerinin yurt çapına yaygınlaştırılmasının yanı sıra videoteks, elektronik posta, uydu ile haberleşme sisteminin devreye sokulacağı” belirtilmektedir. 53. Hükümet Programı’nda (1996) “telekomünikasyon ve haberleşme alanında dünya ile entegrasyon” çalışmalarına hız verileceği ifade edilirken, 55. Hükümet Programı’nda (1997) “Telekomünikasyon sisteminin bilgi çağı toplumuna uyum sağlayacak şekilde geliştirilmesinin öneminden” bahsedilmektedir. 62. Hükümet Programı’nda (2014) “Türkiye’nin uluslararası bir veri iletim merkezi haline gelmesinin” amaçlandığı vurgulanmaktadır.

Hükümet programlarında haberleşme imkân ve altyapısının geliştirilmesine dair ifadeler, kitle iletişim araçlarına göre incelendiğinde ilk olarak 1960'lı yıllarda gazeteler karşımıza çıkmaktadır. 30. Hükümet Programı'nda (1965) gazetelerin kâğıt temininde yaşadığı güçlüklerin giderilmesine yönelik önlemler alınacağından bahsedilirken, 31. Hükümet Programı'nda (1969) da “Türk basınının her türlü ihtiyaçlarının temininde yardımcı olmaya devam edeceğiz” ifadelerine yer verilmektedir. Aynı hükümet programlarında radyodan da bahsedilmekte, radyonun yurdun her köşesinde “iyi bir şekilde dinlenebilmesi için alınan tedbirlere devam edileceği ve radyo istasyonlarının takviye edileceği” belirtilmektedir. 1970'li yıllarda televizyonun yaygınlaştırılmasına yönelik söylemler hükümet programlarında yer almaya başlamış olup 33. Hükümet Programı'nda (1971) “toplumun eğitiminde ve kültürel gelişmesinde önemli bir araç” olan televizyonun köyler dahil “bütün yurda hızla yayılması için gerekli yatırımların yapılacağı” ifade edilmektedir. “Bir kitle haberleşme aracı olduğu kadar bir eğitim aracı olarak da kullanılan” televizyonun yurt sathına yayılması için çalışmalara devam edileceğinin söylendiği 35. Hükümet Programı'nda (1972) “Televizyon alıcı cihazlarının yurdumuzda yapımı ve özellikle elektriği olmayan köylerimiz için pille çalışan televizyon alıcıları yapılması şimdiden ele alınmıştır” denilmektedir. Renkli televizyon yayınları ile ikinci TV kanalının yayınlarının başlatıldığı ifade edilen 46. Hükümet Programı'nı (1987) takip eden 47. Hükümet Programı (1989) ile 48. Hükümet Programı'nda (1991) televizyonun haftalık yayın saatinin sürekli arttığı vurgulanmakta ve ayrıca “yeni TV kanallarının devreye gireceği” ifade edilmektedir. Uydu kanalıyla daha kaliteli yayın yapılacağından bahsedilen bu programlarda “radyo ve televizyon hizmetlerinin çağın gerektirdiği yayın kalitesine ulaşması için gerekli yatırımların hızlandırılacağı” da belirtilmektedir.

İletişim altyapısı bakımından 2000'li yılların hükümet programlarında internet öne çıkmaktadır. Kısa bir süre içinde internet kullanıcı sayısının hızla arttığından bahsedilen 62. Hükümet Programı'nda (2014) Türkiye'nin internet abone sayısı bakımından Avrupa'da 5. sıraya yükseldiği belirtilmektedir. 65. Hükümet Programı'nda (2016) ise fiber altyapı yatırımlarının artırılmasına önem verileceği ifade edilmektedir.

Bilişim

Tüm dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinin çeşitlendiği ve yaygınlaşmaya başladığı 1990'lı yıllardan itibaren bilişim, hükümet programlarında da öne çıkan konulardan biri haline gelmiştir. İlk olarak 49. Hükümet Programı (1991) ile gündeme gelen dijital sistemler ile ilgili olarak programda “Telekomünikasyon şebekelerinde dijital sistemlere geçiş çalışmaları hızlandırılacak” ifadesi yer almakta olup araç telefonu, tele-bilgi, video konferans, data hizmeti yaygınlaştırılması planlanan dijital hizmetler arasında sayılmaktadır.

Bilişim ile ilgili olarak dile getirilen konular arasında internet altyapısının geliştirilmesi ile bilgi toplumuna dönüşüm öne çıkmaktadır. Bu çerçevede 60. Hükümet Programı'nda (2007) başlatılan geniş bant internet hizmetinden yararlanan abone sayısının 4,4 milyona ulaştığı kaydedilmektedir. İnternet erişiminin yaygınlaştırılması yönündeki çabaların artırılacağı belirtilen 62. Hükümet Programı'nda (2014) ayrıca “e-Dönüşüm Türkiye Projesi ile kamu bilgi ve iletişim teknolojisi yatırımlarına” öncelik verildiği ifade edilmektedir. Programda ayrıca kamunun e-dönüşümünün hızla tamamlanacağı vaadi de bulunmaktadır. 64. Hükümet Programı'nda (2015) “ülkemizin bilgi toplumuna dönüşümünde önemli bir yere sahip olacağı” ifade edilen ve 2015-2018 yıllarını kapsayan yeni Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı'nın hayata geçirileceği, 65. Hükümet Programı'nda (2016) ise “Türkiye'yi yenilik alanında bir üst lige taşıyacak olan Bilişim Vadisi kurulacağı” söylenmektedir. Ayrıca “Bilgi toplumu hedefini gerçekleştirmek amacıyla bilgi ve iletişim teknolojileri başta olmak üzere, ülkemizde dördüncü sanayi devrimine geçiş için gerekli çalışmalara hız verilecektir” denilmektedir.

Bilgi güvenliği

Bilgi güvenliği, iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak 2000'li yıllardan sonra hükümet programlarında bahsedilen bir başlık haline gelmiştir. İlk olarak 59. Hükümet Programı'nda (2003) “özel hayatın ve özel haberleşmenin güvenliğiyle ilgili her türlü teknik ve yasal önlemler alınacaktır” ifadesine yer verilmiştir. 64. Hükümet Programı'nda (2015) “kişisel verilerin korunması ve siber

güvenliğe ilişkin yasal düzenlemelerin yapılacağı” vaadi yer alırken 65. Hükümet Programı’nda (2016) bu konuda önemli yasal düzenlemelerin hayata geçirildiği belirtilmektedir.

Bilgi güvenliğinin öneminin vurgulandığı 62. Hükümet Programı’nda (2014) toplumun tüm kesimlerine kişisel bilgi mahremiyeti ve güvenliğini sağlayacak, kullanıcı ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmış hizmetlerin yer alacağı “bütünleşik ve güvenilir bir e-devlet yapısının oluşturulmasına yönelik uygulamaların artırılacağı” ifade edilmektedir.

Diğer alanlar

İletişim araç ve teknolojilerinin çeşitli alanlarda kullanımına dair hükümet programlarında yer verilen konuların başında eğitim ve kamusal işlemler gelmektedir.

Eğitimle ilgili olarak kitle iletişim araçlarının kullanımına dair 1960’lı yıllarda televizyonla başlayan planlara 2000’li yıllarda internet eklenmiştir. Televizyonun “eğitim değeri yüksek bir yayın vasıtası olduğuna” duyulan inancın ilk kez dile getirildiği 30. Hükümet Programı’nda (1965) bu araçtan en yüksek oranda faydalanılması için en kısa sürede ülke genelinde yaygınlaştırılmasına çalışılacağı; 34. Hükümet Programı’nda (1971) ise televizyonun başta gelen “eğitim, haberleşme, kalkınma ve milli kültür hizmeti” olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Daha geniş olarak iletişim ve bilgi teknolojilerinin eğitimin her basamağında fırsat eşitliği sağlanması amacıyla değerlendirileceğinin vurgulandığı 57. Hükümet Programı’nın (1999) ardından 59. Hükümet Programı (2003) ile 60. Hükümet Programı’nda (2007) “bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde yaygın olarak kullanma çalışmalarına aynı hız ve kararlılıkla devam edileceği” belirtilmektedir. Bu hedefe yönelik olarak yapılan faaliyetler 60. Hükümet Programı’nda (2007) “okullara 550 bin bilgisayar dağıtılmış, özel bilişim ve teknoloji sınıfları oluşturulmuş, bunlar için ADSL, İnternet bağlantıları kurulmuştur” şeklinde sayılmakta, 65. Hükümet Programı’nda (2016) ise “müfredatı bilgi teknolojileri destekli öğretime uygun hale getirerek, eğitsel içeriklerin genişletilmesi” çalışmalarına devam edileceğine değinilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kamusal iş ve işlemler için kullanılması da bu başlık altında değerlendirilebilir. Bu kapsamda örneğin 58. Hükümet Programı’nda (2002) “Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılarak, kamu kuruluşlarının hizmet ve işlemleri halka duyurulacak, yönetimde şeffaflık sağlanacaktır” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca bir sonraki programda da aynı şekilde tekrar edildiği üzere kamu kuruluşlarında “bilgi ve iletişim teknolojileri azamî ölçüde kullanılarak, e-devlet uygulamasının yaygınlaştırılacağı” ifade edilmektedir. 62. Hükümet Programı’nda (2014) ise bu kapsamda e-imza ve kayıtlı elektronik posta uygulamalarının hayata geçirildiği söylenmektedir.

“Milli kültürümüzün tanıtılmasında ve yayılmasında radyo, televizyon ve basının büyük önemi” olduğunun kaydedildiği 45. Hükümet Programı (1983) ile 64. Hükümet Programı’ndaki (2015) “Bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkili bir araç olarak faydalanarak bilgi tabanlı ekonomiye dönüşüm ve nitelikli istihdamın” hedeflendiğinin belirtildiği ifadeler de bu başlık altında değerlendirilebilir.

Son olarak, kitle iletişim araçlarının toplumsal rolüne atıfla 59. Hükümet Programı’nda (2003) “Medyanın, toplumun ihtiyaçlarını ön planda tutan yayınlar yapmasının” özendirileceği vurgulanırken 62. Hükümet Programı’nda (2014) da medyanın olumsuz rol modellerini öne çıkaran yayınların önleneyeceği ifade edilmektedir.

Tablo 1. Hükümet programlarında iletişim alanı ile ilgili ifadeler

HÜKÜMET PROGRAMI	Yasal Düzenlemeler			Basın Özgürlüğü			İletişim Altyapısı			Bilişim			Bilgi Güvenliği			Diğer Alanlar			TOPLAM
	+	N	-	+	N	-	+	N	-	+	N	-	+	N	-	+	N	-	
15. Hükümet Programı	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
17. Hükümet Programı	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
18. Hükümet Programı	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
19. Hükümet Programı	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
20. Hükümet Programı	1	0	0	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
21. Hükümet Programı	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
22. Hükümet Programı	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
23. Hükümet Programı	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
26. Hükümet Programı	2	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
27. Hükümet Programı	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
28. Hükümet Programı	1	1	0	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
30. Hükümet Programı	6	1	1	1	2	1	7	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	22
31. Hükümet Programı	2	1	0	3	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	11
32. Hükümet Programı	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
33. Hükümet Programı	1	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6
34. Hükümet Programı	2	0	1	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9
35. Hükümet Programı	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
36. Hükümet Programı	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
37. Hükümet Programı	2	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
39. Hükümet Programı	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	6
41. Hükümet Programı	1	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
42. Hükümet Programı	4	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
45. Hükümet Programı	1	0	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	7
46. Hükümet Programı	0	0	0	1	1	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
47. Hükümet Programı	1	0	0	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
48. Hükümet Programı	0	0	0	0	0	0	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
49. Hükümet Programı	5	1	1	2	0	0	3	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	16
50. Hükümet Programı	4	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
52. Hükümet Programı	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
53. Hükümet Programı	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
54. Hükümet Programı	2	1	1	2	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
55. Hükümet Programı	2	0	0	1	2	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	11
57. Hükümet Programı	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	7
58. Hükümet Programı	3	2	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	11
59. Hükümet Programı	5	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	14
60. Hükümet Programı	5	1	0	1	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	13
61. Hükümet Programı	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	7
62. Hükümet Programı	3	1	0	0	0	0	6	1	0	4	0	0	2	0	1	2	0	0	20
64. Hükümet Programı	3	1	0	0	0	0	4	0	0	6	1	0	1	0	0	1	0	0	17
65. Hükümet Programı	2	0	0	0	0	0	3	0	0	7	1	0	1	0	0	4	0	0	18
TOPLAM	74	20	9	39	19	16	74	15	1	23	4	1	6	2	1	24	2	1	331
		103			74			90			28			9			27		

(+ Olumlu, – Olumsuz, N ise Nötr ifadedir)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Görevleri, sorumlulukları, sınırları ve aralarındaki ilişkiler yönünden tartışılmaya devam eden medya ve siyasetin, birbirinden ayrı ama birbirine göbekten bağlı iki alan olduğu söylenebilir. Vatandaşların refahı ve mutluluğu için hizmet etme sorumluluğu taşıyan siyasetin baş aktörlerinden biri olan hükümet ile vatandaşlara bilgi sağlama sorumluluğu taşıyan medya arasındaki ilişkilerin belirli bir çerçeve içinde yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ilişkide medyanın faaliyetlerini yürüteceği çerçeveyi çizen kuralların belirlenmesindeki güç, hükümet adına güçlü bir kozdur. Hükümetlerin hemen her alandaki politikalarının bir ifadesi olarak kabul edilebilecek hükümet programları, medya ve siyaset ilişkilerinin üzerinde yükseldiği temel kavram ve temalara dair önemli ipuçları barındırmaktadır.

Çalışma kapsamında tek partili ve çok partili dönemlerdeki toplam 40 hükümet programı iletişim alanı ile ilgili düzenlemelere dair söylemleri yönünden yasal düzenlemeler, basın özgürlüğü, iletişim/haberleşme altyapısı, bilişim, bilgi güvenliği ve diğer alanlar olmak üzere 6 kategori altında analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen kategoriler dahilinde hükümet programlarında yer verilen ifadelerin dili de olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere üç kategoriye göre sınıflandırılmıştır. Çalışma sonuçları toplam 103 ifade ile en fazla yer verilen kategorinin yasal düzenlemeler olduğunu göstermektedir. Bunu sırasıyla 90 ifade ile iletişim/haberleşme altyapısı, 74 ifade ile basın özgürlüğü, 28 ifade ile bilişim kategorileri takip etmektedir. İletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak daha yakın tarihte gündeme gelen bilgi güvenliği en az ifade içeren kategoridir.

Hükümet programlarında iletişim alanı ile ilgili ifadelerin sadece sayısal olarak karşılaştırılması söyleme dair yeterli bir değerlendirmeye imkân vermese de alt kategoriler kendi içinde oransal olarak değerlendirildiğinde, olumlu ifadelerin en fazla olduğu kategori diğer alanlar (%88,8) olup bunu çok yakın oranlarla iletişim/haberleşme altyapısı (%82,2) ile bilişim (%82,1) takip etmektedir. Oransal olarak en fazla olumsuz ifade içeren kategoriler ise basın özgürlüğü (%21,6), bilgi güvenliği (%11,1) ve yasal düzenlemeler (%8,7) şeklindedir.

Yasal düzenlemeler başlığı altında alanla ilgili Anayasa ve diğer ilgili yasalarda yapılan ya da yapılması planlanan değişiklikler, basının tarafsızlığının sağlanmasına yönelik düzenlemeler ile basın suçlarına ve basın mensuplarının sosyal haklarına dair düzenlemeler öne çıkmaktadır. Bu kapsamda Basın Kanunu ve TRT Kanunu gibi alana özgü yasal düzenlemeler programlarda zikredilmektedir. Tarafsızlık, yasal düzenlemeler kategorisinde önemli bir alt başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Önce radyo yayınlarına yönelik olarak gündeme gelen bu konudan, daha sonraki hükümet programlarında televizyon yayınları bağlamında bahsedilmektedir. Alana ilişkin yasal düzenlemelere dair ifadelerin dili büyük oranda olumlu olup olumsuz ifadelere daha çok tarafsızlık alt başlığında rastlanmaktadır.

Hükümet programlarında demokrasinin gereği ve temel bir hak olarak sayılan basın özgürlüğü kategorisinde, ifadelerde genel itibarıyla bu hürriyetin sağlanması amacıyla yapılacaklardan bahsedilirken olumlu, ancak bu hakkın yanlış kullanımının önlenmesi gereğinden bahsedilirken olumsuz bir dil kullanımı göze çarpmaktadır.

Hükümet programlarında telefonla başlayıp internete varan iletişim/haberleşme altyapısının geliştirilmesine dair ifadelerin dili çok büyük oranda olumlu olup çağdaş toplumun inşasında iletişim teknolojilerinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Tarihsel olarak günümüze daha yakın olan hükümet programlarında bahsedilen bilişim ve bilgi güvenliği kategorilerindeki ifadelerin dili de büyük oranda olumludur. İletişim araçlarının eğitim başta olmak üzere diğer alanlardaki kullanımına dair ise hükümet programlarında genel olarak medyanın toplumsal rolü öne çıkarılmaktadır.

Hükümet programlarında iletişim alanı ile ilgili ifadelerin incelenmesini ve bu alana dair programlardaki dile dair genel çerçeve çizilmesini amaçlayan bu çalışma, hükümet programlarının sunumu sırasında yapılan konuşmaların yazılı hale getirildiği metinlerdeki ifadeler üzerinden gerçekleştirilen nitel bir analiz olup programlar arasında bir karşılaştırma yapma amacı taşımamaktadır.

Bu durum çalışmanın çerçevesini sınırlandırmaktadır. Farklı kaynaklar arasında ve tarihsel süreçte söylem ve ifadelerde bir değişiklik olup olmadığının ortaya konulması için daha derinlemesine çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

KAYNAKLAR

- 15 Temmuz 1950 Tarih ve 5680 Sayılı Basın Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine, Bu Kanuna Ek Maddeler İlavesine ve 4.7.1960 Tarih ve 9 Sayılı Kanunun Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Kanun. (1983). *T.C. Resmî Gazete* (18220, 13 Kasım 1983). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18220.pdf>.
62. Hükümet Programı. (2014). Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/Tutanak_B_SD.birlesim_baslangic_yazici?P4=22237&P5=H&page1=1&page2=20.
64. Hükümet Programı. (2015). Erişim adresi: https://www.aa.com.tr/uploads/TempUserFiles/64.hukümet_programi.pdf.
65. Hükümet Programı. (2016). Erişim adresi: <https://webdosya.csb.gov.tr/db/strateji/icerikler/65-hukümet-programi-20180125142728.pdf>.
- Adaklı, G. (2006). *Türkiye’de medya endüstrisi*. (1. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Akın, F. (2009). *Türkiye’de çok partili hayata geçiş*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Alemdar, K. (1996). *İletişim ve tarih*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Aziz, A. (1981). *Radyo ve televizyona giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Basın İlan Kurumu Teşkiline Dair Kanun (1961). Sayı 195, 2 Ocak 1961, Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.195.pdf>.
- Basın Kanunu. (1950). *T.C. Resmî Gazete* (7564, 24 Temmuz 1950). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7564.pdf>.
- Basın Kanunu. (2004). *T.C. Resmî Gazete* (25504, 26 Haziran 2004). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/06/20040626.htm>.
- Basın Kanununa Bir Madde Eklenmesine Dair Kanun. (1953). *T.C. Resmî Gazete* (8323, 31 Ocak 1953). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8323.pdf>.
- Basın Kanununun 36’ncı Maddesinin Birinci Fıkrasının Tadili Hakkında Kanun. (1953). *T.C. Resmî Gazete* (8342, 23 Şubat 1953). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8342.pdf>.
- Basın Mesleğinde Çalışanlarla Çalıştıranlar Arasındaki Münasebetlerin Tanzimi Hakkındaki 5953 Sayılı Kanunun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun. (1961). *T.C. Resmî Gazete* (10703, 10 Ocak 1961). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10703.pdf>.
- Başvekâlete Bağlı Matbuat Umum Müdürlüğü Teşkiline ve Vazifelerine Dair Kanun. (1940). *Resmî Gazete* (Sayı 4520, 28 Mayıs 1940). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/4520.pdf>.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.
- Burns, N., Grove, S. K. (2005). *The practice of nursing research: Conduct, Critique & Utilization*. St Louis: Elsevier Saunders.
- Chinn, P. L., Kramer, M. K. (1999). *Theory and nursing a systematic approach*. St Louis: Mosby Year Book.
- Cole, F. L. (1988). Content analysis: Process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2(1), 53–57.
- Çakır, H. (2002). *Osmanlı’da basın iktidar ilişkileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, H. (2007). *Gazeteciliğe giriş*. Konya: Tablet Yayınları.
- Demir, Ş. (2015). İktidar-basın ilişkilerinin Osmanlı Devleti’nde görünümü (1831-1918). *International Journal of Social Science*, 33, 367-377.
- Günaydın, B. (2005). 5187 sayılı yeni basın kanunu. *TBB Dergisi*, 57, 322-333.
- Güz, N. (2000). Osmanlı basını. *Selçuk İletişim*, 1(3), 40-57.
- Harwood, T.G., Garry, T. (2003) An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3, 479-498.
- Holsti, O. R. (1968). Content analysis. Gardner Lindzey ve Elliot Aronson. (Ed.) içinde *Handbook of Social Psychology* (s. 596-692). MA: Addison-Wesley.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 1. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.

- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 2. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 3. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 4. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 5. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 6. (2003) İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 7. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 8. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 9. (2003) İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri Cilt 10. (2003). İrfan Neziroğlu ve Tuncer Yılmaz, (Haz.). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları.
- İnan, S., Haytoğlu, E. (2006). *Yakın dönem Türk politik tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlal, E. (1972). *Radyo hürriyeti, özerklik ve 1961 anayasası*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- İnuğur, M. N. (1978). *Basın ve yayın tarihi*. İstanbul: İ.İ.T.İ.A. Nihad Sayar Yayın ve Yardım Vakfı Yayınları.
- İskit, S. (1943). *Türkiye’de matbuat idareleri ve politikaları*. İstanbul: Basın Yayın Genel Müdürlüğü.
- Kabacalı, A. (1994). *Türk Basınında Demokrasi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kayıhan, İ. (1990). *Kitle haberleşme hukuku*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kejanlıoğlu, B. (2004). *Türkiye’de medyanın dönüşümü*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Koloğlu, O. (2006). *Osmanlı’dan 21. yüzyıla basın tarihi*. İstanbul: Artı Yayın Dağıtım.
- Kösedâğ, M. S. (2016). Türk basın kanununda yapılan değişikliklerin yazılı basında temsili. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2023-2051.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kurşun, Z. (2000). II. Abdülhamid döneminde batı basınında imaj düzeltme çabaları: Matbuat-ı Ecnebiye Müdüriyeti’nin kurulması ve faaliyetleri. *Türk Kültürünü İncelemeleri Dergisi*, 1, 105-118.
- Lauri S., Kyngas H. (2005). *Developing nursing theories*. DarkOy, Vantaa: Werner Söderström, Matbuat Kanunu. (1931). *T.C. Resmî Gazete* (18678, Ağustos 1931). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1867.pdf>.
- Mazıcı, N. (1996). 1930’a kadar basının durumu ve 1931 Matbuat Kanunu. *Atatürk Yolu Dergisi*, 5(18), 131-154.
- Neşir Yoluyla veya Radyo ile İşlenecek Bazı Cürümler Hakkındaki 6334 Sayılı Kanunun Adı ile Bazı Maddelerinin Tadiline ve Bir Madde İlâvesine Dair Kanun. (1956). *T.C. Resmî Gazete* (9327, 8 Haziran 1956). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9327.pdf>.
- Neundorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özgen, M. (2005). Osmanlıdan günümüze yazılı basın ve siyaset ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-21.
- Öztürk, G. (2008). *Radyo Televizyon alanında düzenleme denetleme ve kontrol RTÜK ve dünyada RTÜK benzeri kuruluşlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun. (1994). *T.C. Resmî Gazete* (21911, 20 Nisan 1994). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21911.pdf>.
- Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun, Basın Kanunu, Gelir Vergisi Kanunu ile Kurumlar Vergisi Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2002). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı 24761, 21 Mayıs 2002). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/05/20020521.htm>.
- Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. (2011). *T.C. Resmî Gazete* (Sayı 27863, 3 Mart 2011). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110303-1.htm>.
- Salihpaşaoğlu, Y. (2007). *Türkiye’de basın özgürlüğü*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Şapolyo, E. B. (1971). *Türk gazeteciliği tarihi*. Ankara: Güven Matbaası.
- TBMM Tutanak Dergisi Cilt I. (1950, 14 Temmuz). Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d09/c001/tbmm09001fih.pdf?TSPD_101_R0=08ffcef486ab20006232a020a1afd64f8f473aeb73436cec02c9bbfde961719c7c32edcefe2c3e46085a104dba143000f70cec07b610af21c2af31e0e3fdca8911897afdd7e2b8d089c1ce315353be5658cb6997436b5f83b038833456b3db29.
- Telekomünikasyon Yoluyla Yapılan İletişimin Tespiti, Dinlenmesi, Sinyal Bilgilerinin Değerlendirilmesi ve Kayda Alınmasına Dair Usul ve Esaslar ile Telekomünikasyon İletişim Başkanlığının Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkında Yönetmelik. (2005). *T.C. Resmî Gazete* (2598910 Kasım 2005). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/11/20051110-5.htm>.
- Telgraf ve Telefon Kanunu (1924, 21 Şubat). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.406.pdf>
- Telsiz Kanunu. (1937). *T.C. Resmî Gazete* (3638, 23 Haziran 1937). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/3638.pdf>.
- Tevfik, E. (2006). *Yeni Osmanlılar*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Tokgöz, O. (1982). *Radyo yoluyla seçim propagandası, 1973 genel seçim kampanyasından bir örnek olay*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Topuz, H. (2003). *Türk basın tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961, 20 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.anayasa.gen.tr/1961ay.htm>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982,18 Ekim). Erişim adresi: <https://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>
- Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Kanunu. (1964). *T.C. Resmî Gazete* (11596, 2 Ocak 1964). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10703.pdf>.
- Ünal Özkorkut, N. (2002). Basın özgürlüğü ve Osmanlı Devleti'ndeki görünümü. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 51(3), 65-84.
- Weber, P.R. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yeşilçayır, N. (2011). Çok partili döneme geçiş sürecinde Türk basını. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 27(79), 131-192.
- Yıldırım, B. (2015). *İletişim araştırmalarında yöntemler*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Yıldırım, T. (2009). Türk gazetecilik tarihi üzerine bir deneme-I. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 1, 285-324.
- Yücel, S. (1995). *İktidar ve basın kartı*. Ankara: ÇGD Yayınları.

Extended Abstract

The press, which carries out the duties of supervising the legislative, executive, and judicial powers and informing the public, has an important function as the fourth power. The press, which acts as a bridge between the people and the political power, is an important way of reaching the people for political governments, as well as being a means of making the people hear their voice to the political power. Although this function of the press is accepted in all societies, some arrangements have been made by the political powers in the historical process to regulate the operation of the press. The first regulation for the press in our country was made with the Press Regulation dated 1864 and after this regulation, many arrangements have been made for the press until today. While some of these regulations aim to control the press; some of them are about the functioning and working principles in the field of the press. With the establishment of the Republic of Turkey, although the press was seen as the promotional tool of the new political regime, some arrangements were made for the press in this period (Kösedağ, 2016: 2023). Radio and television broadcasting in Turkey started in the post-republic period, the first radio broadcast was made in 1927, and the first television broadcast in 1966. With the beginning of radio and television broadcasts, there was a need for regulations for radio and television broadcasts, as well as regulations for the press. Following the arrangements made by the constituent assembly, different regulations were made for the press and the field of communication within the framework of the socioeconomic and political conjuncture and party policies of the country by the governments established in the single-party and multi-party period. In this context, in this study, an answer is sought to the question of which subjects are included in the field of press and communication in general in the programs of the governments established in the period between the declaration of the Republic in 1923 and the transition to the Presidential Government System in 2018.

In the study, in which the innovative content analysis method was adopted, it was aimed to determine which subjects and sub-titles are included in the field of communication in government programs. To this end, it is examined whether the government programs contain messages, information, or expressions related to the field of communication. If so, how the language of this discourse is constructed. The study, which examined the programs of a total of 65 governments established throughout the history of the Republic, did not include 15 programs out of 18 government programs in the single-party period. Since there were no statements about the field of media or communication in their programs, these programs were excluded. The 25th and 44th Governments), the Provisional Government (the 38th Government), the governments that did not receive a vote of confidence (the 40th and 51st Governments), the electoral governments (the 56th and 63rd Governments), and the two government programs that did not contain relevant statements (Governments 29 and 43) were not included in the study, either. As a result, a total of 40 government programs were examined within the scope of the study. Statements in government programs on issues such as legal regulations for the press and the field of communication, and efforts to improve the communication infrastructure were evaluated under six categories: Legal Regulations, Press Freedom, Communication / Communication Infrastructure, Informatics, Information Security, and Other Fields determined at the end of the pre-readings. In the study, the statements were classified into three categories positive, negative and neutral according to their content, counted, and tabulated. Coding was carried out by two researchers separately and then the results were compared. The expressions evaluated under different headings were re-examined, and a joint decision was arrived at. The results of the study show that with a total of 103 statements, the most frequently used category is legal regulations. This is followed by communication/communication infrastructure with 90 statements, freedom of the press with 74 statements, and informatics with 28 statements, respectively. Information security, which has come up more recently due to the developments in communication technologies, is the least expressed category. Although the only numerical comparison of the expressions related to the field of communication in government programs does not allow an adequate evaluation of the discourse, when the subcategories are evaluated proportionally within themselves, the category with the highest number of positive statements (88.8%) is the communication/communication infrastructure (82.2%) and informatics (82.1%) follow it. The categories with the most negative expressions proportionally are freedom of the press (21.6%), information security (11.1%), and legal regulations (8.7%). Under the heading of legal regulations, the amendments made or planned to be made in the Constitution and other relevant laws, regulations aimed at ensuring the impartiality of the press, and regulations on press crimes and the social rights of press members come to the fore. In this context, field-specific legal regulations such as the Press Law and TRT Law are mentioned in the programs. Impartiality appears as an important subtitle in the legal regulations category. This issue, which first came to the agenda for radio broadcasts, is mentioned in the context of television broadcasts in later government programs. The language of the statements regarding the legal regulations in the field is mostly positive, and negative statements are mostly encountered in the subtitle of impartiality. In the category of freedom of the press, which is considered a requirement of democracy and a fundamental right in government programs, the statements are generally positive when mentioning the things to be done to ensure this freedom, but the use of negative language stands out when talking about the need to prevent the misuse of this right. The language of the statements about the development of the communication/communication infrastructure starting with the phone and reaching the internet in government programs is very positive and the importance of communication technologies in the construction of modern society is emphasized. The language of the statements in the IT and information security categories mentioned in government programs that are historically closer to the present are also largely positive. Regarding the use of communication tools in other fields, especially in education, the social role of media is generally emphasized in government programs.

ERMENİLERİN 1918 BAKÜ KATLIAMINDA BOLŞEVİZM ETKİSİ

Yunus EKİCİ*

ÖZ

Bakü petroleri tüm dünyanın, bilhassa daha çok Rusya'nın iştahını kabartmıştır. Bundan dolayı Rusya'daki Bolşevik İhtilali ortaya çıktıktan hemen sonra Lenin, Bakü'yü Güney Kafkasya Bolşeviklerinin merkezi olmasına karar vermiş ve bununla ilgili olarak Ermeni Şef Stephan Şaumyan'ı 1917 Aralık ayında Kafkasların olağanüstü komiseri olarak atamıştır. Şaumyan, Azerbaycan Türklerinin bağımsızlıklarını kazanmalarını asla tasvip etmemiş ve bu düşünce onu çok rahatsız etmiştir. Şaumyan, Bakü'nün bağımsız Azerbaycan'ın başkenti olmasını içine sindirememiş hatta Ermenilerin bağımsızlığının planlarını da Bakü'de gerçekleştirmek için her türlü katliamları yapmaktan da çekinmemiştir. 30 Mart 1918 tarihinde Ermeniler tarafından Bolşeviklerin etkisiyle Bakü'de Türkler soykırımı uğrayarak Bakü savaş alanına dönmüştür. Netice itibariyle Bolşeviklerden aldıkları destekle katliamlarda sınır tanımayan Ermeniler 'Büyük Ermenistan' hayallerini de gerçekleştirme arzusuna girmişlerdir. Bu çalışmada 30 Mart 1918 yılında Ermeniler aracılığıyla Bolşeviklerden aldıkları destekle Bakü'deki kanlı soykırım ele alınmıştır. Ermenilerin Bolşeviklerden aldıkları yardım ve Bolşevizm etkisinin üzerinde durulmuştur. Çalışmada kullanılan kaynakların çoğunluğu Azerice ve sonrasında Rusça eserler olmak üzere diğer çeşitli tetkik eserlerden de yararlanılma yoluna gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bakü, Azeriler, Ermeniler, Bolşevik, Şaumyan

INFLUENCE OF BOLSHEVISM IN THE 1918 BAKU MASSACRE OF ARMENIANS

ABSTRACT

Baku oils have whetted the appetite of the whole world, especially Russia. Therefore, immediately after the Bolshevik Revolution in Russia appeared, Lenin decided to make Baku the center of the Bolsheviks of the South Caucasus and appointed Armenian Chief Stephan Shaumyan as the extraordinary commissioner of the Caucasus in December 1917. Shaumyan never approved of the independence of the Azerbaijan Turks and this thought disturbed him a lot. Shaumyan did not mind the fact that Baku was the capital of independent Azerbaijan and even did not hesitate to commit all kinds of massacres to realize the plans of the independence of the Armenians in Baku. On March 30, 1918, under the influence of the Bolsheviks by the Armenians, the Turks were subjected to genocide in Baku. Then Baku turned into a battlefield. As a result, Armenians, who did not know any boundaries in the massacres with the support they received from the Bolsheviks, also wanted to realize their "Great Armenia" dreams. In this study, the bloody genocide in Baku on 30 March 1918 has been explored. The support and assistance that Armenians received from the Bolsheviks and the influence of Bolshevism has also been emphasized. Most of the sources used in the study were in Azerbaijani and later in Russian, and various other studies were also used.

Keywords: Baku, Azerbaijanis, Armenians, Bolshevik, Shaumyan

GİRİŞ

Tarihi süreç içerisinde Kafkasların mühim bir bölgesi olma ayrıcalığını sürekli olarak taşıyan Azerbaycan irili ufaklı birçok unsurun güç mücadelesine sahne olmuştur. Azeri milli kimliği Türk etnik yapısı ile beraber köken olarak toprak aidiyetini de kapsamaktadır. Azeri isminin köken olarak etnik bir grubu kapsamasından ziyade tarihte coğrafi olarak şimdiki Azerilerin yaşadıkları toprakları nitelendirmesi yani Azerilerin isimlerini yaşadıkları topraklardan alması güncel olarak tartışılan ve Azeri karşıtları tarafından olumsuz manada ifade edilen bir konu olarak devam etmektedir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Kadiriye Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Osmaniye, Türkiye, yunusekici23@hotmail.com, ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-6300-6555>

Azerbaycan Türklerinin bu bölgeye yerleşmesinden önce bölge değişik varyasyonlarla Azerbaycan olarak isimlendirilmiş ve bölgeye gelen Türkler coğrafyanın ismini alarak ‘Azeriler’ diye adlandırılmışlardır (Gürbüz, 2012: 31).

Tarihi kaynaklar, Kafkasya’da küçük bir topluluk oluşturan Ermenilerin tarihsel olarak birleşik bir devlete sahip olmadıklarını tartışılmaz gerçeklerle kanıtlamaktadır. 17. yüzyıla kadar Türkiye ve İran topraklarında daha sonra Karabağ ve Erivan hanlıklarında gruplar halinde yaşamışlardır. “1840’ların sonlarında, Azerbaycan topraklarının tamamının bulunduğu günümüz Ermenistan topraklarında Azerbaycanlıların Erivan Hanlığı kuruldu ve hanlığın başındaki tüm hanlar Azeri’ydi. Hanlık topraklarında yaşayanların %78’i Azerbaycanlı, %11’i Kürt ve diğerleri sadece %10’u Ermeni’ydi” (Qəniyev, 2003: 9).

1813 ve 1828’de imzalanan Gülistan ve Türkmençay Antlaşmaları, Azerbaycan halkının bölünmesi ve tarihi topraklarının bölünmesinin temelini atmıştır. Azerbaycan halkının bu milli faaliyetinin devamı olarak topraklarının işgali başlayarak kısa sürede bu politika uygulanmış ve Ermenilerin Azerbaycan topraklarına toplu olarak yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Soykırım, Azerbaycan topraklarının işgalinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Erivan, Nahçıvan ve Karabağ hanlıklarına yerleşen Ermenilerin orada yaşayan Azerbaycanlılara göre azınlıkta olmasına rağmen sözde ‘Ermeni vilayeti’ patronlarının koruması altındaydılar. Böylece böylesi bir arsa yardımıyla aslında Azerbaycanlıların topraklarından sürülmesi ve imha politikasının temeli atılmıştır. “Büyük Ermenistan” fikirleri yayılmaya başladı. Azerbaycan topraklarında bu hayali devletin kurulmasını meşrulaştırmak için Ermeni halkının tarihini tahrif etmeye yönelik kapsamlı programlar uygulanmıştır. Azerbaycan ve Kafkasya tarihinin bir bütün olarak çarpıtılması bu programların önemli bir parçasıydı (Mehdiyev, 2012: 9-10).

Türkmençay Antlaşması’ndan sonra Azerbaycan-Ermenistan ilişkilerinde bir durgunluk ve görece bir sakinlik dönemi başlamıştır. Fakat bu sıralarda Ermeniler her zaman olduğu gibi boş durmamışlardır. Yeni koşullar ve uygun koşullar oluşana kadar ‘sessiz’ kalmayı tercih etmişlerdir. Ancak bu durum çok da uzun sürmemiştir. Çarlık Rusya’sının zayıflaması Ermenilerin elini güçlendirmesine, komutanların yeniden organize etmelerine ve gelecekteki faaliyetler için zemin hazırlamalarına olanak sağlamıştır. Bu dönemden itibaren bir dizi Ermeni terör örgütü ortaya çıkmaya başlamıştır. Ermeniler tarafından kurulan ilk örgüt 1885’te Fransa’da Ermeni Partakalyan tarafından kurulan Armenecon’dur. Ancak bu örgütün ömrü fazla uzun sürmemiştir. Daha sonra 1887’de Avetist Nazarbekyan tarafından Hınçak (Çağrı) Partisi kurulmuştur. Kurulan Hınçak Partisinin ana programı Azerbaycan toprakları pahasına bir ‘Büyük Ermenistan’ oluşturma planıydı. ‘Büyük Ermenistan’ fikrinin gerçekleşmesi için en aktif mücadele Taşnaksütyun Partisi tarafından verilmiştir. Bu parti 1890 tarihinde Tiflis’te (Gürcistan) kurulmuştur. Örgütün ana medya organı Cenevre merkezli Droshak (Bayrak) gazetesiydi (Qaffarov, 2012: 10-11).

1905 ihtilali Rusya’yı karıştırdığı sırada Azerbaycan’daki Türkler ve Ermeniler arasında büyük etnik çatışmaların ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Taşnak önderliğindeki Ermeni güçleri teşkilatlanmış ve silahlanmış olarak hem Ermeni halkını korumuş olacak hem de Türklerle karşı saldırılarda bulunabilecek durumdaydı. Yaşanan çatışmaların Azerilerin aleyhine olması, Azerilerin sistemli bir şekilde organize olamadıklarının ve bir olmayı başaramadıklarının açık bir kanıtı idi. Azerbaycan Türkleri içinde siyasi organizasyonu oluşturmak ve Ermeni saldırılarına karşı gelmek amacıyla 1905’te Ağaoğlu Ahmet önderliğinde ‘Difai’ teşkilatı kurulmuştur. Azeri milliyetçiler kurulan bu teşkilat etrafında birleşmeye başlamışlardır. 1908 tarihinde yapılan baskılar sonucu Ağaoğlu Ahmet’in Türkiye’ye kaçmasıyla Difai Partisi kapatılmış ve bu partinin üyeleri ‘Müsavat Partisi’ içerisinde yer almışlardır.

Osmanlı’nın Birinci Dünya Harbi’ne girmesiyle Kafkasya’daki Müslüman kesim Osmanlı’yı desteklemiştir. Ocak 1915 tarihinde Osmanlı kuvvetlerinin geçici de olmuş olsa Tebriz’e kadar ilerlemesiyle kuzey ve güney Azerbaycan’ı tek devlet olarak birleştirme ümitleri de artmıştır. Bölgede bulunan Türk istihbarat teşkilatının propaganda çalışmaları neticesi Kafkasya’da Rus hedeflerine

yönelik sabotaj faaliyetleri de başlamıştır. Fakat bölgedeki Müslüman kesim Türk güçlerine sağladığı yardımdan dolayı Ruslarca acımasız bir şekilde cezalandırılmışlardır. Mesela; Gürcistan'da yaşam sürdüren 52 bin Laz ve Acar, Rus katliamlarına maruz kalmış ve bunlardan yalnızca 7 bin civarı sağ kalmayı başarabilmiştir (Gürbüz, 2012: 32-33).

Ekim İhtilaline kadar bu bölgede Fars, Türk ve kısmi olarak Rus etkisi görülmektedir. Komünist rejimin yayılma seyrine yönelişinden sonra bariz bir şekilde hakimiyet alanlarını artırmaya başlayan Ruslar, belli bir süre sonra Azerbaycan'da kesin olarak güçlerini hissettirmişlerdir. Azerilerin gerek ilmi gerekse ticari kabiliyetlerini göz önünde tutarak birçok alanda kullanılmaları, Kafkas halkları ile Azerilerin ilişkilerini büyük ölçüde sekteye uğratmıştır. Kafkas halkları, Azerilerin komünist sisteme olan taraftarlıklarının ve bağlılıklarının ötesinde, ideolojiyi kabul ederek her yerde rejimi benimsetmeye çalışmalarına tahammül gösteremez hale gelmişlerdir (Kalkan, 2007: 54).

Bakü, Azerbaycan'ın en büyük kenti ve tabii başkenti olması hasebiyle burada yaşanan ve burada ortaya çıkan olaylar tüm Azerbaycan'ın içinde bulunduğu durumu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bakü petrole dayalı sanayi şehri olmasından dolayı dışarıdan çok sayıda göçmenin akınına uğramıştır. Böyle olmakla birlikte nüfusun büyük kesimini Türkler oluşturmuştur.

1917 Bolşevik İhtilali sebebiyle Rus ordusunda büyük bir çözülme başlamıştır. Bu sıralarda Rus ordusunda görev yapan ve Avrupa cephelerinden dönen binlerce Ermeni askeri memleketlerine gitmek üzere Bakü'de toplanmışlardır. Bu askerlerden Milli Ermeni kolordusu adında bir birlik teşkil edilmiştir. Böylesi bir birliğin oluşmasında komünist Sovyet subaylarının büyük yardımları olmuştur. Bu şekilde ortaya çıkan Bolşevik Ermeni ve Rus ittifakının ilk amacının Türkleri Bakü'den uzaklaştırarak buradaki Türk mevcudiyetini ortadan kaldırmak olduğu anlaşılmıştır. Bu yolda en çok çabayı sarf eden de Lenin aracılığıyla Azerbaycan'a geniş yetkilerle gönderilen Ermeni Kızıl Şef Stephan Şaumyan'dır (Yüceer, 2002: 45).

Mart 1918'de Ermeni milislerden oluşan Bakü Komünü, tüm Bakü vilayetini Azerbaycanlılardan kurtarmak için Bolşevik bayrağı altında bu hain planları gerçekleştirmiş ve Azerbaycan'ın çeşitli bölgelerinde katliamlar gerçekleştirmiştir. O günlerde Ermeni milliyetçilerinin işlediği vahşet, Azerbaycan halkının anısına sonsuza kadar kazanmıştır. Kitleselel terör eylemleri sonucunda binlerce Azerbaycanlı etnik kökenleri nedeniyle öldürülmüş, yüzlerce köy yakılmış ve bir dizi ulusal ve kültürel anıt tahrip edilmiştir (Alışova, 2018: 6).

Müslüman Türklerle Ermeniler arasındaki kin ve düşmanlık bilhassa Ermeni ordu teşkilatının serbestçe ilerlemesi, buna karşılık Müslüman alay teşkilatının bile bile sonuçsuz kalmaya mahkûm edilmesi yüzünden 1918 Mart ayında Bakü'de Bolşevik-Ermeniler ile Müslüman Türkler arasında kanlı çarpışmalar meydana gelmiş ve bu kanlı olaylarda binlerce Müslüman hayatını kaybetmiştir (Türker, 2006: 4).

Bu çalışmanın amacı 1918 tarihinde Azerbaycan'ın Bakü şehri başta olmak üzere Ermenilerin Bolşevik destekleriyle Azerbaycan Türklerine yönelik katliamları ele alınmıştır. Çalışmada daha çok soykırımın Bolşevizm etkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmada öncelikle Azeri kaynaklar, Rusça kaynaklar ve diğer tetkik eserlerden en ince detayına kadar yararlanılmıştır.

1918 KATLIAMINA GİDEN YOL

1905–1918 tarihleri arasında Azerbaycan'daki Rus ve Ermeni güçleri kuvvetli bir şekilde silahlanmaya başlamışlardır. Bolşevikler kendilerine en güçlü rakip olarak Müsavatçıları görmekteydiler. Bu husus şüphesiz Bakü Sovyet'ini oldukça rahatsız ediyordu. Ermeni ve Rus kuvvetleri Bakü'de katliamlar gerçekleştirerek özellikle Müsavat Partisini devre dışı bırakmak için planlarını hazırlamaktaydılar. 15 Mart 1918 tarihinde Bakü Sovyet'inin gerçekleştirdiği toplantıda "Güney Kafkasya" üzerine bir konuşma yapan Stephan Şaumyan, net bir şekilde Türk soykırımı yapılması doğrultusunda sinyaller vermiştir. Ermeniler Bakü'de hüküm süren Hristiyanları

Müslümanlar aleyhinde provoke edici sloganlar sarf etmeye başladılar. Bakü’de hüküm süren bilhassa “Memmedli” ve “Zibilli Dere” adı verilen mahalledeki Müslümanları hunharca katletmişlerdir. Bundan sonraki süreçlerde ortaya çıkan hadiseler hemen hemen tüm ülkeye sıçramıştır (Mustafayev, 2012: 537).

Şaumyan ve onunla dayanışma içinde olan diğer Ermeni şovenist milliyetçiler Bakü’deki Azerbaycan Türklerine iyi davranmıyorlardı. Şaumyan, önce Bolşevik fikirli Rus askerlerinin yardımıyla ve daha sonra Taşnaksütyun Partisinin yardımıyla Ermenilerin Türklere karşı düşmanlığını ustaca kullanmaya başlamıştır. Rus askerlerine ve Ermenilere güvenerek Menşeviklerin, Eserlerin ve Müsavatçıların egemen olduğu Bakü Sovyet’i ve Bakü meclisini zorla yenileyerek Bolşevik çoğunluğunu sağlamıştır. Şaumyan daha sonra Bakü kentinin idarelerinde görev yapan Azerbaycan Türklerini görevden almıştır. Ancak 1917 yılının mart ayının başında seçilen milletvekilinden sadece 4 milletvekili (yaklaşık 8%) Bolşevikleri temsil ediyordu (Abışov, 2007: 26).

Lenin’in nefesini arkasında hisseden Şaumyan, Musavat Partisine karşı daha sert bir duruş sergilemeye başlamıştır. 9-12 Kasım 1917 gibi erken bir tarihte, Müsavat önderliğinde Bakü’de Transkafkasya Müslüman Milli Komitelerinin bir konferansında, Azerbaycanlıların kendi kaderini tayin etme ve elde etme hakkını gerçekleştirmek için Ulusal Teşebbüsler Meclisi’ni toplama kararı alınmıştır. Azerbaycan’ın özerkliği Şaumyan’ı kızdırmaktan başka bir şey değildi çünkü Şaumyan Bakü’ye Bakü petrolünün Rusya’ya kayıtsız şartsız tahliyesini sağlamak ve Türkiye topraklarındaki Ermenilerin özerkliği meselesini çözmek için gelmişti. Bu milliyetçi adam ‘Azerbaycan’ kelimesini duymak bile istememiştir. Azerbaycan’ın bir vatan olduğunu, yerel bir nüfusa sahip olduğunu, bağımsız bir millet olduğunu ve kendi kaderini tayin hakkının sağlanması gerektiğini hiçbir zaman kabullenmek istememiştir. Bakü’de Müsavat Partisi ile Sovyet hükümeti arasındaki düşmanlığı artıran ikinci güçlü olay, 26-28 Kasım 1917 yılında Kafkasya Kurucu Meclisi seçimleriydi. Seçimlere katılan 2.455.274 seçmenden 615.816’sı Müsavat’a, 159.270’i Müslüman Sosyalist Blok’a oy vermiştir. Bolşevikler, Kafkasya’nın tamamında yalnızca 95.581 oy alabilmişlerdir. Seçim sonuçlarına bakıldığında Bolşeviklerin Kafkasya’da çok zayıf bir sosyal tabana sahip olduğunu ve sahte vaatlerle iktidara geldikleri Bakü bölgesi dışında hiçbir yerde etkilerinin olmadığını bir kez daha doğrulamıştır. Bakü Sovyet’inin Şaumyan ve onun Yürütme Komitesi tarafından yönetilen Bakü’deki pozisyonunun yeterince güçlü olmaması, Bolşevik iktidarının beş ayı boyunca (Mart 1918 trajedisinden önce) Türkiye’deki durum üzerinde tam kontrole sahip olmadıklarını göstermektedir (Arzumanlı, Həbibboğlu, Muxtarov, 1995: 8).

Uzun zamandır böyle bir fırsat arayan Şaumyan, gizlice çalışmaya başladı. Birincisi, Bolşevik Ordusu’na daha fazla Ermeni milliyetçisi topladı. Kaynaklardan da bilindiği üzere Şaumyan’ın Bakü’de oluşturduğu üç binden fazla ordu, ağırlıklı olarak milliyetçi Ermenilerden oluşuyordu. Ayrıca Bolşevik fikir mücadelesine katılan daha birçok Ermeni’yi de silahlandırmayı başarmıştır. Bakü’de oluşturulan bu ordunun askerleri en başından Azerbaycanlılara saldırmaya başladılar. Bakü’de çok güçlü bir terör ordusu yaratan Şaumyan, farklı bölgelerde yaşayan Ermenilerle bağlarını güçlendirmeye başlıyordu. Her şeyden önce ‘sağ elini’ A. Amiryanyan’ın editörlüğünü yaptığı ‘Bakinski Rabochii’ gazetesi aracılığıyla meslektaşlarına ‘Bolşeviklerin sözlerini’ iletmeye çalışıyordu (Qəniyev, 2003: 16-17).

Ocak ayından başlayıp mart ayına kadar Bolşevikler ve bir dizi Ermeni milliyetçi partisi Müslüman katliamını başlatmak için çeşitli provokasyonlara, şantajlara ve entrikalara başvurmuşlardır. Sovyet yetkilileri Ermenilere Bakü’de kararlı bir hükümet görevi sağlamışlardı. Azerbaycan’ın önde gelen liderleri beklenen tehlikeyi önceden görmüşlerdir. Birinci Dünya Savaşı’nın sonunda Kafkasya’nın Hıristiyan nüfusu kasıtlı olarak silahlandırılmıştır. Mart katliamının arifesinde Güney Kafkasya’daki Rus Ulusal Konseyi’nin Hıristiyan nüfusa yaptığı bir çağrı kamuoyuna duyurulmuştur. Duyuruda 11-18 Mart tarihleri arasında 19-25 yaş arası tüm Rus gençlerinin askere alınacağı ve seferberlik ilan edileceği belirtilmiştir. Kafkas Cephesi’nin tasfiyesi sonucu ülkelerine dönen Rus alayları, Molokanlılara ve Ermenilere küçük bir ücret karşılığında silah ve cephane satmaktaydı. Bolşevikler, Ermenilerin Bakü’de kalmayı tercih etmelerini aksi halde anavatanlarında kıtlık ve yıkım onları beklediklerini dile getiriyorlardı. Daha sonra Stephan Şaumyan ve taraftarları bu güçleri ustaca

kullanarak Müslüman nüfusa yönlendirmiştir. Bakü’de Ermeni ve Rus siyasi güçlerinin nasıl silahlandığını gören yerel halk, Şubat 1918’de şehri terk etmeye başladılar. Mart katliamından bir hafta önce Bakü’deki durumdan endişe duyan Taşnaksütyun Partisi iktidarı ele geçirme gereğini açıkladılar. Müslüman toplumlar böylesi bir tehlike karşısında nefsi müdafaa gücü yaratmayı gerekli görmüşlerdir. Onların inisiyatifiyle Gence, Bakü, Lenkeran ve Bakü Harbiyeli okulunda Müslüman askeri birliklerin kurulması için Müslüman subayların eğitimi üzerine çalışmalar başlatıldıysa da çok geç kalmışlardır (Upravleniye Delami Prezidenta Azerbaydzhanskoj Respubliki Prezidentskaya Bibliotek: 77).

Lenin, Şaumyan’ın kararlarının aşırı inatçılığını ve aldığı önlemlerin uygulanmasındaki zorlu yöntemlerini biliyordu. Lenin’in Stephan Şaumyan’a 14 Şubat 1918 tarihinde gönderdiği bir telgrafta “kesin ve kararlı” bir politika ile birlikte en ihtiyatlı diplomasiyi gerçekleştirmek gerektiğini, “şimdi ise diplomasiyi öğrenmek gerektiğini” yazmıştır. Mart etkinliklerinin arifesinde, 15 Mart’ta Bakü işçi Gazetesi, Lenin’in Stephan Şaumyan’a 1913 Aralık ayında yazdığı bir mektup yayınlamıştır. Bu mektupta Şaumyan, özerklik fikrini ve ulusların kendi kaderini tayin hakkını tanımadığı için şiddetle eleştirilmiştir (Bakikhanova, 2003: 6-7).

Kafkasya’daki Ermenilerin ve Müslümanların askeri ve siyasi güç dengesinin keskin bir şekilde kendi lehlerine olduğunu fark eden Ermeni liderler, yavaş yavaş siyasi beyinlerini ve askeri güçlerini Bakü’ye çevirmişlerdir. Çarlık Rusya’sının Müslümanları askere kabul etmemesine karşın Güney Kafkasya’da (Anadolu cephesinde) 250.000 Ermeni’nin (bölgede görev yapan toplam Rus sayısı 170.000) dış mahallelerde askeri birliklerde görev yaptığını belirtmek gerekir. Lenin devrimiyle terhis edilen askerlerden sonra yüz binlerce Ermeni asker, Doğu Anadolu’da özellikle Kafkasya’da Müslümanları katletmek için amansızca silahlarını kullanmışlardır (İsmayıl, 2017: 11-12).

KATLIAMDA BOLŞEVİK ETKİSİ

Bakü’nün seçilmiş organlarında yasal olarak üstünlük sağlayamayan Bolşevikler, iktidarı ele geçirmenin tek yolunu askeri şiddette görmüşlerdir. Bolşevikler 1918’in başlarında barışçıl yollarla iktidarı ele geçirme mücadelesinden vazgeçip silahlı mücadeleye hazırlanmışlardır. (Abışov, 2007: 76). Bakü, Azerbaycan Milli Hareketi’nin merkezi konumundaydı. Ermeni Taşnaklar suç planlarını gerçekleştirirken sadece müttefikleri Bolşeviklere ihtiyaç duymuşlardır (Balayev, 2012: 320).

Bolşevikler, ulusal katliamı Müsavat’ın toplumsal tabanını yok etmek ve Azerbaycan ulusal hareketini baltalamak için kullanmışlardır. Bakü Sovyet’inin 15 Mart 1918’deki toplantısında Stephan Şaumyan Azerbaycanlıların soykırımından bahsetmiştir. Müslümanlara ait olan Evelina gemisinin silahsızlandırılması, bir katliam başlatmak için bahaneydi. Taşnaksütyun Partisi ve Ermeni Ulusal Konseyi Bolşeviklerin yanında yer aldılar. Müslümanlara yönelik ilk ateş 30 Mart 1918’de saat 16: 00’da Ermeni Kilisesi yakınında açıldı. Eski şehir de Müslümanların Rusları öldürdüğü iddia edilen fetvasına inanan Rus denizciler, Azerbaycanlılara saldırıp onlara ateş ettiler. 31 Mart’ta “Kerpixana”, “Memmedli” ve diğerleri Azerbaycan mahallelerine Bolşevik-Ermeni askeri saldırıları başladı. Eşitsiz bir savaşta soykırıma maruz kalan Müslümanlar, 31 Mart’ta direnişi sonlandırdı. Şehrin barışçıl, silahsız Müslüman nüfusu üzerindeki kanlı katliam kaldırıldı. 2 Nisan gecesi binlerce Azerbaycanlı öldürüldü. Mart soykırımında sadece Bakü’de 12.000’den fazla Azerbaycanlı öldürülmüştür. Şamahı, Guba, Kurdamir, Salyan ve Lenkeran ilçelerinde Azerbaycan halkı kanlı bir katliam geçirdi. Şamahı’da 7.000 Azerbaycanlı öldürüldü ve 72 köy yakıldı. Guba ilçesinde 122 köy yakılmıştır (Nuriyeva, 2015: 234-235).

Bakü’den sonra Ermeniler tarafından yapılan en korkunç katliam, Şamahı kentinde ve Şamahı ilçesine bağlı köylerde gerçekleştirilmiştir. Şamahı’daki ve daha sonra Guba’daki katliamın Sovyet makamlarınca oraya gönderilen silahlı Taşnak müfrezeleri tarafından doğrudan Bakü Komünü liderleri Stephan Şaumyan ve G. Korganov tarafından gerçekleştirilmiş olması dikkat çekicidir (Pashayev, 2013: 39).

1918 mart sonu ve nisan başında Bakü’de Ermeni yanlısı Bolşevik liderliğin iradesi ve aktif

katılımıyla milli topraklarda yapılan korkunç katliam sonucunda binlerce Azerbaycanlı sivil öldürülmüş, yaralanmış, hakarete uğramış veya işkence görmüştür. Tarihe “Mart trajedisi” olarak geçen bu kanlı olay kısa süre sonra Bakü sınırlarının çok ötesine yayılarak, sivil halkın acımasızca yok edilmesi olan Lenkeran, Şamahı ve Guba'nın yıkılması, yağmalanması ve yakılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu maksatlı yağma ve katliamlarda ne yaşlılar ne gençler ne de bebekler kurtulmuş, insanları vahşice öldürmek için Müslüman ve Azerbaycanlı olmaları yeterli görülmüştür. Bu korkunç suçları düzenleyenler, Lenin'in sempatisini ve güvenini çeşitli yollarla kazanan Şaumyan liderliğindeki Bakü Bolşevikleri ve asıl failler Taşnak askeri birlikleriydi. Bolşeviklerin gerçekten böylesine kanlı bir suç işlemeye veya görmezden gelmeye gerçekten ihtiyaç duyup duymadıkları sorusu ortaya çıkmaktadır (Arzumanlı, Həbibəğlü, Muxtarov, 1995: 6).

1918 mart ayında başlayıp eylül ayı süresince Bolşeviklerin destekleriyle Bakü'deki üstünlüğü ele geçiren Ermenilerin bütün gayeleri buranın yerli halkını ortadan kaldırarak Bakü'nün sahip olduğu servetini sahiplenerek burayı Ermeni toprağı haline getirmektir. Ermenilerin Bakü'de gerçekleştirdikleri katliamlardan sonra Bakü Sovyet'inin toplantısında konuyla ilgili bilgilendirme yapan Bolşevik İ. Suhartsev büyük bir sevinç gösterisiyle: “Türkiye'nin Bakü Cephesinin alındığını” müjdesini veriyordu. Azerbaycan tarih kaynaklarına ‘Mart Trajedisi’ olarak bahsedilecek bu vahşet yalnızca Bakü ile sınırlı olmadığı da aşikardı. 13 Nisan 1918 tarihinde Stephan Şaumyan, Halk Komiserliği Sovyet'inde Bakü'deki hadiseler ile alakalı bilgileri şu şekilde ulaştırıyordu: “Üç gün zarfında Bakü'de şiddetli çatışmalar boy gösterdi. Bir tarafta Ermeni Milli Birlikleriyle beraber çarpışan Kızıl Ordusu diğer tarafta Müsavat Partisinin idaresindeki Müslüman kuvvetleri var idi. Sonuç bizim açımızdan güzel oldu. Düşman tamamen imha edildi”. Bu hadiselerin meydana geldiği dönem Resulzade önderliğinde Azerbaycan'ın Milli İstiklal Davası yolunda siyasi mücadele verdikleri dönemdi. Bu dönemlerde bile meydanları boş gören gözü dönmüş Andranik Ozanyan, Amazasp, Lalayan ve Emiryan'ın önderlik yaptığı Ermeni terör çeteleri ülkenin çoğu bölgesinde suçsuz halka karşı insanlık dışı muamelelerde bulunmuşlardır. Bakü katliamlarında 7 binden fazla Ermeni çetesi bulunmuştur. Tüm olandan şöyle bir netice çıkmaktadır ki Ermeniler ideoloji, sayı ve aidiyet açısından farklı olsalar bile mesele Türk düşmanlığına gelince tek çatı altında birleşmişlerdir (Mustafayev, 2009: 191-192).

Azerbaycan Türkleri için sonuç aslında acınacak bir haldeydi. Sovyet birlikleri barikatlar kurup hendekler kazarak gelebilecek her türlü desteği de engellemişlerdir (Dadayan, 2007: 97). Eylül 1918'de Bakü vilayetinde 20.000'den fazla Azerbaycanlı öldürülmüştür. Genel olarak bu soykırım sırasında Azerbaycan'da yaklaşık 50.000 Azerbaycanlı katledilmiştir (Nuriyeva, 2015: 235).

Bolşevikler, Türklere ve Müslüman kesime Bolşevik iktidarının olası düşmanı ve Osmanlı Devleti'nin yerli destekçileri olarak görmekte, Ermeni unsurlarını ve Bolşevik ordu birliklerini katliam yapmak için teşvik etmekteydiler. Bolşevikler Türklerin ve diğer Müslüman halkların soykırımının devam ettirilmesini birçok sebebe bağlamışlardır. Bu soykırımı gerçekleştirmedeki amaç Osmanlı ve Azerbaycan ordularının Bakü'ye girmesini engellemek ve milli hükümetin kurulmasının temeli olan Türk halkını yok etmektir. Ermenilerin gerçekleştirdikleri soykırım durumu daha da ağırlaştırıyordu. Hatta bütün bunlar yetmezmiş gibi Ermeniler, Enver Paşa'ya 1918 yılının yazında sundukları harita ile Osmanlı Devletinden Sürmeli, Nahçıvan, Ahalkalak, Eçmiadzin ve Erivan sancaklarını, Gürcüler'den Borçalı'yı, Azerbaycan'dan Gazah, Karabağ, Zengezur ve Ordubad'ı istiyorlardı. Ayrıca talep ettikleri bölgelerdeki halkın yüzde 70'inin Ermeni olduğunu da iddia etmekten geri kalmamışlardır (Gasimov, 2001: 20).

Çatışmaların mesuliyeti Bolşeviklerden sonraki büyük bir kısmı Taşnaksütyun örgütüdür. Çünkü meydana gelen çatışma ve katliamlarda ölümlerin temel nedeni Taşnaksütyun olmuştur. Osmanlı topraklarından göç eden Taşnak güçleri Azeri Türklerine ait köylere saldırıp çoğu kez tüm köy ahalisini katletmişlerdir. Oysa Azeri Türklerin Ermeni Taşnaklar ile kıyas yapılabilecek herhangi bir teşkilatları bulunmamaktaydı. Onun için de Azeriler, Ermeni Taşnak çeteleri tarafından gerçekleştirilen katliamları engelleyebilecek bir kuvvete de sahip olamamışlardır. Olayları kışkırtan Çarlık idaresi, Kuzey Azerbaycan'da kuvvetlenen milli ve manevi atmosferi yok etmek gayesiyle taraflar arasında etnik çatışma zemini oluşturmakta başarılı olmuşlardır. Bakü'yü Azeri Türklerinden

arındırma faaliyetleri 1918 nisan ayının başına kadar devam etmiştir. Yalnızca şehir merkezlerinde değil Bakü civarındaki yerleşim birimlerinde bile katledilen suçsuz Azerilerin sayısı binleri bulmaktadır. Hakikaten de Ermeni milliyetçiliği, Ermeniler haricinde Anadolu ve Kafkasya genelinde diğer farklı halkların etnik temizlenmesini öngören bir boyuta sürüklemiştir. Bilhassa Taşnaklar, bu süreçte adeta bir suç makinesi gibi çalışmışlardır (Mustafayev, 2011: 340-341).

Mart soykırımı Bakü Sovyet'inin Azerbaycan karşıtı politikasını sergilemiştir. Mart trajedisinden sonra Bolşevikler, Bakü'deki siyasi güçlerini güçlendirmek için:

- 1) Azerbaycanlılara ait tüm gazete ve dergileri kapattılar.
- 2) Şehir ekonomisini Bakü Sovyet-Bolşeviklerine aktardılar.
- 3) 20 Nisan'da Fatali han Khoyski başkanlığındaki Bakü Şehir Duma'sını dağıttılar.
- 4) Ermeni Ulusal Konseyi dışındaki tüm ulusal meclislerin faaliyetlerini yasaklamışlardır (Nuriyeva, 2015: 235-236).

Ermeni-Taşnakların ve Bolşeviklerin soykırımı gerçekleştirmedeki temel amaçları; Azerbaycan'ın özerklik ve bağımsızlığını ilan etmesini engellemek, Bakü petrolünü ve Hazar Denizi'ni ele geçirmek, Orta Asya yolunu kontrol etmektir. Bolşeviklerin yardımıyla mart ayında Bakü'de meydana gelen katliam Azerbaycanlıların iradesini bozmadır. Azerbaycan halkının bağımsızlık ilanı gecikse de bağımsızlık mücadelesinden vazgeçmemişlerdir. Bağımsızlık mücadelesi sonuç vermiş ve 28 Mayıs'ta bağımsız Azerbaycan kurulmuştur. 31 Mart Soykırımı, Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti tarafından 1919 ve 1920'de iki kez ulusal yas günü olarak kutlanmıştır. Aslında bu yas Azerbaycanlılara yönelik soykırımı ve bir asırdan fazla süren topraklarının işgaline karşı siyasi bir değerlendirme yapmaya yönelik tarihteki ilk girişimdi. Ancak Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin çöküşü bu işin tamamlanmasına izin vermemiştir (Xalq Qəzeti, 2019: 6).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ermenilerin Türklere karşı bu tür insanlık dışı tutumlarının temelinde, elbette işgal politikası, 'Büyük Ermenistan' devletinin kurulması ideolojisi vardır. Etnik temizlik politikasına aynı zamanda Kafkasya'yı sürekli yok olmanın eşliğinde tutan imparatorlukların da dahil edilmesi gerektiği bir gerçektir. 1918 yılındaki Azerbaycanlıların soykırımı Bakü'deki Mart olaylarıyla sınırlı kalmamıştır. Şamahı'da da Azerbaycan halkının katliamları başlamış, Bakü'de olduğu gibi Şamahı'da da olaylar Bolşevik-Taşnak güçleri tarafından önceden belirlenmiş bir plan temelinde gerçekleştirilmiştir. 1917 sonundan itibaren Bakü'den Şamahı'ya silah ve cephane kervanları taşınarak Ermeni köylerine konuşlandırılmıştır. Azerbaycan halkı bu katliamları önlemek istemişse de Ermenilerin ve onlara destek veren Rus-Molokan güçlerinin silahlı saldırısını püskürtmeye yönelik girişimleri başarısız olmuştur.

O dönemde Lenin tarafından Kafkasya Olağanüstü Komiseri olarak atanan Stephan Şaumyan, Bakü'de Sovyet iktidarını güçlendirmek için her yolu kullanmış ve açıkça "Azerbaycan özerkliği isteyen Müsavatçılar çok yıkılacak" gibi açıklamalarda bulunmuştur. Bolşevik liderler, Bakü ve Bakü vilayetinin diğer Hazar topraklarının Azerbaycan'dan tecrit edilmesi ve ardından Rusya Federasyonu'na dahil edilmesi için en ciddi planları bu dönemde geliştirdiler. Bakü'yü Azerbaycan'dan izole etme fikri Taşnaktsütyun Partisinin yararına olmuş çünkü Güney Kafkasya'da Bakü ve Yelizavetpol vilayetlerini gelecekteki Ermeni devletine dahil etme planlarının uygulanmasını kolaylaştırmıştır. Ermeni ordusunun örgütlenmesi ve Kafkasya'ya Ermeni savaşçıların gönderilmesi de Petrograd'daki üst düzey Ermeni askerler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra Mart 1918 olaylarının soruşturulmasına özel önem verilmiştir. 15 Temmuz 1918 tarihinde Bakanlar Kurulu, trajediyi araştırmak için Olağanüstü Soruşturma Komisyonu kurmaya karar vermiştir. Komisyonun üyeleri çoğunlukla Ruslar, Yahudiler ve diğer milletlerden oluşmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar Ermenilerin Bolşevik Rusya'dan aldıkları güç ve desteklerle büyük katliamlar gerçekleştirdiğini göstermektedir. Çalışma ile ilgili özellikle Azerice ve Rusça kaynaklardan yararlanılması gerekmektedir. Ancak ülkemizdeki kaynaklardan da yararlanılabilmesi için konu hakkında çalışan

kişilerin eser ve araştırma sayısının çoğaltılması gerekir. Gerçekleşen bu soykırımın unutulmaması için başta görsel basın olmak üzere çeşitli yayın sayıları artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abışov, V. (2007). *Azərbaycanlıların soyqırımı (1917-1918-ci illər)*. Bakü: Nurlan Nəşriyyatı.
- Alışova, N. (2018). *Mart Soyqırımı-100: Metodik tövsiyələr*. Bakü: Azərbaycan Milli Kitabxanası.
- Arzumanlı, V., Habiboğlu V. ve Muxtarov K. (1995). *1918-Ci İl Qırğınları tarixi araşdırmalar*. Bakü: Öyrətmən Nəşriyyatı.
- Bakikhanova, A. (2003). *Istoricheskiye Fakty O Deyaniyakh Armyan Na Azerbaydzhanskoy Zemle*. Bakü: Nurlan Publikatsii.
- Balayev, A. (2012). *Azerbaydzhanskaya Natsiya: Osnovnyye Etapy Stanovleniya Na Rubezhe XIX-XX vv.* Moskva.
- Gasımov, M. (2001). Bakü'nün kurtarılması uğruna Türk diplomasisinin mücadelesi:1918 yılı. *Avrasya Dosyası*, 7(1), Azerbaycan Özel Sayısı, 18-55.
- Gürbüz, M. V. (2012). *Kafkasya'da siyaset çatışma ortamı ve taraf güçler*. Ankara: Kadim Yayınları.
- İsmayıl, X. (2017). *Ermənilərin Müsəlmanlara, Xristianlara və Yəhudilərə qarşı soyqırımı*. Bakü: Saral Poliqrafiya MMC.
- Kalkan, M. (2007). *Sovyetler Birliği'nin ve Rusya Federasyonu'nun Orta Asya üzerindeki stratejik planları*. İstanbul: Bilge Sanat Kültür.
- Khachatur, D. (2007). *Armyane I Bakü (1850-yye gg.-1920g.)*. Yerevan: Noravank.
- Mehdiyev, R. (2012). *Azərbaycanlıların soyqırımı: Tarixin Qanlı Salmamesi I cild*. Bakü: Oskar Nəşriyyatı.
- Mustafayev, B. (2009). *Ermenilerin Kuzey Azerbaycan'daki faaliyetleri (1905-1920)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Mustafayev, B. (2011). Anton Salamanov'un özel arşivine göre Ermenilerin Kuzey Azerbaycan'da yaptıkları katliamlar (1918–1919). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 335-354.
- Mustafayev, B. (2012). Kafkaslarda Müslüman Türk soykırımı (1905-1920). *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 12(1), 533-561.
- Nuriyeva, İ. (2015). *Azərbaycan tarixi (Ən qədim zamanlardan– XXI. əsrin əvvəllərinədək)*, Bakü: Mütərcim Nəşriyyatı.
- Pashayev, A. (2013). *Genotsid, Deportatsii I Territorial'nyye Pretenzii Armyan K Azerbaydzhanskomu Narodu (Xix -Xx Vv.)*. Bakü.
- Qaffarov, A. (2012). *Xocalı Soyqırımı Dünya mətbuatında*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hazar Üniversitesi, Bakü.
- Qəniyev, S. (2003). *1918-ci il Şamaxı Soyqırımı*. Bakü: Nurlan Nəşriyyatı.
- Türker, R. (2006). *Birinci Dünya Harbi'nde Bakü yollarında 5'inci Kafkas Tümeni*. Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Upravleniye Delami Prezidenta Azerbaydzhanskoy Respubliki Prezidentskaya Bıblıotek, Istoriya Azerbaydzhana, Bakü.
- Xalq Qəzeti, 29 Mart 2019-cu il, cümə.
- Yüceer, N. (2002). *Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı ordusunun Azerbaycan ve Dağıstan harekəti (Azerbaycan ve Dağıstan'ın bağımsızlığını kazanması 1918)*. Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.

Extended Abstract

Azerbaijan, which has the privilege of being an important region of the Caucasus throughout its history, has witnessed the power struggle of many different elements. Azerbaijani national identity includes land belonging as an origin as well as Turkish ethnic structure. The fact that the name Azeri geographically characterizes the lands of the present Azerbaijanis, namely the fact that Azerbaijanis take their names from the lands they live in, rather than covering an ethnic group in origin, continues to be a subject that is discussed and expressed negatively by the Azerbaijani opponents. Before the Azerbaijani Turks settled in this region, the region was named Azerbaijan with different variations, and the Turks who came to the region were named 'Azeris' by taking the name of the geography. Between 1905-1918, Russian and Armenian forces in Azerbaijan started to be armed strongly. The Bolsheviks regarded the Musavatists as their strongest rivals. This issue undoubtedly disturbed the

Baku Soviet. Armenian and Russian forces were preparing their plans to eliminate Musavat Party by carrying out massacres in Baku. Speaking on "South Caucasus" at the meeting held by the Baku Soviet on March 15, 1918, Stephan Şaumyan clearly gave signals for the Turkish genocide. Armenians started to say provocative slogans against the Muslims of the Christians who ruled in Baku. They brutally massacred the Muslims in the neighborhood, especially in the region called "Mammadli" and "Zibilli Creek", who ruled in Baku. The events that emerged in the following processes almost spread throughout the whole country. Shaumyan, who felt Lenin's breath behind him, started to take a stricker stance against the Musavat Party. As early as 9-12 November 1917, at a conference of the Transcaucasian Muslim National Committees in Baku under the leadership of Musavat, it was decided to convene the National Enterprise of Enterprises to realize the right of Azerbaijanis to self-determination and attainment. Azerbaijan's autonomy was not anything other than angered because Shaumyan Baku oil to ensure the unconditional release had come to Russia and Turkey to resolve the issue of the autonomy of the Armenians in the territory. This nationalist man did not even want to hear the word 'Azerbaijan'. He never wanted to accept that Azerbaijan is a homeland, that it has a local population, that it is an independent nation, and that it has the right to self-determination must be provided. Shaumyan of the Baku Soviet and its Executive Committee managed by the lack of a strong enough position in Baku, during the five months of Bolshevik power (before the tragedy in March 1918) shows that they have complete control over the situation in Turkey. The Bolsheviks, who could not gain legal superiority in the elected organs of Baku, saw the only way to seize power through military violence. The Bolsheviks abandoned their peaceful struggle to seize power in early 1918 and prepared for an armed struggle. Baku was the center of the Azerbaijan National Movement. While the Armenian Dashnaks were carrying out their crime plans, they only needed their allies, the Bolsheviks. The Bolsheviks used the national massacre to destroy Musavat's social base and undermine the Azerbaijani national movement. At the meeting of the Baku Soviet on March 15, 1918, Stephan Shaumyan spoke about the genocide of Azerbaijanis. The disarmament of the Evelina ship, which was owned by the Muslims, was an excuse to initiate a massacre. Dashnaksutyun Party and Armenian National Council sided with the Bolsheviks. The first fire against the Muslims was opened at 16:00 on 30 March 1918 near the Armenian Church. Believing the fatwa of Muslims allegedly killing the Russians in the old city, Russian sailors attacked and shot the Azerbaijanis. On March 31, Bolshevik-Armenian military attacks on "Kerpixana", "Mammadli" and others began in the Azerbaijani neighborhoods. The Muslims, who were subjected to genocide in an unequal war, ended the resistance on March 31st. The bloody massacre of the peaceful, unarmed Muslim population of the city has been lifted. Thousands of Azerbaijanis were killed on the night of April 2. More than 12,000 Azerbaijanis were killed in Baku alone during the March genocide. The Azerbaijani people had a bloody massacre in Shamakhi, Guba, Kurdamir, Salyan, and Lankaran districts. 7,000 Azerbaijanis were killed and 72 villages were burned in Shamakhi. 122 villages were burned in the district of Guba. After the Baku massacre, the worst massacre committed by the Armenians was carried out in the city of Shamakhi and in the villages of the Shamakhi district. It is noteworthy that the massacre in Shamakhi and later in Guba was carried out directly by the leaders of the Baku Commune, Stephan Shaumyan and G. Korganov, by armed Dashnak detachments sent there by the Soviet authorities. On the basis of such inhuman attitudes of Armenians towards Turks, of course, the occupation policy and the ideology of establishing a "Great Armenia" state. It is a fact that empires that keep the Caucasus on the verge of extinction must also be included in the policy of ethnic cleansing. The genocide of Azerbaijanis in 1918 was not limited to the March events in Baku. The massacres of the Azerbaijani people started in Shamakhi, too, and the events in Shamakhi, as in Baku, were carried out on the basis of a predetermined plan by the Bolshevik-Dashnak forces. From the end of 1917, caravans of arms and ammunition were carried from Baku to Shamakhi and deployed to Armenian villages. Although the Azerbaijani people wanted to prevent these massacres, their attempts to repel the armed attack of the Armenians and the Russian-Molokan forces that supported them failed. Stephan Şaumyan, who was appointed by Lenin as the Extraordinary Commissioner of the Caucasus at that time, used every means to strengthen the Soviet power in Baku and made statements such as "Musavatists who demand Azerbaijani autonomy will be destroyed very much". The Bolshevik leaders developed the most serious plans for the isolation of Baku and other Caspian lands of the Baku province from Azerbaijan and then incorporation into the Russian Federation. The idea of isolating Baku from Azerbaijan benefited the Tashnaksutyun Party because it facilitated the implementation of plans to include Baku

and Yelizavetpol provinces in the South Caucasus in the future Armenian state. The organization of the Armenian army and the sending of Armenian fighters to the Caucasus were also carried out by the high-level Armenian soldiers in Petrograd. After the establishment of the Azerbaijan Democratic Republic, special attention was paid to the investigation of the March 1918 events. On 15 July 1918, the Council of Ministers decided to establish an Extraordinary Investigation Commission to investigate the tragedy. The members of the commission are mostly Russians, Jews, and other nationalities. The responsibility for the conflicts is the Dashnaksutyun organization, after the Bolsheviks. Because the main cause of death in the conflicts and massacres that took place was Dashnaksutyun. Dashnak forces immigrating from Ottoman lands attacked villages belonging to Azeri Turks and often massacred all the village inhabitants. However, the Azeri Turks did not have any organizations that could be compared with the Armenian Dashnaks. Therefore, the Azerbaijanis could not have a force that could prevent the massacres carried out by the Armenian Dashnak gangs. The Tsarist administration, which provoked the events, succeeded in creating a ground for ethnic conflict between the parties in order to destroy the strengthening national and spiritual atmosphere in Northern Azerbaijan. The activities of purifying Baku from the Azeri Turks continued until the beginning of April 1918. The number of innocent Azerbaijanis killed not only in city centers but also in settlements around Baku reaches thousands. Indeed, Armenian nationalism has led to a dimension that envisages the ethnic cleansing of other peoples in Anatolia and the Caucasus, except Armenians. Especially the Dashnaks worked like a crime machine in this process.

TARİH ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE AKTİF ÖĞRENME YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ KULLANMALARINA YÖNELİK DENEYİMLERİ

Osman AKHAN*

ÖZ

Geçmiş, bugün ve gelecek arasında köprü görevi gören tarih dersi ve konularının öğrencide milli bir bilinç oluşturmadaki yeri ve önemi düşünüldüğünde, tarih dersine ait konuların nasıl öğretildiği önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı anlayış ile benimsenen öğrenenin merkeze alınarak sürece dahil edildiği ve aktif katılımın amaçlandığı, öğretmenin ise rehber rolünü üstlendiği aktif öğrenme yaklaşımı ile kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından bilinmesi ve derste soyut olan tarih konularını somutlaştırmak amacıyla kullanılabilmesi öğretim sürecinin niteliği ve etkililiği açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma deneyimlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bulunan MEB'e bağlı liselerde görev yapmakta olan 21'i erkek, 9'u kadın toplam 30 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından ilgili alan yazın ve uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formu çerçevesinde toplanmıştır. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise, çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak temel düzeyde bilgi sahibi oldukları fakat kullandıkları aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin çeşitlilik bakımından sınırlı olduğu ve uygulamada zorlandıkları, geleneksel öğretim yöntemi olan "Anlatım" yöntemi ile aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini karıştırdıkları ve aktif öğrenme yöntemi olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, aktif öğrenme, yöntem, teknik

EXPERIENCES OF HISTORY TEACHERS IN THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS AND TECHNIQUES IN THEIR CLASSES

ABSTRACT

Considering the place and importance of history lessons and subjects that serve as a bridge between the past, present, and future in creating a national consciousness in the student, the way the subjects of the history course are taught gains importance. Teachers' having a thorough knowledge of the methods and techniques used in the active learning approach, adopted with the advent of the constructivist approach in which the learner is included in the process at the center with a view to ensure their active participation whereas the teacher assumes the role of a guide, and their using these methods and techniques to concretize abstract history topics in class is extremely important in terms of the quality and effectiveness of the teaching process. In this direction, the aim of the study is to determine the experiences of history teachers in using active learning methods and techniques in their classes. The sample of the research consists of a total of 30 history teachers, 21 male, and 9 female, working in high schools affiliated with the Ministry of National Education in Antalya in the academic year 2020-2021. The data of the research were collected within the framework of the interview form prepared by the researcher by reviewing the relevant literature and taking expert opinions. The data obtained in this study, in which the qualitative research method was adopted, were analyzed by using the descriptive analysis method. When the results of the study are evaluated in general, it can be stated that the history teachers who constituted the study group had basic knowledge about active learning methods and techniques, but the active learning methods and techniques they used were limited in terms of diversity and had difficulties in practice. It can be said that they confused the traditional teaching method, i.e. the "lecture" method with active learning methods and techniques and referred to them as active learning methods.

Keywords: History teaching, active learning, method, technique

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Antalya, e-posta: osmanakhan@akdeniz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6532-7985>

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağ, artık yetiştirilmesi hedeflenen nitelikli insanın pek çok farklı beceriye hâkim olmasını gerekli kılmıştır. Okul çağındaki gençlere kazandırmayı hedeflediğimiz beceriler ne kadar çok artmış ve çağın gereklerini yansıtsa da tarihi bilmek ve tarihsel düşünme becerilerine hâkim olmak her zaman önemini korumuştur. Yeni nesil için tarihi bilmek, empati kurmak ve sevmek yarınlarını doğru yapılandırmak adına ilerleyen dönemlerde de ihtiyaçları duyacakları bir gereklilik olarak kalacaktır. O nedenle, öğretim aşamalarının her kademesinde tarih dün de bugün de ve elbet yarın da önemini ve yerini muhafaza edecektir. Burada önemli olan husus ise tarihi daha iyi nasıl öğretilmelidir ki, tarih öğretiminin amaçlarına en kestirme yoldan, en kalıcı şekilde ve en zevkli şekilde ulaşabilelim.

Tarih nasıl anlatılır? sorusuna hala “Sınıfa girer anlatır çıkarsınız” biçiminde cevaplar veren, bu cevabın içerdiği kolaycılığı fark etmemekte direnen oldukça büyük bir öğretmen ve akademisyen kitlesine (Safran, 2014) rağmen, tarih öğretimine, kimlik ve aidiyet duygusu oluşturma, birleştiricilik, bir gelecek vizyonu ve kabul edilebilir bir dünya görüşü oluşturma gibi toplumsal işlevler yüklenmektedir (Köksal, 2010). Tarih öğretiminde temel hedef, olguları ezberlemekten çok, beceriler olmalıdır. Öğrencilerin, tarih disiplinin ana özelliklerinin farkına varmalarında sınıf ortamı, öğretmenin bilgiyi veren olarak gösterildiği ortamdan çok, öğrenciler için aktif öğrenme çevresi olmalıdır (Vella, 2001). Türkiye’de öğrenciyi araştırmaya yönelten aktif öğrenme yöntemine dayalı tarih öğretimi Meşrutiyet döneminden beri sık sık gündeme gelse de, tarih öğretimimiz aktarıcı geleneğin, soru cevap tekniğinin kullanılması ve ders kitabına bağlılığın ötesine geçememiştir. Tarih öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması tarih derslerini nakilcilik, masalcılık ve efsanelikten kurtaracaktır (Safran, 2015, s.20). Totaliter rejimlere sahip olan ülkelerde tarih, gelenekçi bir anlayışla öğretilirken; demokratik ve teknolojik açıdan gelişmiş ülkelerin, “öğrencilere bilimsel bakış açısı ve üst düzey düşünme becerileri ve nitelikleri” yaklaşımlarını birleştirip uyguladıkları görülmektedir (Demircioğlu, 2015, s. 14).

Tarih öğretiminin önemi her zaman vurgulanmasına rağmen bu konudaki araştırmaların, “tarih öğretmenlerinin öğretmen merkezli bir anlatım sergilediği ve ders kitabına bağımlı olarak ders anlattığı, farklı öğretim yöntemleri uygulayarak öğretip, kavratmak yerine olay ve olguları ezberletmeye çalıştıkları” şeklindeki tespitleri, tarih öğretimine gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerde tarih derslerinin ezber olduğu, öğretmen merkezli düz anlatım yönteminin kullanıldığı gibi bir algının oluşmasına sebep olmaktadır (Alaca, 2019). Türkiye’de tarih öğretimi uzun yıllar öğrencilerin aktif olarak derse katılmasına müsait olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Dersler boyunca öğrencilerin sadece öğretmeni dinlediği veya öğretmen tarafından söylenen şeyleri defterine geçirdiği bu yaklaşım pedagojik açıdan eleştirilmiştir (Aktekin, 2009). Ayrıca tarih eğitiminde; ortaöğretim başta olmak üzere üniversite düzeyinde bile “bir sıkıcılık, bir işlevsizlik, bir gereksizlik duygusunun ve buna neden olan nihayetinde bir “ezber sorunu”nun varlığı herkesçe malumdur (Şimşek, 2008). Tarih konuları sadece savaş ve anlaşmaların anlatıldığı ve ezberlendiği bir ders gibi görülmektedir. Oysa amacı geçmişi en iyi şekilde bugüne aktarmak olan tarih dersinin amaçlarını öğrencilere aktarmak anlaşma ve savaş isimlerini öğrenmekten daha önemlidir. Tarih dersi sıkıcı olarak bilinen bir ders değil dünyayı daha iyi anlamak için öğrenilen ve sevilen bir ders olarak bilinmelidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009).

Sınıf içinde bulunan tüm öğrencilerin aynı özellikleri taşımaları mümkün değildir. Her öğrenci farklı olduğu gibi edinmiş oldukları bilgi donanımları da farklılık gösterir. Bu sebeple tüm öğrencilere farklı gözle bakmak onlara farklı yöntemlerle yaklaşmak, buldukları seviyeden ileriye gitmelerini hedeflemek daha doğru olacaktır. Sonuçta her öğrenciyi aynı seviyeye getirmek imkânsızdır. Çünkü her öğrencinin ilgisi, yeteneği farklı olduğu gibi hedef ve beklentileri de farklıdır. Bir öğrenci için Kurtuluş savaşı ile ilgili konuları çalışmak çok ilgi çekici ve güdüleyici olduğu halde bir başka öğrenci için anlaşılması zor bir savaş olarak değerlendirilebilir. Bir öğrenci tarih eğitimi dersini, kendi milletinin geçmişi olarak görüp çok iyi dinleyip günümüzle bağ kurabilir. Ama başka bir öğrenci daha yüzeysel dinleyerek sadece sınıfı geçebilmeyi hedefleyebilir. İşte farklı öğrencilerin farklı beklentilerinin olması öğretmen tarafından dikkate alınmalı ve buna göre öğrenci özelliklerine göre değişen yöntem ve teknikleri uygulamaya koymalıdır. Tarih öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanması sayesinde; kuru bir ezber dersi olarak görülmesi engellenebilir ve ders sevdirebilir.

Geleneksel tarih öğretimine karşı geliştirilen bu anlayışta, deneyim, keşfetme ve problem çözme gibi teknikler yoluyla öğrencilerde tarihsel anlamının gerçekleşmesi hedeflenmektedir (Yalavuz, 2006).

Geçmiş, insanoğlunun aldığı kararlar ve bu kararların sonucunda meydana gelen olaylardan oluşur. Tarihi öğrenebilmek için, geçmişte meydana gelen olaylar, nedenleri, sonuçları ve farklı bakış açıları incelenmelidir. Bu çerçevede, geçmişteki insanların problemleri, aldıkları kararlar, bu kararları etkileyen faktörler, alınan kararların sonuçları da değerlendirilmelidir. Ayrıca, geçmişte alınan kararlardaki yanılgılar ve sonuçları da incelenmeli ve bu sonuçlardan dersler alınmalıdır. İşte bu tarihsel düşünme becerilerinin tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilmesi için uygun strateji ve yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu çerçevede kullanılması gereken stratejiler, öğrencileri aktif ve üretken kılacak olan araştırma-inceleme ve buluş yoluyla öğrenmeye dayalı öğretim stratejileridir. Bu öğretim stratejileri çerçevesinde, problem çözme, beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, örnek olay ve gezi gözlem gibi yöntemler kullanılabilir (Demircioğlu, 2009).

Tarih öğretimine yönelik tek bir yaklaşım yoktur. Tarih dersinin öğrenciler açısından ilginç ve etkili kılmak amacıyla farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması ve çeşitli materyallerin kullanılması söz konusudur (Keleşoğlu ve Yiğit, 2017). Tarih öğretiminde bireylerin eğitsel süreçlere etkin katılımını özendirerek, eleştirel düşünme ile araştırma ve yorumlama becerisini geliştirecek, tarihi sevmelerini sağlayacak “tartışma, örnek olay çözümlene, rol oynama, ekip çalışması” gibi yöntemler kullanılmalıdır. Tarihi yerlere (müze, tarihi bina ve yerleşmeler) düzenlenecek araştırma ve inceleme gezileri, ödev ve projeler gibi ders dışı etkinliklerle de öğrencinin tarihe olan merak ve ilgisi arttırılmalıdır (Özalp, 2000, s.6). Öğrenciler öğretmen merkezli, ders kitabına bağımlı ezberci bir anlayışın dışına çıkarak kendi fikirlerini ortaya koyabilmekte, bir tarihçi gibi düşünerek ve yorumlayarak çıkarımlarda bulunabilmelidir (Alaca, 2017, s.5). Ayrıca tarih öğretmenlerinin öğrencilerine öğrenme sorumluluğunu yüklemesi gerekmektedir. Çünkü öğrenci çok çeşitli tarihsel kaynaklarla karşılaştırılmalıdır. Bu kaynakları inceleyip, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmalıdır. Tarihsel kanıtlara dayalı olarak nasıl yorum yapıldığı, nasıl görüş geliştirildiği öğretilmelidir (Er Tuna, 2019, s. 567).

Tarih eğitime verilen önem, artık tarihin, ideolojik bir kontrol aracı olarak görülmesinden çok, bir öğrencinin yetişmesi sırasında başka disiplinlerin sağlayamayacağı hünerleri geliştirmesinin bir aracı olarak görülmeye başlanması olmalıdır (Tekeli, 2000, s.10). Öğrencilerden beklenen “uygun sorular oluşturabilme, kaynaklardan ayıklama yapabilme, önemli konulara karar verebilme, sonuçlara ulaşabilme, ulaştığı sonuçları temellendirerek, ikna edici şekilde sunabilmektir”. Böyle bir tarih öğretiminde birinci el kaynaklar üzerinde çalışmalar, tarihçinin nasıl araştırma yaptığı ile ilgili egzersizler, grup çalışmaları ve kompozisyon çalışmaları oldukça önemli bir hale gelmiştir (Güven, Bıkmaz, Demirhan-İşcan ve Keleşoğlu, 2014, s. 143).

Tarih öğretim yöntemlerinden kaynaklanan sorunlar öğretimin sıkıcı, kuru olduğu, öğrencinin ilgisini çekmediği, öğrenciyi tarihten uzaklaştırdığı biçimindedir. Bu sıkıcı ve öğrenciyi tarihten uzaklaştıran tarzın değişmesi gerekmektedir. Tarih derslerinde sadece öğretmenin anlattıklarını dinlemek ve olaylar hakkında bilgilendirilirken yalnızca bu yöntemin seçilmesi tarih derslerinin çekiciliğini azaltmaktadır (Yıldız, 2003). Tarih öğretimini etkinleştirmenin başlıca yolları olarak, “temel tarihsel kavramların öğretimi, tarihsel ve eleştirel düşünmenin öğretimi, sınıf ortamında tarihsel kanıtların kullanılmasının öğretimi, tarih öğretiminde empati ve tarihsel empatiden yararlanılması ile diğer öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanımı” gösterilebilir (Dinç, 2009). Tarih dersine ait konuların soyut olay ve olgulardan oluşması nedeniyle tarih konularının öğretiminin, kalıcılığı arttırabilmek açısından somutlaştırılarak verilmesi önemlidir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri tarih konularının somutlaştırılmasında ve öğretilmesinde oldukça önemlidir. Çünkü aktif öğrenme ile öğrenen merkezli bir anlayışta öğrenci öğrenme sürecine aktif katılım göstermekte ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almaktadır (Dolmaz ve Kılıç, 2017). Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin uygulandığı sınıflarda ise öğrenme oranı ve kalıcılık daha yüksektir (Aytan, 2011).

Aktif öğrenme en temel ifade ile gelişim özelliklerine bağlı olarak sınıf içerisinde hareket halinde ve etkinliklere katılma eğiliminde olan öğrenciyi pasif ve tek yönlü dinleyici ve izleyici durumdan kurtararak öğrenme sürecinin içerisinde düşünmesini, yorum yapmasını ve karar almasını sağlar (Camci, 2012; Aydede ve Matyar, 2009). Aktif öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci düşünen,

sorgulayan, bilgiyi keşfeden, özgün fikirler ortaya atabilen, fikirlerini tartışabilen, eleştirel düşünebilen ve kendi zihin yapılandırmasını kontrol eder yapıdadır (Türksoy ve Taşlıdere, 2016). Aktif öğrenme yaklaşımında düşüncelerin uygulanması, hayata geçirilmesi, öğrenciye tam anlamıyla öğrenmeyi aktifleştirme imkânının sağlanması büyük oranda kullanılacak yöntem ve tekniklere bağlıdır. Çünkü uygun öğretim yöntem ve teknikler kullanılmadığı sürece bilgiyi kalıcılaştırma ve düşünceleri geliştirme bakımından aktif öğrenme gerçekleşmeyecektir (Şahiner, 2008; Bulut, 2010). Aktif öğrenmede hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağına; derste işlenen konuya, öğrenci özelliklerine, kullanılacak malzemenin temini ve ulaşılmak istenilen kazanıma göre karar verilir (Açıkgöz, 2005). Yöntem ve teknik kavramları en genel ifade ile derse ait ilgili konunun işlenmesi ve öğretilmesi sürecinde izlenen yolu ifade eder. Bu bakımdan çağdaş bir öğretim programının uygulamasında sınıf ortamında kullanılan öğretim stratejisi ve yöntemine bağlı olması (Mentiş Taş, 2005), öğrenmenin gerçekleşmesi içinde etkili bir araçtır (Güçlü, 2007).

Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde yer alan aktif öğrenme yaklaşımına ait yöntem ve tekniklerin öğrenci üzerinde bilgiyi kalıcılaştırmada ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü ve önemi düşünüldüğü zaman bu yöntem ve tekniklerin, diğer derslerde olduğu gibi tarih dersi içerisinde de kullanılması oldukça önemlidir. Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde tarih eğitimi ile bireyin kendisinden başlayarak çevresini, toplumunu ve dünyayı tanıması, kültürü ile ilgili bilgi sahibi olması, öğrendikleri ile çağdaş, yeni düşünceler üretebilmesi ve toplum içerisinde demokratik bir vatandaş kimliği kazanması amaçlanmaktadır (Yalavuz, 2006). İşte bu doğrultuda araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanabilme deneyimlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma deneyimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bulunan MEB'e bağlı liselerde görev yapmakta olan 30 tarih öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenler arasında gönüllük ilkesi gözetilmiş ve kolay ulaşılabılır durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamaktır. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait bazı özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bazı özellikler

Özellikler	N	
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	21
Eğitim Durumu	Lisans	16
	Yüksek Lisans	14
	Doktora	-
Kıdem Yılı	1-7	11
	8-15	10
	16-23	7
	24+	2
Mezun Olduğunuz Fakülte	Eğitim Fakültesi	9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	10
	Edebiyat Fakültesi	11

Verilerin Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan bu form, “Aktif öğrenme nedir? Aktif öğrenmenin faydaları ve sınırlılıkları hakkında ne düşünüyorsunuz?”, Aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini bir tarih öğretmeni neden kullanmalı? gibi öğretmenlere sorulmak üzere toplam 7 soruyu kapsamaktadır. Ayrıca formun ilk bölümünde katılımcıları tanımlayıcı bazı sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Formlardan elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak frekanslar ile birlikte sunulmuştur. Betimsel analiz kullanılmasındaki temel amaç, “elde edilen bulguları düzenli ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunabilmektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006; s. 224).

Araştırmanın verileri, araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından da eş zamanlı olarak analiz edilmiş ve aralarındaki güvenilirliğin hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994), önerdiği “R (Güvenirlilik) = 100 x [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)]” güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenirliliği yüzde 91 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenler “KÖ, 1: 1. Kadın öğretmen, EÖ, 2: 2. Erkek öğretmen...” şeklinde kodlanmış ve tabloların yorumuna eklenerek bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 18.09.2020

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/09/2020-100605

BULGULAR ve YORUMLAR

1. Tarih Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Kavramına Yönelik Görüşlerine/Örneklerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Kavramı ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f
Öğrencinin derste aktif olduğu süreç	13
Öğrenci merkezli eğitim	9
Yaparak-yaşayarak öğrenme	7
Öğrencinin farklı öğrenme düzeylerine katıldığı yöntem	4
Farklı öğrenme düzeylerinin kullanıldığı yöntem	3
Yaşam boyu öğrenme	2
Öğrencinin düşünme becerilerini geliştirdiği süreç	1
Multidisipliner yaklaşımın uygulandığı süreç	1
İşbirlikçi öğrenme	1
Çeşitli kaynaklardan yararlandırıldığı süreç	1

Tablo 2’de yer alan tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme kavramı hakkındaki görüşlerine bakıldığı zaman öğretmenlerin aktif öğrenme kavramını öğrencilerin derste aktif olduğu, öğrencinin yaparak ve

yaşayarak öğrendiği, iş birliğine dayalı ve öğrenen merkezli eğitimin gerçekleştiği bir süreç olarak açıkladıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerden bazıları, öğrencinin farklı öğrenme düzeylerine katıldığı yöntem olduğuna dikkat çekerek, öğretmenin farklı öğrenme düzeylerini derste kullanıldığı öğrenme süreci olarak da ifade etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin genel olarak cevapları değerlendirildiğinde ise öğrenenin merkezde ve derse aktif katılım gösterdiği bir süreç olduğu yönünde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili örneklerine bakıldığı zaman ise öğretmenlerden bazılarının, Osmanlı Divan teşkilatı ile ilgili drama çalışması (EÖ, 9), Sivas Kongresi binasına gezi-gözlem (EÖ, 8), Fetih Panorama binasına gezi-gözlem (EÖ, 11) gibi örneklendirmelerde buldukları çoğu öğretmenin (24) ise örnek vermekte zorlandıkları, geleneksel eğitim anlayışı ile ilgili örnekler verdikleri veya hiç veremediklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı çeşitli öğrenme seviyelerinin kullanıldığı öğrenme yöntemidir” (KÖ, 6), “Öğrencinin bilgiyi araştırma, inceleme, analiz etme ve içselleştirme süreçlerinde ana unsur olduğu öğrenme yöntemidir.” (EÖ, 9), “Öğrencinin derslerde aktif olması, örnekleri öğrencinin vermesi öğrenci odaklı öğrenme programıdır.” (KÖ, 11), “Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde katılması sürecidir. Gezi gözlem gibi.” (EÖ, 16), “Yaşam boyu öğrenmenin alt yapısıdır öğrenciden öğrenerek onu uygulamaya koymak” (EÖ, 21).

2. Tarih Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Faydaları/Sınırlılıkları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerinin faydaları/sınırlılıkları hakkındaki görüşleri

	Görüşler	f
Faydaları	Kalıcı öğrenmeyi sağlaması	17
	Eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi	4
	Öğrencinin kendine olan güvenini arttırması	3
	Öğrencinin girişimcilik duygusunu geliştirmesi	3
	Öz yeteneklerinin farkında olmasını sağlaması	3
	Eğlenceli öğrenmeyi sağlaması	3
	Problem çözme becerisini geliştirmesi	2
	İletişim becerilerini geliştirmesi	2
Sınırlılıkları	Zaman yönetiminde sorunlar	6
	Fiziki koşulların yetersizliği	5
	Öğrenci sayısının fazla olması	5
	Materyal eksikliği	3
	Sınıf yönetimini sağlamada zorlanması	3
	Bazı dersler için uygulanabilirliğinin düşük olması	2
	Maddi koşulların yetersizliği	2
	Öğrenciler arası eşitsizliğin olması	2
Öğrencilerin ilgilerinin düşük olması	1	

Tablo 3’te yer alan tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerinin yararları ve sınırlılıklarına yönelik görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerinin yararları ile ilgili görüşlerinin sınırlılıklar ile ilgili görüşlerine oranla daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencide kalıcı öğrenmeyi sağlamada, temel becerileri (Eleştirel düşünme, girişimcilik, problem çözme, iletişim) geliştirmede, özgüven sağlamada, dersi eğlenceli hale getirmede yarar sağladığı; fakat yöntemleri uygulama esnasında öğrenci sayısının fazla olması, fiziki ortamın uygun olmaması ve zamanı etkili kullanmada sorunların olması gibi sınırlılıklarının olduğu şeklinde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Genel olarak öğretmenlerin görüşlerini aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenme sürecinde etkili olduğunun farkında olduklarının, buna karşın ders saati süresi, öğrenci sayısı ve fiziki ortamdaki kaynaklı sınırlılıklarında olduğunu ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Bu yöntemle kalıcı öğrenme sağlanır. Ancak her disiplin için tek bir yolu yoktur sözel alanlara göre fen alanı daha şanslıdır bu

yöntemde.” (EÖ, 1), “Öğrencide kalıcı öğrenme sağlar, Sınırlılık olarak ta her öğrenciyi aynı şekilde öğrenmeye güdüleyemezsin, her öğrenme sürecine aktif edemezsin” (EÖ, 8), “Öğrenci, bileğiyle nasıl ulaşacağını bunu nasıl inceleyip analiz edeceğini süreç boyunca kavrar ve bu yolla yeni bilgiler elde eder. Sınırlılığı bu eğitim yönteminde öğretmenin öğrencilere detaylı bir rehberlik etmesi gerekir. Bunun için de Sınıf mevcudunun 20’den fazla olmaması gerekmektedir.” (EÖ, 10), “Faydası daha kalıcı ve daha etkili öğrenme sağlar. Sınırlılığı her zaman her derste uygulanamayabilir ve fazla maliyet, zaman gerektirebilir.” (KÖ, 14), “Özgün kalıcı üretken ve keyifli olur. Ancak ufuk açıcılık yönünden yeterli olmaz. Bilgi kaynakları yetersiz olduğundan zaman kaybı da çok olur.” (KÖ, 24).

3. Tarih Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerini Neden Kullanması Gerektiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini neden kullanılması gerektiğinin sebepleri

Sebepler	f
Kalıcı öğrenme sağlamak için	13
Etkili öğrenme ortamı oluşturmak için	8
Öğrencileri aktif tutmak için	8
Ezberciliğe düşmemek için	7
Eğlenceli öğrenme ortamı sağlamak için	5
Öğrenmeyi öğretmek için	4
Çağdaş öğrenme yöntemlerini kullanabilmek için	4
Vatansever bireyler yetiştirmek için	3
Öğrencilerin girişimciliğini sağlaması için	3
Geçmiş ile günümüz arasında bağ kurması için	1

Tablo 4’te yer alan tarih öğretmenlerinin, bir tarih öğretmenin neden aktif öğrenme yöntemlerini kullanması gerektiğine yönelik görüşlerine bakıldığında, kullanmasının sebepleri olarak, kalıcı öğrenme ortamı sağlamak, etkili öğrenme ortamı sağlayabilmek, ezberciliğe düşmemek, öğrencileri derste aktif tutabilmek gibi sebepler sıraladıklarını söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Sözel bir ders olan Tarih dersinin daha iyi öğrenilip anlaşılması için, öğrencinin daha aktif olarak öğrenme ortamına katılmasını sağlamalıdır” (KÖ, 4), “Tarih dersini ezberletmek çok anlamsızdır. Çünkü kısa süre sonra unutulur. Ama öğrenci kendi katıldığı bir etkinlikle öğrendiğini daha uzun süre hafızasında tutabilir ve öğrenme daha etkili olur.” (EÖ, 9), “Öğrencinin aktif olması her branş için olduğu kadar tarih branşı içinde önemlidir. Özellikle tarih dersi zihinde kalıcı olması için aktif öğrenme çok önemlidir.” (EÖ, 12), “Tarih dersi öğrenciler gözünde ezber gerektiren sıkıcı bir ders olarak görünmektedir. Bu algının kırılması için gereklidir” (EÖ, 19), “Öğrenciyi öğrenmede merkeze alırsak ders daha anlaşılır olur geleneksel anlayıştan çıkar. Ezberci eğitim kalkar” (KÖ, 23).

4. Tarih Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Aktif Öğrenme Yöntemleri ve Teknikleri Hakkında Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları aktif öğrenme yöntemleri

	Görüşler	f
Yöntem	Anlatım	14
	Soru-cevap	12
	Drama	11
	Tartışma	2
	Örnek Olay	1
Teknik	Ben kimim	6
	Rol yapma	5
	Hikâye tamamlama	4
	Sandviç	3

Eğitici oyunlar	3
Köşeleme	3
Akvaryum	3
Panel	3
Tereyağı-ekmek	1
Sözlü tarih çalışması	1
Atlı şapkalı düşünme	1
Kart gösterme	1
Burada herkes öğretmen	1
Bulmaca hazırlama	1
Problem çözme	1

Tablo 5’te yer alan tarih öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları aktif öğrenme yöntemleri ve teknikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluklu olarak “anlatım, soru-cevap ve drama” yöntemini kullandıklarını, aktif öğrenme tekniği olarak ise “ben kimim, rol yapma, hikâye tamamlama ve sandviç” gibi tekniklerden yararlandıklarını söylemek mümkündür. Genel olarak değerlendirildiğinde ise kullanılan yöntem ve teknikler sözel bir ders olan tarih dersi içeriğine uygun olsa da çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden çoğunun geleneksel öğretim yöntemi olan “Anlatım” yöntemini çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile karıştırdıklarını, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri içerisinde ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Öğrencilerin konu ile ilgili yaptığı bir etkinliği arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirmesi mesela bulmaca etkinliği hazırlayıp arkadaşlarıyla çözmesi, grup çalışmaları, ben kimim, drama canlandırma vb.” (EÖ, 4), “Doğru mu Yanlış mı, kart gösterme tekniği burada herkes öğretmen tekniği” (KÖ, 8), “Akvaryum, köşeleme ve Sandviç yöntemleri” (EÖ, 13), “Örnek olay, tarihi canlı yaşayan örnek insanlarla öğrenciler buluşturmak” (EÖ, 16), “Kartopu, tereyağı ekme, sandviç, köşeleme” (EÖ, 26).

5. Tarih Öğretmenlerinin En Sık Kullandığı Aktif Öğrenme Yöntem ve Teknikleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretmenlerin en sık kullandıkları aktif öğrenme yöntemi ve tekniği

	Görüşler	f
Yöntem	Anlatım	7
	Soru-cevap	5
	Drama	4
	Gezi-gözlem	3
	Örnek olay	1
Teknik	Akvaryum	5
	Köşeleme	2
	Kart gösterme	2
	Problem çözme	1

Tablo 6’daki çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin derslerinde en sık kullandıkları yöntem ve teknik ile ilgili görüşlerine bakıldığında, anlatım, soru-cevap, drama ve gezi-gözlem öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemler olduğu, teknikler olarak ise akvaryum, köşeleme, kart gösterme ve problem çözme tekniklerini sık kullandıklarını söylemek mümkündür. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise sınıf içerisinde sıklıkla kullandıkları aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin sınırlı olduğunu, derste kullandıkları anlatım yöntemini aktif öğrenme yöntemleri ile karıştırdıklarını söylemek mümkündür.

6. Tarih Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi/Hizmet İçinde Aldıkları Eğitimin Aktif Öğrenme Yöntemlerini Kullanma Durumlarına Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimin aktif öğrenme yöntemlerini kullanma durumlarındaki katkısına yönelik görüşleri incelendiğinde,

öğretmenlerden 17'sinin aldıkların eğitimin aktif öğrenme yöntemleri kullanma durumlarına yardımcı olduğu ve katkı sağladığı; 9'unun aktif öğrenme yöntemlerini kullanmalarına herhangi bir katkısının olmadığı ve 4 öğretmenin ise kısmen, sınırlı düzeyde katkı sağladığı yönünde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Özellikle 2 eğitim çok faydalı oldu. Biri liderlik ve girişimcilik eğitimi, diğeri de TÜBA'nın uygulamalı eğitim bilimleri kursu. Ama her eğitimin faydalı olduğunu söyleyemem.” (EÖ, 9), “Hizmet içi eğitimlerimiz pandemi nedeniyle ertelendiği için bu yöntemler hakkında çok fazla bilgi verilmedi.” (EÖ, 12), “Zaman zaman katkı sağlar.” (EÖ, 13), “Mesleki gelişimde önemli bir katkı sunuyor.” (EÖ, 20), “Hayır. Şimdiye kadar işte bu diyeceğim hizmet içi eğitim alamadım.” (EÖ, 22).

7. Tarih Öğretmenlerinin Sınıf İçerisinde Aktif Öğrenme Yöntemlerini Etkin Kullanabilmek İçin Sorunları ve Beklentileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğretmenlerin sınıf içerisinde aktif öğrenme yöntemlerini etkin kullanabilmek için sorunları ve beklentileri hakkındaki görüşleri

Görüşler	f	
Sorunları	Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması	7
	Fiziksel donanımların eksik olması	5
	Müfredat yoğunluğunun olması	3
	Ders süresinin az olması	2
	Maddi imkanların yetersizliği	1
	Sınıf yönetimi	1
	Öğrencilerinin öğrenme motivasyonunun azalması	1
Beklentileri	Sınıf mevcudunun ideal olması	9
	Hizmet içi eğitim verilmesi	3
	Öğrencilerin derse hazır gelmesi	2
	Okulun fiziki ihtiyaçlarının karşılanması	2
	Müfredatın revize edilmesi	2
	Tarih sınıflarının kurulması	1
	Öğrenci seviyelerine uygun olarak sınıfların düzenlenmesi	1
	Rekabetçi sınıf ortamının oluşması	1
Belgesel arşivlerinin oluşturulması	1	

Tablo 7'deki tarih öğretmenlerinin sınıf içerisinde aktif öğrenme yöntemlerini etkin kullanabilme durumları ile ilgili sorunlarına bakıldığında, öğretmenler fiziki donanımların eksik olması, öğrenci sayısının fazla olması, müfredatın yoğun olması, ders süresinin az olması gibi sorunlardan dolayı aktif öğrenme yöntemlerini etkili kullanamadıklarını ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Aktif öğrenme yöntemlerini daha etkili kullanabilmeleri için ise sınıf mevcudunun idealleştirilmesi, konu ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi, okulun fiziki imkânlarının karşılanması ve müfredatın yeniden düzenlenmesi gibi beklentilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir: “Zaman zaman öğrencilerin konuyu toparlamakta zorlanması gecikmesi zaman kaybı gibi sorunlar oluşturabiliyor.” (KÖ, 4), “Sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması. Ders sürecini, kullanılan yöntem teknikleri olumsuz etkilemektedir. Okullarda donanım eksikliği giderilmelidir” (EÖ, 8), “Sorunlarımızın başında yoğun müfredat ve materyal başta geliyor. Beklentim, müfredatın her okul türünde farklı düzenlenmesi ve okul idarelerinin materyal konusunda gerekli desteği Milli Eğitim müdürlükleri aracılığıyla tedarik etmeleri.” (EÖ, 9), “Sınıflardaki öğrenci sayısı daha az olabilir, belgesel arşivleri, VR gözlük kesinlikle tavsiye ediyorum.” (EÖ, 15), “Sınıflar daha az olmalı, konular sadeleşmeli” (KÖ, 24).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Tarih öğretmenlerinin derslerinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yönelik deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında şunları söylemek mümkündür:

Aktif öğrenme kavramı ile ilgili aktif öğrenmenin, öğrencinin derste aktif olduğu, öğrenci merkezli eğitimin verildiği ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan bir süreç olduğunu ifade ettiklerini ve kavram hakkında genel olarak temel bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaştığı söylenebilir. Bu sonucun Akay ve Kocabaş'ın (2013) sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıkları ile ilgili çalışmalarındaki aktif öğrenme konusunda bilgi sahibi oldukları sonucu ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin yararları ve sınırlılıkları konusundaki görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin, kalıcı öğrenmeyi sağlamada, öğrencilerin temel becerilerini Eleştirel düşünme, girişimcilik, problem çözme, iletişim) geliştirmelerinde ve özgüven sağlamaları konularında yarar sağladığı buna karşın ders saatinin az olmasından kaynaklı zaman yönetiminde sorunlar olduğu, fiziki ortamın aktif öğrenme yöntem ve teknikleri için yetersiz olması nedeniyle kullanımının sınırlı olduğu ve öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle zorlandıkları sonucuna ulaştığını söylemek mümkündür. Araştırmada elde edilen bu bulgulara benzer olarak Güçlü'nün (2007) sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısındaki ve tutumundaki etkisini belirlemeye yönelik yaptığı deney-kontrol gruplu çalışmasında da aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı grupta öğrencilerin bilgiyi kalıcılaştırdıkları ve gerçek hayata bu bilgileri aktardıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Dolmaz ve Kılıç'ın (2017) sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme ile ilgili öğretmen görüşlerini incelediği araştırmanın sonuçlarına bakıldığı zaman ise öğretmenlerin kullandıkları sınırlılıklar konusunda şikâyet ettikleri konuların (sınıfın fiziki yapısı, öğrenci sayısı, oturma düzeni vb) bu araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Akay ve Kocabaş'ın (2013) sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıkları ile ilgili çalışmalarındaki öğretmenlerin aktif öğrenmeyi tam olarak uygulayamadıkları ve imkânlar doğrultusunda uygulamanın da zor olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımının gerekliliği ile ilgili, kalıcı öğrenmeyi sağlamak, etkili öğrenme ortamı sunmak, öğrenciyi derste aktif tutmak gibi nedenler ile kullanılmasının gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Literatürdeki ilgili çalışmalara bakıldığı zaman ise (Aydede ve Matyar, 2009; Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Güçlü, 2007; Bodur, 2011; Türksöy ve Taşlıdere, 2016; Bulut, 2010; Şahiner, 2008; Gür ve Seyhan, 2006; Özkardeş Tandoğan, 2006) benzer sonuçlara ulaştığı ve aktif öğrenmenin öğrencide kalıcılığı sağladığı ve öğrenci başarısını arttırdığına yönelik benzer sonuçların elde edildiğini söylemek mümkündür.

Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin derste kullandıkları aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde ise bildikleri ve kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınırlı olduğu, bazı öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini ifade ederken birbirleriyle karıştırdıkları ve yanlış açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güven, Gazel ve Sever (2004) çalışmalarında, tarih öğretiminde önemli bir yeri olan gezi-gözlem uygulamalarını gerçekleştirme noktasında tarih öğretmenlerinin “yöntemi planlama, yönetme ve uygulama sürecinde” sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Yine Çepni ve Çoruhlu (2010) da çalışmalarında öğretmenlerin daha kolay ve zahmetsiz olarak nitelendirdikleri teknikleri daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Keleşoğlu ve Yiğit de (2017) çalışmalarında tarih öğretmenlerinin yenilikçi tarih öğretimi yöntem ve tekniklerinin kendi sınıflarında da uygulanabileceğini düşündüklerini ifade etseler de; öğrenci hazırbulunuşluluğu, ön hazırlık yapılması gerekliliği, öğrencinin olumsuz tutumları gibi etkenleri öğrencinin aktif katılımını gerektiren bu tür uygulamaların sınıf ortamında yaşama geçirilmesinin önündeki engeller olarak dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Kalçık ve Kalçık (2016) da çalışmalarında tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntemlerini benimseseler de bazı eksikleri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerden bazılarının geleneksel öğretim yöntemi olan “anlatım” yöntemi ile yapılandırmacı anlayış çerçevesine oluşturulan çağdaş öğretim yöntemleri içerisinde yer alan aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sık kullandıkları aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili benzer olarak yöntem ve tekniklerden bazılarını kullandıkları ve kullandıkları tekniklerin ise çeşitlilik açısından sınırlı sayıda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “anlatım” yöntemini aktif öğrenme yöntem ve teknikleri içerisinde ifade ettikleri, bu yanılgıdan hareketle geleneksel öğretim yöntemleri ile çağdaş öğretim yöntemleri arasındaki ayırma; öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli öğretim sürecindeki farklılıkların bilgisine tam olarak

sahip olamadıklarını söylemek mümkündür. Nitekim Yalavuz'un (2006) tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı ile ilgili yaptığı araştırmada benzer olarak tarih öğretiminde düz anlatım yönteminin sıkça kullanıldığı fakat dersin öğretilmesinde ve sevilmesinde yeterli olmadığı, ezberci bir yaklaşımın izlendiği sonucu ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerinin aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaya katkı sağladığını ifade ettiklerini buna karşın bazı öğretmenlerin herhangi bir katkısının olmadığı yönünde ifadeler kullandıklarını da söylemek mümkündür. Nitekim bu sonuca paralel olarak Mentiş Taş (2005), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının aktif öğrenme deneyimine sahip olmalarının gerekli olduğunu ifade ederek aktif öğrenme deneyimi yaşamamış öğretmen adaylarının, göreve başladıkları zaman kendi sınıflarında aktif öğrenmeyi kullanmalarının zor olacağını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınırlılıklarda ifade ettikleri gibi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanırken sorunlarının olduğunu belirttiklerini (Öğrenci sayısı, fiziksel yapı, müfredat yoğunluğu vb.) bu sebeple uygulamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Beklentilerinin ise bu sorunların giderilmesi müfredatın revize edilerek okullarına tarih sınıflarının kurulmasının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise çalışma grubunu oluşturan tarih öğretmenlerinin aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak temel düzeyde bilgi sahibi oldukları fakat kullandıkları aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin çeşitlilik bakımından sınırlı olduğu ve uygulamasında zorlandıkları, geleneksel öğretim yöntemi olan “anlatım” yöntemini aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden ayırt edemedikleri ve bir aktif öğrenme yöntemi olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşıldığı söylenilebilir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda yapılacak öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Tarih öğretmenlerine aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini sınıf içerisinde kullanma deneyimlerini arttırmaya yönelik uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek teknik ve yöntemlerin uygulamalarında tecrübe ve deneyim sağlamak için lisans programına uygulamalı bir ders eklenebilir.
- Yapılandırmacı anlayışta rehber konumunda olan tarih öğretmenlerine soyut konuları somutlaştırmada kullanabilecekleri aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Aktif öğrenme* (7. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 91-110.
- Aktekin, S.(2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin ve diğerleri (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (27-44 ss.). Ankara: Harf.
- Alaca, E. (2017). *Tarih eğitimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alaca, E. (2019). Tarih öğretmeni adaylarına göre “tarih öğretimi ve tarih öğretmeni nasıl olmalıdır?”, N. Hayta vd. (Ed.). “*Tarihin İzinde Bir Ömür*” Prof. Dr. Nuri Yavuz’a Armağan içinde (10-20 ss.). Ankara.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 115-127.
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bodur, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanılıklarını gidermeye etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bulut, S. (2010). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi üretimden tüketime ünitesini öğrenme başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem.

- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Tarih Bölümü Özel Öğretim Yöntemleri*. 5. Baskı. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Dinç, E. (2009). Etkili tarih eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (5), 1427-1451.
- Dolmaz, M. ve Kılıç, R. (2017). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde aktif öğrenme ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Er Tuna, Y. (2019). Lise öğrencilerinin gözüyle tarih öğretmeni: Bir metafor analizi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 562-588. DOI: 10.17497/tuhed.587661
- Güçlü, E. (2007). *Sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısındaki ve tutumundaki önemi.* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gür, H. ve Seyhan, G. (2016). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Güven, A., Gazel, A. A. ve Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). (Ed.) *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama*, İsmail Güven. Ankara: Pegem Akademi
- Kalçık, F. ve Kalçık, C. (2016). Tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri. *01-03 Eylül 2016 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Bildirileri içinde* (158-172 ss.). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Keleşoğlu, S. ve Yiğit, E.Ö. (2017). Yenilikçi tarih öğretimi hizmet içi eğitim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 161-187.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmaları ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler içinde* (113-122 ss.). Tarih Vakfı Yayınları.
- Mentiş Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 177-184.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma/ desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskı). (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Özalp, O. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması içinde* (4-7 ss.). Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Özkardeş Tandoğan, R. (2006). *Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Safran, M. (2015). Türkiye’de tarih öğretiminin gelişimi. M. Demirel (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri içinde* (9-24 ss.). Pegem Akademi, Ankara.
- Safran, M. (2014). İkinci baskıya önsöz. Safran, M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* (2. baskı) içinde (9-10 ss.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Şahiner Sinem, D. G. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), Erişim adresi <http://www.insanbilimleri.com>
- Tekeli, İ. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması içinde* (8-40 ss.). Ankara: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 17(1), 57-77.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Tarih ve Coğrafya Derslerine Yönelik Tutumları (Adıyaman Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 149-160.
- Vella, Y. (2001). Yaratıcı tarih öğretimi. (Çev: Bahri Ata). *Milli Eğitim Dergisi*, 150(3), (3-5).
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 181-190.

Extended Abstract

Considering the place and importance of history lessons and subjects, which act as a bridge between the past, present, and future, in creating a national consciousness in students, how the subjects of the history course are taught gains importance. It is very important in terms of the quality and effectiveness of the teaching process that teachers have a knowledge of the methods and techniques used in the active learning approach, which was adopted with the constructivist approach and in which the teacher assumes the role of a guide, whereas the learner is included in the process with a view to ensuring their active participation, and can use them to concretize the abstract history subjects in classes. In this direction, the aim of the study is to determine the experiences of history teachers in using active learning methods and techniques in their lessons. A qualitative research approach was adopted in this study, which was conducted to determine the experiences of history teachers in using active learning methods and techniques in their classes. Qualitative researches are studies that aim to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment. The sample of the research consisted of 30 history teachers working in high schools affiliated with the Ministry of National Education in Antalya in the academic year 2020-2021. Participation of the teachers in the study was on a voluntary basis and a convenience sampling method was used. The main purpose of using this sampling method is to provide speed and practicality to the researcher. An interview form created by the researcher taking expert opinions was used in the study as the data collection tool. This form, which was used to collect the data of the research, covered questions to be asked to the teachers such as, “What is active learning? What do you think about the benefits and limitations of active learning ?, and Why should a history teacher use active learning methods and techniques?. The data collected through the interview form in the research were analyzed using the descriptive analysis method. The qualitative data obtained from the forms were digitized and presented together with the frequencies. The main purpose of using the qualitative analysis method is to present the findings to the reader in an “orderly and interpreted” manner. Considering the results of this study, which aimed to determine the experiences of history teachers in using active learning methods and techniques in their classes; It can be said that history teachers stated, concerning the concept of active learning, that active learning is a process where the student is active in class; a student-centered education is given, and learning by doing and experiencing is provided, and it can be concluded that they have general basic knowledge about the concept. It is possible to say that this result is similar to the result of a study by Akay and Kocabaş (2013) on how classroom teachers perceived active learning in which they concluded that they had knowledge about active learning. Considering the views of the teachers participating in the study on the benefits and limitations of active learning methods and techniques, it can be concluded that the teachers were of the opinion that these methods and techniques were beneficial in providing permanent learning, developing students' basic skills (Critical thinking, entrepreneurship, problem-solving, communication) and providing self-confidence; however, they thought that there were problems related to time management due to inadequate class hours; the use of the physical environment was limited due to its inadequacy for active learning methods and techniques, and that they had difficulties due to the high number of students. Similar to these findings obtained in the study, an experimental group-control group study by Güçlü (2007) conducted to

determine the effect of active learning techniques in classroom management on student achievement and attitude also concluded that students in the group in which active learning techniques were applied rendered their information permanent and transferred this information to real life. In addition, when we look at the results of a study in which Dolmaz and Kılıç (2017) examined the opinions of teachers about active learning in teaching history subjects in the social studies course, it can be said that the subjects that teachers complained about concerning the limitations in use (the physical structure of the classroom, the number of students, seating arrangement, etc.) exhibited parallelism with the results of this study. It was seen that the teachers stated that active learning methods and techniques should be used for reasons such as providing permanent learning, providing an effective learning environment, and keeping the student active in class. When we look at the relevant studies in the literature (Aydede and Matyar, 2009; Aydede and Kesercioğlu, 2012; Güçlü, 2007; Bodur, 2011; Türksoy and Taşlıdere, 2016; Bulut, 2010; Şahiner, 2008; Gür and Seyhan, 2006; Özkardeş Tandoğan, 2006), it is possible to say that similar results were obtained and it was generally concluded that active learning provided permanence in students and increased student achievement. When the findings of the active learning methods and techniques used by the history teachers who constituted the sample were evaluated, it was concluded that the methods and techniques they knew and used were limited and that some teachers confused and incorrectly explained active learning methods and techniques. In addition, it was concluded that some of the teachers confused the traditional teaching method, i.e. the "Lecture" method with the active learning methods and techniques included in the contemporary teaching methods formed within the framework of the constructivist understanding. It was concluded that the teachers used some of the methods and techniques similar to the active learning methods and techniques, and the techniques they used remained limited in number in terms of diversity. In addition, it is possible to say that they counted the "Lecture" method among the active learning methods and techniques, and owing to this error, they did not have full knowledge of the distinction between traditional teaching methods and contemporary teaching methods and the differences in teacher-centered and student-centered teaching processes. Likewise, Yalavuz's (2006) conclusion in his research on the application of active learning methods in history teaching was that the plain lecture method was frequently used in history teaching but this was not sufficient in teaching the lesson and that a rote learning approach was followed shows similarities with the results of this study. It is also possible to say that most of the history teachers who constituted the sample stated that their pre-service or in-service training contributed to the use of active learning methods; however, some teachers stated that these pieces of training did not make any contribution. As they had stated regarding the limitations, the teachers explained that they had problems while using active learning methods and techniques (number of students, physical structure, heavy load of curriculum, etc.) and therefore they had difficulties in practice. It was concluded that their expectations were the elimination of these problems, revision of the curriculum, and creation of history classrooms in their schools. It can be said that the history teachers who constituted the sample had the basic knowledge of active learning methods and techniques, but the active learning methods and techniques they used were limited in terms of diversity and had difficulty in their application; they could not distinguish the traditional teaching method, i.e. "Lecture", from active learning methods and techniques and they pointed to it as an active learning method.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE'DE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Nazike KARAGÖZOĞLU*

ÖZ

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sosyal refahı arttırmakla birlikte yaşamın çeşitli alanlarında sorunlara da neden olmaktadır. İnsanın, hayatını kolaylaştırmak adına doğaya müdahalesi, kaynakları sınırsızca tüketerek yenilenmesine fırsat tanınamaması doğanın dengesini bozmuştur. Çevre sorunlarının yanı sıra açlık, yoksulluk, eğitimde fırsat eşitsizlikleri, çatışmalar, şiddet gibi toplumsal sorunlar giderek büyümektedir. Çevre kirliliği, iklim değişiklikleri, enerji kaynaklarının tükeniyor olması, bölgesel çatışmalar ve savaşlar, göç, açlık, kıtlık insanlığı ilgilendiren küresel sorunlardır. Hangi ülke vatandaşı olursa olsun her bireyin bu sorunlar karşısında aynı duyarlılığı göstermesi, çözümü için üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Türkiye'de yaşanan doğal ve toplumsal sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 36 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türkiye'de yaşanan sorunların başında kadına şiddet, terör, göç ve çevre sorunları gelmektedir. Bu sorunların en önemli nedenleri bölgesel savaşlar, Türkiye'nin jeopolitik konumu, eğitim eksikliği olduğu ifade edilmiştir. Sorunların çözümü için ise eğitim ile ilgili düzenlemeler yapılması, güvenlik önlemlerinin artırılması, devlet denetiminin artırılması ve ceza yaptırımının uygulanması gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, dünyada yaşanan sorunlar, çözüm önerileri

THE OPINIONS OF PROSPECTIVE SOCIAL STUDIES TEACHERS ON PROBLEMS IN TURKEY

ABSTRACT

Developments in science and technology not only increase social welfare, but also cause problems in various areas of life. Man's intervention in nature to make his life easier and not giving the opportunity to renew by consuming resources unlimitedly has upset the balance of nature. In addition to environmental problems, social problems such as hunger, poverty, inequalities of opportunity in education, conflicts and violence are growing. Environmental pollution, climate changes, depletion of energy resources, regional conflicts and wars, migration, hunger, famine are global problems that concern humanity. Regardless of nationality, every individual should show the same sensitivity to these problems and fulfill their responsibilities for the solution. This research aimed to determine the prospective social studies teachers' views on natural and social problems, their causes, and Turkey's solutions. The research sample was composed of 36 final year students at the Social Studies Education Department at Yozgat Bozok University in the 2019-2020 academic year. It was designed as a case study from qualitative research methods. The prospective teachers' answers to the open-ended questions in the semi-structured interview form were analyzed with content analysis methods. According to the participants, violence against women, terrorism, migration, and environmental issues were Turkey's main problems. The most important reasons for those problems were regional wars, Turkey's geopolitical position, and lack of education. It is suggested to make innovations in education, increase security measures and state control, and implement criminal sanctions.

Keywords: Social studies, problems in the world, solutions

* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nkulantas@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-3286>

GİRİŞ

21. yüzyılda hızla gelişen bilim ve teknoloji, insan hayatına kattığı çeşitlilik ve kolaylığının yanı sıra toplum ve doğa açısından pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Başta çevre sorunları olmak üzere, yoksulluk, açlık, işsizlik, şiddet, doğal kaynakların azalması, bölgesel savaşlar, ırkçılık, terörizm, insan hakları ihlalleri vb. sorunlar sürekli dünya gündeminde yer almaktadır.

Günümüzde yaşanan küresel sorunları temelde güvenlik, insani, ekonomik ve çevresel sorunlar olarak ele almak mümkündür. Sorunlar silahlanma, terör, göç, yoksulluk, ırkçılık, din ve mezhep çatışmaları, gelir dağılımındaki eşitsizlik, enerji kaynakları, küresel ısınma ve diğer çevre kirlilikleri (Emiroğlu, 2015, s.212) olarak ifade edilmektedir. Görgülü Arı’ya (2019, s.115) göre çevre sorunlarının ortaya çıkış noktası, insanların öncelikle kendi ekolojik çevresini tahrip edip doğal yapısını bozması ile başlamaktadır ve uluslararası platformlarda dünya ülkelerinin çözüm arayışına girdikleri en önemli çevre sorunları ozon tabakasının incelmeye, sera etkisi ve küresel ısınmadır. Sanayileşme, teknoloji ve ekonomideki gelişmeler, sosyal refahı arttırmış ancak kaynak-ihtiyaç dengesini sarsmıştır. İnsan ihtiyaçlarının sınırsız oluşu ve dünya nüfusundaki hızlı artışa karşılık kaynaklar azalmaya, doğal mekânlar daralmaya ve kirlenmeye başlamıştır (Baykal ve Baykal, 2008, s.10). İnsanın, hayatını kolaylaştırmak adına doğaya müdahalesi, kaynakları sınırsızca tüketerek yenilenmesine fırsat tanımaması doğanın dengesini bozmuştur. Fosil yakıt kullanımı, ormanların yok edilmesi gibi insan faaliyetleri sonucu artarak devam eden küresel ısınmanın etkisiyle kuraklık, sel, erozyon gibi felaketler artmakta toprak verimsizleşmektedir. İnsan ve doğa sürekli etkileşim halindedir. İnsanın doğaya olan olumsuz etkileri sonucu ortaya çıkan sorunlar giderek büyümüş ve tüm insanlığı ilgilendiren ortak sorunlar haline gelmiştir. Bunlar iklim değişikliği, su, hava, toprak ve gürültü kirliliği, orman tahribatı, kimyasal kazalar, atıklar gibi çevre sorunlarıdır.

Foster’a (2002, s.11) göre çevre sorunları genel olarak şunlardır: Küresel ısınma, biyolojik çeşitliliğin yok olması, nükleer kirlenme, asit yağmurları, ormanların ve sula k alanların yok edilmesi, erozyon, çölleşme, sel baskınları, kıtlık, akarsuların ve yer altı sularının aşırı kullanımı sonucu azalması, tarımsal ilaçların aşırı kullanımına bağlı toprak kirliliği, aşırı nüfus ve kırdan kente göç nedeniyle kentsel nüfusun artışı, yenilenemez kaynakların tükenmeye başlaması vb.. Ona göre bugün dünyada yaşanan çevre sorunlarının nedenleri ne biyolojik ne de tek tek bireylerin tercihlerinin bir sonucudur, bu nedenler toplumsal ve tarihseldir.

Türkiye’de ve diğer ülkelerde gündemden düşmeyen bir diğer sorun terör olaylarıdır. Terörizm, ülkemizin yıllardır tek başına mücadele ettiği bir sorundur. Gerek ideolojik, gerek din ve gerekse de etnik temelli olsun terör, ülkemizde özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanmaktadır. Terör faaliyetleri ile vatanın millî birlik ve bütünlüğüne kastedilmekte toplumun gündelik yaşamını olumsuz etkileyen pek çok güvenlik problemine neden olmaktadır (Şen, 2015, s.54). Terörizm, saldırılan veya korkutulan sivil ve masum kurbanlar aracılığı ile hedeflenen daha büyük bir kitleyi, yıldırıp, korkutarak, yasa-dışı stratejik ve siyasi amaçlarını gerçekleştirmek için bir grubun veya devletin, bilinçli ve planlı bir biçimde şiddet kullanması veya şiddet kullanma tehdidinde bulunmasıdır (Ergil, 1992, s.140). Terörizm, bireylerin kişisel güvenlik algılarını, yaşam şekillerini, gelecek beklentilerini ve seçimlerini etkiler hale gelmiştir. Ayrıca bireylerin fiziksel ve psikolojik bütünlüğünü, kontrol edebilirlik duygusunu, değerlerini, düşüncelerini, yorumlarını, tutumlarını ve varsayımlarını doğrudan ve dolaylı tehdit ederek travmatik bir toplumun oluşmasına neden olmaktadır (Demirli, 2011, s.73).

Gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaşayan insanların yaşadıkları bir diğer sorun da işsizlik ve buna bağlı olarak gelişen yoksulluktur. Narayan (2000)“*Bir şey yapmak istersin ama bunu yapmaya gücün yoktur işte bu yoksulluktur.*” demiş ve yoksulluğu; açlık, barınacak bir yerinin olmaması, hasta olunca doktora gidememek, eğitim hizmetlerinden yoksun olmak, işsizlik, kirli su nedeniyle çocuğunu kaybetmek...(Akt. Barber, 2008, s.1) gibi ifadelerle nitelendirmiştir. Victor Hugo, “*Asıl acımlacak yoksulluk, maddi yoksulluk değil; düşüncede ve bilgideki yoksulluktur.*” dese de yoksulluğun her türü, hem Türkiye’de hem de dünyanın pek çok ülkesinde yaşanan önemli sorunlar arasındadır. Günümüzde küresel bir sorun haline gelen yoksulluk aynı zamanda sosyal dışlanma, şiddet, suç,

gecekondulaşma/çarpık kentleşme, parçalanmış aile sorunları, kadına/çocuğa şiddet gibi birçok sosyal problemin oluşmasında da önemli bir etken durumundadır (Uzun, 2018, s.84).

Hayatın her hangi bir alanında ortaya çıkan sorunlar toplumsal yaşamın diğer alanlarını da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Gelir dağılımındaki eşitsizlik, üniversite mezunu işsizlerin artması, temel ihtiyaçların karşılanmasında yaşanan güçlükler, insanların psikolojik açıdan gergin olmalarına, tahammülsüzlüğe, şiddet ve suç oranlarının artmasına ve çatışmaya neden olmaktadır. Gazete ve televizyon haberlerine bakıldığında kadına şiddet, çocuğa şiddet, trafikte şiddet, okulda şiddet vb. mutlaka bir şiddet olayı ile karşılaşmaktadır. Kadına yönelik şiddet, cinsiyete dayalı bir ayrımcılık olup; kadına zarar veren, fiziksel, cinsel ve ruhsal hasarla sonuçlanma olasılığı bulunan, toplum içerisinde ya da özel yaşamda kadına baskı uygulanması ve özgürlüklerinin keyfi olarak kısıtlanmasıyla yaşanan bir insan hakkı ihlalidir (Oktay, 2015, s.61). Dünya Sağlık Örgütü (2002) şiddeti “bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma” olarak tanımlamıştır (Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, 2011, s. 54). Çabuk Kaya’ ya (2006, s.111) göre bir toplumdaki şiddet olgusu incelenirken öncelikli olarak yoksulluk, işsizlik ve göç olguları üzerinde durulması gerekmektedir. Bununla birlikte bireylerin şiddete yönelmelerinde aile içi ilişkiler, ailenin benimsediği disiplin anlayışı, öğretmen, eğitim sistemi, akran ilişkileri, yaşam koşulları, psikolojik rahatsızlıklar, bağımlılık vb. pek çok etmenin etkisi söz konusu olmaktadır.

En zayıfından en güçlüsüne kadar insan, haklar bakımından hukuk karşısında eşittir. Bütün din, ahlak ve hukuk kuralları insanların bir arada ve yan yana yaşamasını düzenleme üzerine kuruludur. Ama bütün bu kurallara rağmen ve uygarlık geliştikçe şiddetin azalacağı yolundaki öngörülerin aksine, haksızlık, adam öldürme, şiddet ve terör geçmişten günümüze farklı düzeylerde devam etmektedir (Özerkmen ve Gölbaşı, 2012, s.24). Cüceloğlu (2002, s.12)’na göre “*Uygarca konuşma ve tartışma becerisinin gelişmemiş olduğu toplumda, bir sorunu çözmek amacıyla başlatılan etkileşim, kısa sürede sürütüşme ve çatışmaya dönüşür. Böylece, var olanı çözmek şöyle dursun, soruna yenileri eklenir; dünyanın birçok ülkesinde görülen kanlı çatışmaların kökeninde, bilinçsiz koşullar altında yaratılan sosyal ortamdaki iletişim düzensizliği yatar.*”

Ülke yönetimlerinde yaşanan istikrarsızlık, doğal kaynakların paylaşılması konusunda yaşanan anlaşmazlıklar vb. sebepler ile dünyanın pek çok bölgesinde ulusal ve uluslararası çatışmalar yaşanmaktadır. Bu durum insanları göçe zorlamakta hem göçmenler hem de göç edilen ülkede yaşayan insanlar açısından olumsuz durumlara neden olmaktadır. Bölgesel savaşlar sonucu insanların dayanışma hakları içinde yer alan “Barış içinde yaşama” hakkının ihlali söz konusu olmaktadır. Bu ihlal diğer hakların kullanılmasını da engellemektedir.

Anadolu toprakları geçmişten günümüze pek çok millete ev sahipliği yapmış ve bu topraklar yüzyıllarca göç ve sığınma olaylarıyla sürekli yüz yüze kalmıştır. Ülkemiz topraklarına çeşitli sebeplerle göçle gelenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Türkiye, Suriye’de meydana gelen savaşla birlikte tarihindeki en büyük göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya kalmış ve dünyanın en büyük sığınmacı barındıran ülkesi olmuştur (Harunoğulları, 2016, s.33). Gerçekleşen düzensiz göçler hızlı nüfus artışına neden olmakta bu da çeşitli toplumsal ve çevresel problemleri beraberinde getirmektedir.

Çocukları ve gençlerin sağlığını ve güvenliğini tehdit eden en önemli sorunlardan biri de bağımlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağımlılık fiziksel, ruhsal ve sosyal bir hastalık olarak görülmekte ve tedavi edilebilir olduğu bilinmektedir. Genel anlamda bağımlılık bir nesneye, kişiye ya da bir varlığa duyulan önlenemez istek veya bir başka iradenin güdümü altına girme durumu olarak tanımlanabilir (Ünal, 2019, s.270). Eskiden bağımlılık denince alkol, uyuşturucu, sigara gibi madde bağımlılıkları aklımıza gelirken günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte internet bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı, oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı gibi yeni bağımlılıklar ortaya çıkmıştır. Cep telefonu hayatımızın önemli bir kısmını işgal etmiş durumdadır. Bireyler farklı aktivitelere veya birbirlerine ayırabilecekleri zamanı internette, sosyal medyada harcamaktadır. Bu durum zaman kaybına, yüz yüze iletişimin ve sosyalleşmenin azalmasına neden olmaktadır.

Dünyada farklı boyutlarda yaşanan insan hakları ihlallerinin yanı sıra hayvan hakları ihlalleri de bütün ülkelerde yaşanan önemli bir sorun olarak göze çarpmaktadır. 15 Ekim 1978 tarihinde ilan edilen Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesinin “*İnsanların yanlarına aldıkları bütün hayvanlar, doğal ömür uzunluklarına uygun sürece yaşama hakkına sahiptir; Bir hayvanı terk etmek acımasızca ve insanlık dışı bir davranıştır.*” maddesi başta olmak üzere diğer maddeleri insan-hayvan ilişkisine yön verecek niteliktedir. Pek çok aile çocuklarını mutlu etmek için evcil hayvan almaktadır. Ancak bazı aileler aldığı hayvanın sorumluluğunu kaldıramayıp sokağa ya da barınağa terk etmektedirler. Vicdani olgunluğa sahip olamayan insanlar hayvanlara eziyet edebilmektedir. 5199 sayılı Hayvanları Koruma Kanunu Türkiye’de hayvanların korunması adına Türkiye’de atılan önemli adımlardandır.

21. yüzyılda ulaşım ve haberleşme araçları o kadar gelişmiştir ki bu da dünyada her şeye erişilebilirliği kolaylaştırmıştır. Yaşanan ekonomik gelişmeler, ortaya çıkan siyasi olaylar, insanın kendi ülkesinden uzak olan ülkelerde gerçekleşse bile, bu durumlar uzak veya yakın herkesi etkilemektedir (Meydan, 2015, s.153). Bugün bir ülkede ortaya çıkan virüs bir anda bütün ülkelere yayılabilmekte, dünyanın bir ucunda yaşanan her hangi bir olaydan internet ve telefon aracılığıyla tüm insanlar kısa sürede haberdar olabilmektedir. Ancak küresel vatandaşlık açısından sadece haberdar olmak yetmez. Yaşanan sorunlar hakkında bilgi sahibi olmanın yanında aktif vatandaşlık bilinci ile bireylerin, sorunların çözümüne katkı sağlayabilecek duyarlılığa sahip olması gerekmektedir.

Bireyin yaşadığı toplumu tanıma ve uyum sağlama sürecinde gerekli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı en önemli ders sosyal bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler öğrencilerine bireysel, toplumsal ve küresel sorunlara yönelik farkındalık kazandırmak aynı zamanda sorunların çözümü için yapabileceklerinin farkına varmalarını, yaratıcı fikirler üretebilmelerini ve harekete geçmelerini sağlamak üzere rehberlik etmelidirler. Doğanay’a (2004, s.18) göre hızla değişen demokratik bir toplumda, sosyal bilgiler öğretiminin amacı yalnızca mevcut toplumsal düzeni benimseyen ve onu sorgulamadan kabul eden vatandaşlar yetiştirmek olmamalıdır. Sorunsuz bir dünyada yaşamak için eleştiren, sorgulayan, problem çözen ve üreten bireylere ihtiyaç vardır.

Türkiye’de ve dünyada yaşanan sorunların öğretimine ilişkin olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018) incelendiğinde iki öğrenme alanı ile ilgili açıklamalarda;

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ile öğrenciler;

- “*Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler.*”

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ile öğrenciler

- “*...gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır.*” ifadeleri günümüz dünya sorunlarının öğretimi ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı genel amaçlarında öğrencilerin;

- *Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,*
- *Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,*
- *Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,*
- *Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,*

- *Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları (MEB, 2018) için çalışılacağı ifade edilmektedir.*

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarının istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının topluma ve toplumsal sorunlara yönelik bilgi, beceri ve algı düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

MEB (2008, s.176) tarafından hazırlanan öğretmen yeterliklerinde yer alan:

- *Sosyal Bilgiler öğretmeni öğrencilerin, insan, yer ve çevre etkileşiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm üretmelerini ve geleceğe dönük fikirler ortaya koymalarını sağlar.*
- *Temel hak ve sorumluluklarını bilmelerini sağlar.*
- *Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını toplumla birlikte çözümler üretir.*

ifadeleri ile sosyal bilgiler öğretmenin ve öğretmen adaylarının ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan sorunları takip etmeleri, öğrencileri bilgilendirmeleri ve çözümüne katkı sağlayabilecek davranış ve etkinliklerde bulunmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Dünyada yaşanan sorunlara yönelik alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çevre problemleri üzerinde yoğunlaştığı (Baykal ve Baykal, 2008; Kılıç, 2013; Çukurçayır ve Sağır, 2008; Kahyaoglu ve Özgen, 2012; Yalçınkaya, 2013; Polat ve Kırpık, 2013; Yılmaz ve Gültekin, 2012; Jenicek, 2008; Uyanık, 2016) görülmüştür. Günümüz dünya sorunlarının genel kapsamda incelendiği çalışmalar olarak öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı çalışmaların da (Kan, 2009; Avcı ve Gümüş, Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk, 2012; Yazıcı, 2013; Özmen, 2015; Özataşkın, 2014; Ersoy ve Türkkkan, 2010; Sabancı, Faiz ve Akyol, 2017; Şeyihoğlu, Sever ve Özmen, 2018) sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan yapılan çalışmanın günümüz dünya sorunlarına ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen yüzyıllardır öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun beklentilerini, kurallarını, sorunlarını saptamalı, bulgularını öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanabilmelidir (Sümbül, 1996, s.604). Çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasında önemli bir role sahip olacak sosyal bilgiler öğretmenin adaylarının Türkiye’de ve dünyada yaşanan güncel sorunlar hakkında bilgi sahibi olmaları, eleştirebilmeleri, sorgulayabilmeleri ve çözüm önerileri geliştirebilmeleri beklenmektedir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenin adaylarının günümüzde Türkiye’de yaşanan doğal ve toplumsal sorunlar, nedenleri, çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla belirlenen alt problemler ise şunlardır:

- 1- Günümüzde Türkiye’de insan yaşamını olumsuz etkileyen sorunlar nelerdir?
- 2- Yaşanan doğal ve toplumsal sorunların sebepleri nelerdir?
- 3- Yaşanan sorunların çözümü için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Sosyal bilgiler öğretmenin adaylarının, Türkiye’de yaşanan doğal ve toplumsal sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar varlık ya da olayları, olaylar arasındaki ilişkileri tanımlamak, tasvir etmek ve açıklamak üzere yapılmakta olup (Malterud, 2001), bireysel ya da toplumsal problemleri anlamada çoklu perspektifler sunmayı (Dobbin ve Gatowski,

1999) amaçlamaktadır (Akt.: Kıncal, 2015, s.59). Davey’e (1991) göre durum çalışması, tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde olduğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanması gerektiğini ortaya koyar (Akt.: Subaşı ve Okumuş, 2017, s.420).

Çalışma grubu

Nitel araştırma yaklaşımında katılımcıların araştırma problemini en iyi şekilde ifade edecek kişiler arasından belirli bir amaca yönelik olarak seçilmesi ve probleme ilişkin deneyimlerinin olması önemli bir noktadır (Creswell, 2014). Bu noktadan hareketle çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 4. sınıf öğrencisi olmak, Günümüz Dünya Sorunları, Çevre Eğitimi gibi dersleri almış olmak, çalışmaya gönüllü olarak katılmak gibi özellikleri taşıyor olmasına özen gösterilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 36 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	20	55,5
Erkek	16	44,5

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55,5’i kadın (n=20), %44,5’i erkektir (n=16) .

Veri toplama aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formda yer alan sorular, ilgili alan yazın incelenerek oluşturulmuş geçerliliğin sağlanması amacıyla Türkçe ve sosyal bilgiler eğitiminde uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Görüşme formunun pilot denemesi 4 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen görüşme formu katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kişisel bilgileri içeren soruların yanında 3 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- 1- Günümüzde Türkiye’de insan yaşamını olumsuz etkileyen önemli sorunlar nelerdir?
- 2- Yaşanan doğal ve toplumsal sorunların sebepleri sizce nelerdir?
- 3- Yaşanan sorunların çözümü için neler önerirsiniz?

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s.242) göre içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu çalışmada da elde edilen veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş, kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Son olarak elde edilen bulgular frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş olup öğretmen adayları K1, K2, ... şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler belirlenen temalara göre tablolar halinde sunularak yorumlanmış, katılımcı görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’de yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Sorun	f	%
Terör	29	24
Kadına şiddet	27	22
Göç (Mülteci-sığınmacı)	18	15
Çevre sorunları	15	13
Açlık-yoksulluk	8	7
Bağımlılık	7	6
İşsizlik	7	6
Çocuk istismarı	6	5
Hayvan hakları ihlalleri	2	2
TOPLAM*	119	100

*Katılımcılar birden fazla sorundan söz etmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılara göre, günümüz Türkiye’inde yaşanan en önemli sorunların terör (f: 29, %24), kadına şiddet (f:27, %22), göç ile ilgili sorunlar (f:18, %15) ve çevre sorunları (f:15, %13), olduğu belirlenmiştir. Bu sorunların yanı sıra açlık-yoksulluk, bağımlılık, işsizlik, çocuk istismarı, hayvan hakları ihlalleri de katılımcılar tarafından Türkiye’de yaşanan toplumsal sorunlar olarak ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

K9: Terörizm, kadına şiddet, mülteciler. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde terör bitmiyor, tam bitti derken yeniden patlak veriyor. Her gün televizyon ve gazete haberlerinde kadına şiddet haberlerini görüyoruz. Mülteciler tüm ülkemize yayıldılar. Bizim ülkemizde birçok fakir ve işsiz varken devletimiz kendi sorunlarını halletmeden mülteci sorunları ile de uğraşmak zorunda kalıyor.

K1: En önemli sorunlarımız bence terör, kadına şiddet ve mülteci sorunudur. Bulduğumuz coğrafi konum nedeniyle terör sorunu ile iç içeyiz. Son zamanlarda sürekli ülkemizde kadınlar katlediliyor, kadın cinayetleri giderek artıyor. Suriye’de yaşanan savaştan dolayı sürekli göç alıyoruz.

K5: Günümüzde çocuk istismarının ve kadın haklarının ihlal edilmesi önemli sorunlardandır. Ayrıca yaşanan savaşlar nedeniyle göç sorunu hem göç edeni hem de göç edilen ülke insanlarını olumsuz etkilemektedir. Hayvanlara yönelik olumsuz davranışların da sürekli haberlerde yer alması üzücü bir durumdur.

K2: Bağımlılık, kadına şiddet, mülteci sorunu ve terörizm. Gençlerimizde sigara, alkol, uyuşturucu bağımlılığı belirgin şekilde görülmektedir. Okul çevresinde uyuşturucu satıcıları kol gezmektedir. Gençlerimiz kandırılıp dağa çıkartılıyor, beyinleri yıkanıp kendi milletine düşman kesiliyor.

K4: Türkiye’nin en önemli sorunu terördür. Gelir dağılımındaki eşitsizlikler, işsizlik ve yoksulluk da çözüm bekleyen sorunlar arasında yer alır.

K7: Küresel ısınma hem kendi büyük bir sorun hem de diğer çevre sorunlarının nedenidir. Doğal denge bozulmaktadır. Buzullar bile erimekte canlı yaşamı tehlikeye girmektedir. Açlık, yoksulluk, gelir dağılımındaki adaletsizlik, gelişmekte olan ülkelerin güçlü devletlerce sömürülmesi, kadın hakları ihlalleri ve terör en büyük sorunlarımız arasındadır. Sınırımzdaki hareketlilik ülkemizi olumsuz etkilemektedir, mülteci sorunu.

K12: Çevremize baktığımızda artık doğanın işlevini yavaş yavaş kaybettiğini, iklim ve mevsimlerin değiştiğini bunun beraberinde su, toprak ve hava kirliliklerini getirerek günlük yaşamımızın zorlaşmasına neden oluyor. Kadına şiddet, alkol, teknoloji ve sigara bağımlılığı, hayvanlara yapılan eziyetler de yaşadığımız sorunlar arasında çünkü çevremize baktığımızda ve medyada sürekli bu olaylar ile ilgili haberler görüyorum.

K35: İşsizlik ve mülteciler. Ülkemizde iyi bir eğitim sisteminin olmaması üniversite mezunu işsizlerin çoğalmasına neden oluyor. Ülkemize gelen göçmenler de ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Çevre sorunlarını saymaya gerek yok zaten.

Tablo 3. Türkiye’de yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin bulgular

Sorunların nedenleri	f	%
Bölgesel savaşlar	13	19
Eğitim eksikliği	13	19
Bilinçsizlik	10	15
Psikolojik nedenler	8	11
Ekonomik nedenler	7	10
Sömürge anlayışı	7	10
Türkiye’nin jeopolitik konumu	7	10
Hukuk sistemindeki eksikler	2	3
Maddeye erişim kolaylığı	2	3
TOPLAM	69	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcılara göre günümüzde Türkiye’de yaşanan sorunların en önemli sebepleri ülkemizin çevresinde yaşanan bölgesel savaşlar (f:13, %19), eğitim eksikliği (f:13, %19), ve bilinçsizliktir (f:10, %15). Psikolojik nedenler (f:8, %11), ekonomik nedenler (f:7, %10), sömürge anlayışı (f:7, %10), Türkiye’nin jeopolitik konumu (f:7, %10) en çok belirtilen sebepler arasında yer almıştır. Bu sebeplerin yanı sıra hukuk sistemindeki eksikler (f:2, %3) ve maddeye erişim kolaylığı (f:2, %3) yaşanan toplumsal sorunların sebepleri olarak ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

K4: Türkiye dünyada dostu olmayan tek ülkedir. Türkiye’ye karşı büyük devletler terörü desteklemektedir. Türkiye jeopolitik konumundan dolayı dünya gündeminde önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze diğer devletlerin Türkiye üzerindeki emelleri devam etmektedir.

K36: Komşu ülkelerin savaş içinde olması bizi de olumsuz etkiliyor. Sınır kapılarımızda yeterli güvenlik önlemlerinin alınmaması terör olaylarının artmasına da neden oluyor.

K5: Kadın ve çocuk haklarının ihlal edilmesinin nedeni eğitimsizliktir. Ayrıca bunu yapanların psikolojik sorunlarının olduğunu düşünüyorum. Bu tür suçlara verilen cezaların yetersiz olması suçlardaki artışın nedenidir.

K6: Savunmasız bir çocuğa güç gösterisi yapmak hastalıklı bir toplumun özellikleridir. İstismarın sebebi psikolojik rahatsızlıktır. Eğitimsiz insanların ebeveyn olmasıdır. Bilinçsiz öğretmenler, vurdumduymaz toplumdur istismarların sebebi.

K7: Çevremizi bilinçsiz bir şekilde kirletiyoruz. Havamızı, toprağımızı, suyumuzu, doğamızı kirletip yok ediyoruz. Ormanlarımızı yakarak yok ediyoruz. İsrاف ile kaynaklarımız tüketiyoruz. Bunların hepsi eğitimsizlik, bilinçsizlik ve duyarsızlıktan kaynaklanmaktadır.

K8: Tüm sorunlarına ana nedeni hukuksal boşluklardır. Yapılan bir suçun yeniden görülmemesi suç işlemeye teşebbüs edecek adayların geri adım atmasını sağlamak, suçu önlemek için ağır cezaların verilmesi gerektiğine inanıyorum. Anayasada ceza hukukunun yeniden gözden geçirilmesi gereklidir.

K29: Terör sorununun yaşanması ülkenin konumunun Ortadoğu'daki önemli kaynaklara yakın olmasından kaynaklıdır. Ülkemiz yıllardır konum olarak gözde bir bölgedir. Sömürgecilik ve toprak bütünlüğümüzü bozmak isteyen dış güçler nedeniyle ve Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik konumundan dolayı bu sorunlar yaşanıyor.

K25: Kadına şiddetin yaşanmasının en büyük nedeni psikolojik ve sosyolojik rahatsızlıklar ve cahillik de bunun baş sebebi sayabiliriz.

Tablo 4. Türkiye’de yaşanan sorunların çözüm yollarına ilişkin bulgular

Çözüm önerileri	f	%
Eğitim	30	45
Güvenlik önlemleri	16	24
Denetim ve ceza yaptırımı	6	9
Psikolojik destek	4	6
STK etkinlikleri	4	6
İş alanlarının artırılması	4	6
Uluslararası işbirliği	3	4
TOPLAM	67	100

Tablo 4’e göre katılımcılar günümüzde Türkiye’de yaşanan sorunların çözümü için eğitim ile ilgili düzenlemeler yapılması (f:30, %45), güvenlik önlemlerinin artırılması (f:16, %24), devlet denetiminin artırılması ve ceza yaptırımının uygulanması (f:6, %9) gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından toplumsal sorunların çözümü için getirilen diğer öneriler ise insanlara psikolojik destek hizmetlerinin verilmesi (f:4, %6), sivil toplum örgütlerinin etkinliklerinin artırılması (f:4, %6), iş alanlarının artırılması (f:4, %6) ve uluslararası işbirliğinin sağlanmasıdır (f:3, %4). Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

K2: Okul çevrelerinde güvenlik önlemleri artırılmalıdır. Gençlerimiz sosyal faaliyetlere yönlendirilmelidir. Bağımlılıkla ilgili olarak öğrenciler suçlanmadan öğretmen, rehberlik servisi ve okul yönetimi tarafından psikolojik destek sağlanmalıdır.

K4: Öğrencilere vatan, millet sevgisi kazandırılmalıdır. Ne olursa olsun bu vatanın kimseye bırakılmayacağı şuuru verilmelidir. Bilinçli, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler yetiştirilmelidir.

K5: Kadın ve çocuk haklarının korunmasına yönelik yasalar artırılmalı, uygulamalar denetim altında tutulmalıdır. Cezaların yaptırım gücü artırılmalıdır. Erkek çocuklarına özellikle sanat ve estetik eğitimine yönelik dersler verilmelidir. Aileler de çocuklarına saygı duymayı öğretmelidir.

K7: Çevreye zarar veren davranışları yapan kişilere cezai yaptırım uygulanmalıdır. Okullarda ve ailede çevre eğitimine önem verilmelidir. Denetim ve kontrol artırılmalıdır.

K8: Kişilerin psikolojik seviyesi test edilmelidir. Evlenecek adayların psikolojik test ve danışmanlık alması gereklidir. Bilinçli bir anne baba elinde büyüyen birey topluma faydalı olabilir. Ülkenin refah seviyesinin daha iyi olması için ekonomik politikalar geliştirilmelidir.

K13: Sorunların çözümü en başta sevmektir, insanı insan olduğu için karşılıksız sevmek. Ben öğretmen olduğumda öğrencilerime cinsiyetin bir üstünlük olmadığını, erkek olmanın kendinden güçsüz birine saldırmak, öldürmek olmadığını aksine erkek olmanın güçsüzü korumak olduğunu aşılayacağım. Özgür olmanın başkalarının haklarını ihlal etmek olmadığını öğreteceğim.

K34: İnsan hakları ihlalleri, çevrenin yanlış kullanımı devlet tarafından denetlenmeli ve aykırı davranışlara cezai yaptırımlar uygulanmalıdır. Okullarda, halk eğitim kurslarında yaşanan sorunlar doğrultusunda eğitimler verilmelidir. İnsan hakları ve koruma yolları ile ilgili insanlar bilinçlendirilmelidir.

K32: Üniversite sayısını arttırmak yerine iş alanları arttırılırsa işsizlik ve buna bağlı yoksulluk sorunu çözülebilir bence. Eğitim sistemi düzeltilirse, mezun olunca işsiz kalmayacağı bölümler açılırsa düzelebileceğini düşünüyorum.

K30: Okullarda sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerine destek verilmelidir. Çevre duyarlılığı, vatanseverlik, bağımlılıkla mücadele konularında STK lar ile işbirliği yapılmalıdır.

K25: Cezalar daha sert ve caydırıcı olmalıdır. Sert cezalar olmadığı için insanların gözü korkmuyor ve rahatça aklından geçirdiklerini yapıyorlar ve işlenen suçun tekrarı sıklaşıyor. Cezalarda değişikliğin yanı sıra bir öğretmen olarak çocukları en temelde düzgün birey olarak yetiştirmeye çalışmalıyız.

TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Türkiye’de yaşanan doğal ve toplumsal sorunlar, nedenleri ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada öğretmen adaylarına göre, günümüz Türkiye’inde yaşanan en önemli sorunlar terör, kadına şiddet, göç ile ilgili sorunlar ve çevre sorunlarıdır. Bu sorunların yanı sıra açlık-yoksulluk, bağımlılık, işsizlik, çocuk istismarı, hayvan hakları ihlalleri de katılımcılar tarafından Türkiye’de yaşanan toplumsal sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç, konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Yazıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları olumlu ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş, öğrencilerin “açlık”, “şiddet”, “cinsiyet ayrımcılığı”, “yoksulluk” gibi sorunlara karşı daha fazla duyarlı oldukları görülmüştür. Şeyihoğlu, Sever ve Özmen (2018) tarafından zihin haritaları aracılığıyla sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, öğretmen adaylarına göre doğal afetler, savaşlar ve işgaller, açlık ve kıtlık, çevre kirliliği ve küresel ısınma-sera etkisi en önemli günümüz dünya sorunları olarak ifade edilmiştir. Sabancı, Faiz ve Akyol (2017) tarafından yapılan çalışmada 8. sınıf öğrencilerin Türkiye’yi en çok etkileyen küresel sorunlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde, nüfus ve yerleşme ile ilgili sorunlar, terör, çevre kirliliği, küresel ısınma ve savaşın en sık tekrarlanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Jenicek’e (2008, s.63) göre küresel sorunlar üç büyük gruba ayrılabilir: Birince grupta savaşlar, çatışmalar, silahlanma ve terörizm yer alırken ikinci grupta çevre problemleri, doğal kaynaklar, nüfus, gıda ve beslenme ile ilgili problemler bulunmaktadır. Son grup ise sosyal, kültürel ve insani haklara ilişkin sorunlardır ki bunlar eğitim, sağlık, barınma gibi haklardaki eşitsizlikleri içerir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türkiye’de yaşanan doğal ve toplumsal sorunların nedenlerine ilişkin ileri sürdükleri görüşler incelendiğinde en önemli sebepler, Türkiye’nin sınır komşularında yaşanan bölgesel savaşlar, eğitim eksikliği ve bilinçsizliktir. Ayrıca psikolojik nedenler, ekonomik nedenler, sömürge anlayışı, Türkiye’nin jeopolitik konumu da sorunların sebepleri arasında yer almıştır. Bu sebeplerin yanı sıra hukuk sistemindeki eksikler ve maddeye erişim kolaylığı, kadına şiddet, çocuk istismarı, bağımlılık gibi sorunların sebepleri olarak ifade edilmiştir.

Türkiye, coğrafi konumunu ve çevre ülkelere göre gelişmişliği nedeniyle uluslararası göç ve yasa dışı göç olaylarında hem hedef ülke hem de transit ülke olarak ön plana çıkmaktadır. Türkiye'ye yönelen düzensiz göçü belirleyen temel unsurlardan en önemlisi komşu ülkelerde artan siyasi belirsizlikler ve çatışmalardır (Deniz, 2014, s.184). Türkiye Afganistan'da, Irak'ta ve son olarak Suriye'de yaşanan çatışmalar nedeni ile göçmen akınına uğramıştır. Yaşanan düzensiz göçler, göçmenler ve göç edilen bölgede yaşayan halk açısından çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Castles ve Miller'e (2008) göre mülteciler, göç alan toplumların belli kesimlerde güvensizlik nedeni olarak algılanmaktadır. Göç edilen bölge insanı ile göçmenler arasında kültürel farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunları ve iletişim engelleri yaşanmaktadır. Göçmenlerin kendi mesleklerini aldıkları, ucuz iş gücü oluşturmaları nedeni ile işsizliği arttırdıkları, ev fiyatlarını artmasına neden oldukları, sosyal hizmetlere aşırı yük getirdikleri, salgın hastalıkların ve artan suçların nedeni oldukları düşünülmektedir (Akt. Tunç, 2015, s.35). Bu tarz sorunların çözülebilmesi ve göçmenlerin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmeleri için bölge halkı ve göçmenlerin bir araya gelip birbirlerini tanıyabilecekleri, çalışabilecekleri, eğlenebilecekleri, kültürel paylaşımlarda bulunabilecekleri faaliyetler gerçekleştirilmelidir. Bu faaliyetlerde devlet kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının işbirliği sağlanmalıdır.

Tarihi açıdan bakıldığında Türklerde kadına her zaman değer verildiği, devlet yönetiminde de yer aldığı görülmektedir. Çocuk evin gülü, neşesi, neslin devamı ve evliliğin temel amacı olarak muamele görmüştür. Ancak bugün kadına ve çocuğa yönelik şiddet haberleri gazete ve televizyonların maalesef hemen her gün gündeminde yer almaktadır. Öğretmen adaylarına göre kadına/çocuğa yönelik şiddetin sebepleri, eğitimsizlik, psikolojik ve ekonomik nedenlerdir. SHÇEK tarafından hazırlanan Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet ile ilgili hazırlanan araştırma raporunda (2010, s.20) Türkiye'de çocuğa fiziksel ve duygusal şiddetin yaş, cinsiyet ve bölge farkı olmaksızın sırasıyla ev, okul ve sokakta gerçekleştiği, çocuklara istenmeyen davranışları en sık uygulayanların sırasıyla, anneler, babalar, üvey anneler, büyük kardeşler, öğretmenler ve arkadaşlar olduğu ifade edilmiştir.

Şiddet insan ya da hayvan hangi canlıya uygulanırsa uygulansın bir hak ihlalidir, asla kabul edilemez. Türkiye'de dayağın bir disiplin yöntemi olarak algılandığı, erkeğin kadından üstün görüldüğü bir düşünce yapısı kültürel öğelere de yansıtılmıştır. “Ananın vurduğu yerde gül biter”, “Dayak cennetten çıkmadır” “Eti senin kemiği benim” “Gelinlikle girilen evden kefenle çıkılır” “Dövülmeyen kadın, tımarsız ata benzer”, “Erkektir, hem sever, hem döver”, “Kızını dövmeyen dizini döver” “ “Karı koca arasına girilmez”, “Dayak cennetten çıkmadır” gibi bazı atasözlerimiz ve özdeyişler şiddeti normalleştirmekte, belki de teşvik etmektedir (Oktay, 2015, s.59; SHÇEK, 2010, s.10).

Çocukların ihmal ve istismardan uzak, güvenli bir sevgi ortamında büyümesi gelecek yaşamının şekillenmesi bakımından çok önemlidir. Bugün madde bağımlılığı yaşının giderek düşmesi endişe vericidir. Madde bağımlılığının yanı sıra sosyal medya, teknoloji, internet bağımlılığı da çocukların ve gençlerin farklı boyutlarda yaşamını tehdit eder hale gelen bağımlılıklardır. Öğretmen adaylarına göre bu sorunun nedeni de maddeye erişim kolaylığı, devlet denetimi ve yaptırımların yetersizliği ve hukuk sistemindeki eksikler/boşluklar olarak ifade edilmiştir. Okul önlerinde bağımlılık yapan maddelerin satışı yapan kişilerin karakolda ifadelerinin alınıp serbest bırakıldığına dair bir haber karşında insan söyleyecek söz bulamamaktadır.

Öğretmen adaylarına göre Türkiye'de yaşanan sorunların çözümü için eğitim ile ilgili düzenlemeler yapılması, güvenlik önlemlerinin artırılması, devlet denetiminin artırılması ve ağır ceza yaptırımlarının uygulanması gerekmektedir. Katılımcılar tarafından toplumsal sorunların çözümü için getirilen diğer öneriler ise insanlara psikolojik destek hizmetlerinin verilmesi, sivil toplum örgütlerinin etkinliklerinin artırılması, iş alanlarının artırılması ve uluslararası işbirliğinin sağlanmasıdır.

Çevre sorunları, kadın, çocuk ve hayvan hakları ihlalleri, bağımlılık, gibi sorunların çözümüne yönelik olarak denetim ve yatırım önerilmiş olsa da öncelikle kuralların uygulamaya dönüştürülmesi için vatandaş tarafından içselleştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu da ancak iyi bir vatandaşlık, değer ve karakter eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Toplum içinde sevgi, saygı, dayanışma ve hoşgörü gibi değerlerin içselleştirilmesi yani insani bilinç oluşturulması ile hukuki yaptırımların uygulanmasına gerek kalmaz.

İnsanoğlu, doğaya verdiği zararı fark etmesiyle birlikte çevre bilincinin önemi fark edilmeye başlanmış ve çevreye verilen zararı azaltmaya yönelik önlemler almak amacıyla çevrenin korunmasına yönelik birçok uluslararası konferans ve seminerler düzenlenmiş protokoller imzalanmıştır. Bunlar, Stockholm’de BM İnsan Çevresi Konferansı (1972), Uluslararası Çevre Eğitim Programı (1975), Tiflis’te Hükümetler Arası Çevre Eğitim Konferansı (1977), Moskova’da Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Konferansı (1987), Rio de Janeiro’da BM Çevre ve Kalkınma Konferansı (1992) ve Selanik’te Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansıdır. Selanik’te yapılan konferansın sonuç bildirgesinde çevre eğitiminin amacı “Çevreyi korumak ve iyileştirmek için bireylere gerekli bilgi, değer yargıları, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaları yolunda imkan sağlamak” olarak belirtilmiştir (Aydede, Devenci ve Gönen, 2019, s.250). Hudson’a (2001, s.283) göre bugün çevre eğitimine ilişkin yaptıklarımızın, gelecek yaşamın kalitesi üzerinde çarpıcı etkileri olacaktır. Bizlerin ve gelecek nesillerin doğal mirastan faydalanmaya devam edebilmesi için etkili ve anlamlı çevre eğitimi, ciddiye alınması gereken bir meseledir.

Devlet ile toplum arasındaki iletişimi sağlayan, demokratik yönetimlerin vazgeçilmezi olan sivil toplum kuruluşlarının, günümüzde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayabilecek faaliyetlerin düzenlenmesi açısından önemli bir role sahiptirler. Bu kuruluşlar her hangi bir siyasi görüş ve düşünce gözetmeksizin toplumsal sorunların çözümüne odaklanarak tüm bireylerin etkin katılımına yönelik faaliyetler düzenleyebilmelidirler.

Sonuç olarak Türkiye’de yaşanan doğal ve toplumsal sorunlar konusunda etkin, duyarlı, sorumluluk sahibi vatandaşlara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimini gerçekleştirecek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin de Türkiye’de ve dünyada yaşanan sorunlar, nedenleri hakkında bilgiye, düşünce ve görüşe sahip olmaları, sorunların çözümüne yönelik bilimsel gelişmeleri izlemeleri, yaratıcı fikirler üretebilmeleri gerekmektedir.

2018 yılı öncesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında “Günümüz Dünya Sorunları” dersi zorunlu ders iken 2018’de yapılan değişiklikte alan eğitimi seçmeli dersler arasında yer almıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenin sosyal problemlere duyarlı vatandaşlar yetiştirebilmesi için kendisinin de bu konular hakkında bilgi ve duyarlılığa sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla güncel toplumsal sorunların yoğun olarak işleneceği, çözümleri için projelerin geliştirilebileceği bir ders olarak “Günümüz Dünya Sorunları” dersinin zorunlu dersler arasına alınması gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu dersin zorunlu olmasının yanında öğretmen adayına öğretimi konusuna da özen gösterilmelidir. Ders, teorik bilgiler ile sınırlı kalmamalı “Topluma Hizmet Uygulamaları”, “Sosyal Proje Geliştirme” gibi dersler ile ilişkilendirilerek uygulamalı etkinliklere yer verilmelidir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu çevreden başlamak üzere ülke sorunlarını belirlemelerine ve çözümü için sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği ile gerçekleştirilebilecek projeler yürütmelerine rehberlik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. (Ed.) N. Akfırat, O. , F. D. Staub ve G. Yavaş, *Current debates in education* içinde (485-506 ss.). London: IJOPEC Publication.
- Aydede, M.N., Devenci, Ü. ve Gönen, Ç. (2019). Çevre okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik. (Ed.) G. Hastürk *Çevre eğitimi* içinde (115-140 ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barber, C. (2008). Notes on poverty and inequality. From poverty to power: How active citizens and effective states can change the world, *Oxfam International 2008*. Erişim adresi http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/oxfam_FP2P_Notes_Poverty_Inequality.pdf
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 2-3.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Yeniden insandan insana* (27. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çabuk-Kaya, N. (2006). 20-21 Mayıs Şiddetin sosyal dinamikleri. *Toplumsal bir sorun olarak şiddet sempozyumu* (105-119 ss.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Çukurçayır, M.A. ve Sağır, H. (2008). Enerji sorunu, çevre ve alternatif enerji kaynakları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 257-278.
- Demirli, A. (2011). Terörizm, psikososyal etkileri ve müdahale modelleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 66-78.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.16-44). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Emiroğlu, G. (2015). Sosyal bilgilerde uluslararası ilişkilerin yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (190-230 ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergil, D. (1992) Uluslararası terörizm. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47(3), 139-143.
- Ersoy, A. F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Foster, F.B. (2002). *Savunmasız gezegen*. (Çev. H. Ünder). Ankara: Epos Yayınları.
- Görgülü Arı, A. (2019). Çevre sorunları. (Ed.) G. Hastürk. *Çevre eğitimi* içinde (115-140 ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Hudson, S. J. (2001). Challenges for environmental education: Issues and Ideas for the 21st century, *BioScience*, 51(4), 283-288
- Jenicek, V. (2008). Global problems of the world-structure, urgency. *Agricultural. Economic*, 54(2), 63-70.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N . (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kan, Ç. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S. (2013). Çevre sorunları ve yoksulluk. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(1), 9-20.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. ve Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(4), 2209-2224.
- Kıncal, R. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/>
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meydan, A. (2015). Sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi. (Ed.) R. Turan, K. Ulusoy, *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (142-154 ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay, E.Y. (2015). Türkiye'nin ve dünyanın ortak sorunu: kadına şiddet. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 64, 57-118.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özerkmen N ve Gölbaşı H. (2012). Toplumsal bir olgu olarak şiddet. *Akademik Bakış Dergisi*, 28, 1-19.
- Özmen, F. (2015). *Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi anabilim dalı coğrafya eğitimi bilim dalı öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Öztaşkın, B. Ö. (2014). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39.
- Polat, S. ve Kırpık, C. (2013). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 205-227.
- Sabancı, O., Faiz, M. ve Akyol, C. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara yönelik görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), CCCLXII-CCCXCIII.

- Subaşı, M . ve Okumuş, K . (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şen, Y . (2015). Terörün toplumlar üzerindeki sosyo-ekonomik etkilerine bakış: PKK Terörü ve Ağrı gerçeği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 17-70.
- Sümbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 597-608.
- Şeyihoğlu, A , Sever, R ve Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 1-15 .
- T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK). (2010). Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması / Özet Rapor
<https://www.unicef.org/turkey/raporlar/turkiyede-çocuk-istismari-ve-aile-içi-şiddet-araştırması-özet-raporu-2010>
- Tunç, A. Ş.(2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Uyanık, G. (2016). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Uzun, H. (2018). Yoksulluğun toplumsal yansımaları. G. Cerev ve B. Yenihan (Ed.). *Yoksulluk, farklı boyutlarıyla* içinde (83-98 ss.). Bursa: Dora Basın Yayın.
- Ünal, V. (2019). Sosyal bir sorun olarak alkol/madde ve teknoloji/dijital bağımlılığı. (Ed.) Y. Daşlı. *Sosyal sorunlarda güncel tartışmalar* içinde (269-292 ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: Nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27(1), 416-439.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120-132.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 8(6), 807-823.

Extended Abstract

The fast-paced developments in science and technology in the 21st century have brought many problems for society and nature despite its diversity and benefits in human life. A significant number of natural and human problems adversely affect the lives of humans and other living things in the world. The environmental problems, which are the foremost, poverty, hunger, unemployment, violence, depletion of natural resources, regional wars, racism, terrorism, and human rights violations, are the common issues on the world agenda. The widespread innovations in transportation and communication tools have made the world small today. A virus that appears in a country can spread to the world in a short time, and anyone knows about it via the internet and phone. However, just being informed is not enough in terms of global citizenship. It is essential to have an awareness of active citizenship and the concern that contributes to the solution and being about the problems. The social studies course is the most critical lesson in which the necessary knowledge and skills are acquired for social familiarization and adaptation. Social studies teachers should guide students to raise awareness of the individual, social and global problems, and realize what they can do to solve problems, produce creative ideas, and take action. It is necessary to determine and improve the knowledge, skills, and perceptions of teachers and teacher candidates towards society and social problems to achieve the Social Studies course goals. In a report by MONE (2008), it is emphasized that: "Social Studies teachers help students find solutions to the problems encountered in human, place, and environment interactions and produce future ideas. They guide them to learn about their fundamental rights and responsibilities, and to take actions with others that contribute to the solution to financial, social, and educational needs." Thus, social studies teachers and teacher candidates should follow the national and global problems, inform the students, and take steps. Teachers have played a leading role in education

for centuries. They should embrace social values, determine the expectations, rules, and problems of the society, and benefit from those findings in educating them. Children are the warranty-of-future prosperity, and prospective social studies teachers have an essential role in the socialization of the young. Therefore, so social studies teachers and teacher candidates are expected to be aware of Turkey's current problems and the world and comment, query, and develop solutions. This study aimed to determine Social Studies teachers' opinions about the causes and solutions to Turkey's natural and social problems. The study sample consisted of 36 final-year students in the Department of Social Studies Education at Yozgat Bozok University in the 2019-2020 academic year. The prospective participant teachers were selected by specific criteria such as volunteer participation, being a final year student, and attending the World Problems of Today and Environmental Education courses. It is a case study that applied semi-structured interview forms developed by the researcher. The semi-structured interview form included three open-ended questions besides the items for personal information. Three open-ended questions in the form are as follows: What are the key issues that affect human life in Turkey today? What do you think about the causes of natural and social problems? What would you recommend to solve those problems? The prospective teachers' responses to the open-ended questions in the online interview form were analyzed through content analysis. In the content analysis process, the data were coded, themes were specified, and codes and themes were organized. Finally, the findings related to the frequency and percentage values were presented in tables. Direct quotations from the participants were provided for validity and reliability. The participants were coded as P1, P2, ... According to the prospective social studies teachers, Turkey's most fundamental problems are terrorism, violence against women, migration problems, and environmental issues. Besides, hunger-poverty, addiction, unemployment, child abuse, and animal rights abuses are among Turkey's critical social problems today. When the opinions about the causes of the natural and social problems in Turkey were examined, it was observed that the participants stressed the regional wars with neighboring countries, lack of education, and ignorance as to the most important underlying causes. Psychological and financial difficulties, colonial mentality, and geopolitical position of Turkey were also among other reasons in addition to the deficiencies in the law, drug abuse, violence against women, child abuse, and various addictions. In this sense, it is suggested that there is a vital need for proactive and responsible in Turkey. As the leading actors of civic education, social studies teachers are expected to know the causes of the local and global problems, have opinions about the possible solutions, follow the scientific developments, and produce creative ideas. The "World Problems of Today" course was compulsory in the Social Studies Education Undergraduate Program until 2018, but it was included among the elective courses in 2018. For Social Studies teachers to educate citizens concerned about social problems, they must have knowledge and concern about these issues. Therefore, it is suggested to make the "World Problems of Today" compulsory, as the course content involves the extensive discussion of social problems and the development of solution projects. Besides, lecturers should elaborately deliver the course. It should not be limited to theoretical knowledge and should be associated with specific lessons such as "Community Service Practices" and "Social Project Development." Prospective teachers should be guided to carry out projects in cooperation with non-governmental organizations to identify and solve the problems, starting from their immediate surroundings.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇOKLU ZEKÂ KURAMI UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Ezgi GÜNDÜZ**
Gönül ONUR SEZER***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde 3. sınıfta öğrenim gören hayat bilgisi öğretimi dersini almış 294 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen "Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği" ve Kılıç (2008) tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde; iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi, Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için post-hoc testi kullanılmış, ayrıca korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri arttıkça çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zekâ, hayat bilgisi öğretimi, sınıf öğretmeni adayı

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS TEACHING LIFE SCIENCE AND THE APPLICATIONS OF MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the relationship between the attitudes of classroom teacher candidates towards teaching life studies and their attitudes towards multiple intelligence theory applications. The research was carried out with relational survey model, one of the quantitative research models. The research group consists of 294 primary school teacher candidates who have taken life science teaching course in 3rd grade at Artvin Çoruh University, Bursa Uludağ University, Ege University and Eskişehir Anatolian University. Personal information form created by the researcher, "Teaching Life Science Attitude Scale" developed by Sarıkaya, Özgöl and Yılar (2017) and "Multiple Intelligence Theory Attitude Scale" developed by Kılıç (2008) were used as data collection tools in the research. In the process of collecting and analyzing the obtained data, descriptive statistics were used. In the analysis of data Mann Whitney U test was used for the comparison of two groups, Kruskal Wallis H test was used for the comparison of more than two groups, and when Kruskal Wallis H test was significant, the post-hoc test was used in order to understand which group caused the difference, and also correlation analysis was performed. As a result of the research, it was determined that there was a significant

* Bu çalışma Ezgi Gündüz'ün Doç. Dr. Gönül Onur Sezer'in danışmanlığında Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans mezunu, Bursa, e-posta: ezgi.gunduz1695@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3481-0928>

*** Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, e- posta: gonulonur@uludag.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8258-2539>

relationship between the classroom teacher candidates' attitude levels and sub-dimensions of life science teaching and the attitude levels of multiple intelligences theory. There was a positive relationship between classroom teacher candidates' attitude levels towards teaching life science and multiple intelligence theory attitude levels. Accordingly, it can be stated that as students' life science teaching attitude levels increase, their multiple intelligence theory attitude levels also increase.

Keywords: Multiple intelligence, teaching of life studies, primary school teacher candidate

GİRİŞ

Öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için oluşturulan unsurlar öğrenciler, öğrenme-öğretme ortamları ve öğretim materyalleridir. Öğrenme-öğretme süreci planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme olmak üzere birbirini etkileyen bir süreçtir (Duman, 2013; Yalın, 2006). O halde bu öğretim sürecini planlayan öğretmenlerin, öğretecekleri derse yönelik tutumları da önem arz etmektedir. İlkokulda öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler, belli dersler kapsamında şekillenmektedir. Bu derslerden bir tanesi de hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi öğretimi ile ilkökul dönemindeki öğrencilere birey, doğa ve toplum çerçevesinde temel beceri, bilgi ve değerler kazandırmak amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu çerçevede hayat bilgisi dersi kişisel hususlardan düşünme becerilerine, çevreye yönelik tutumlardan sosyal tavırlara değin geniş bir alanda öğrencilerin hayatlarını sürdürmesinde etkin bir role sahiptir. Ayrıca hayat bilgisi, öğrencilerin özgün öğrenme yöntemleri belirleyeceği formal öğrenim yaşamının ilk derslerindedir (Güven & Kaymakçı, 2016).

2005 yılı Hayat Bilgisi Öğretim Programında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklik olduğu görülmüştür (Güven, 2010; Kılınç & Uygun, 2015). 2015 yılında ise yeniden düzenlenen programla birlikte kendini tanıyabilen, temel hayat becerilerine sahip, sağlıklı hayat sürebilen, kendisine ve çevresine karşı hassas, milli ve manevi değerlere bağlı birey yetiştirmek hayat bilgisi öğretiminin yeni vizyonunu oluşturmuştur (Kıroğlu, 2011; MEB, 2015; Sarıkaya, Özgöl & Yılar, 2017). 2015 programıyla birlikte hayat bilgisi öğretiminde öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Bu görevler, öğrencilerin ön öğrenmeleriyle yeni konular arasında bağlantılar kurmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, öğrencilere gerçekleştirilen etkinliklerde rehberlik yapmak, öğrenme ortamlarını hazırlamak, sınıf dışı etkinliklere yer vermek, ürün ve süreç odaklı değerlendirmelerde bulunmak olarak açıklanabilmektedir (MEB, 2015; Sarıkaya ve diğerleri, 2017).

Hayat bilgisi öğretiminde kazanımların kalıcı ve anlamlı olarak öğretilmesi amacıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir. Bireysel farklılıklardan bahsedildiğinde kişilerin becerilerinin ve ilgilerinin yanında, baskın zekâ alanlarının bilinmesi de önemli bir faktördür. Bu durumda da öğrencileri farklı yönleriyle tanıma imkânı sağlayan çoklu zekâ kuramı karşımıza çıkmaktadır (Bektaş & Uzunkol, 2015). Harvard Üniversitesi psikologlarından Howard Gardner çoklu zekâ kuramını 1983 yılında ortaya koymuştur. Çoklu zekâ kuramı, zekânın tek bir yapıdan oluşmadığını, her bireyin sekiz farklı zekâ alanına sahip olabileceğini ve bunların geliştirilebileceğini savunan eğitim kuramıdır (Dinçer Çengelöglü, 2005). Çoklu zekâ kuramı, öğrencilerin özgüven gelişimine ve kendilerini tanımalarına, bireysel farklılıklar karşısında saygılı olmalarına, daha kolay öğrenmelerine, yaratıcı düşüncelerini güçlendirmelerine ve ileride tercih edecekleri mesleği düşünmelerine imkân vermektedir (Talu, 1999). Buna göre çoklu zekâ kuramı ile kendi yetenekleri, yatkınlıkları üzerine fikir sahibi olan öğrenci, hangi mesleğin kendisine uygun olduğunu daha kolay belirleyebilir.

Gardner'ın ileri sürdüğü sekiz farklı zekâ alanı vardır. Bunlar; sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/ uzamsal zekâ, müziksel/ ritmik zekâ, bedensel/ kinestetik zekâ, sosyal/ kişilerarası zekâ, içsel/ özedönük zekâ ve doğa zekâsıdır (Gardner, 1993; 1999; Susar Kırmızı, 2006). Sözel/ dilsel zekâsı güçlü kişiler, duyarak, okuyarak, konuşarak, tartışarak ve iletişim kurarak en iyi şekilde öğrenirler (Saban, 2003). Mantıksal/ matematiksel zekâ alanına sahip insanlar, neden-sonuç

ilişkilerine, soyut işlemlere ve mantık kurallarına karşı çok duyarlı ve hassastırlar. Böyle insanlar genelleme ve sınıflandırma yaparak, mantık yürüterek, hesaplama yaparak, soyut ilişkiler üzerine çalışma yaparak en iyi biçimde öğrenirler (Kılıç, 2008; Korkmaz, 2004). Görsel/ uzamsal zekâsı kuvvetli olan bireylerin imgeler, resimler, şekillerle düşünme ve üç boyutlu nesnelere idrak etme becerisi oldukça gelişmiştir (Susar Kırmızı, 2006). Müziksel/ ritmik zekâyâ sahip bireyler beste yapma, ritim tutma, sesini alçak ve yüksek biçimde kullanabilme, sesini kontrol edebilme gibi becerilere sahiptir (Sarı, 2019). Bedensel zekâsı güçlü kişiler düzenli-ritmik oyunları, spor hareketlerini kolaylıkla gerçekleştirirler. Bu kişilerde denge, koordinasyon, esneklik, hız ve el becerisi dikkat çekmektedir (Talu, 1999). Sosyal/ kişilerarası zekâsı güçlü bireyler, diğer kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarını oldukça iyi bir biçimde anlayabilir ve karşısındaki kişilerin mizaç, güdü, moral ve eğilimlerini ayırt edebilir (Susar Kırmızı, 2006). İçsel/ özedönük zekâsı güçlü kişiler kendini tanıma, kendine güvenme, hedeflerini belirleme, disiplinli olma ve kişisel sorunlarını çözme becerisine sahiptirler (Talu, 1999). Doğa zekâsı güçlü bireyler, doğadaki canlıları incelemeyi ve doğada araştırma yapmayı severler. İnsanın ve doğanın etkileşimiyle ilgilenirler (Susar Kırmızı, 2006).

Çoklu zekâ kuramı sınıflarda uygulanırken öğretmenlerin dikkatli olması gereken temel hususlar: (1) Öğretmenler, tüm zekâları eşit miktarda önemsemeli ve yaklaşım göstermelidir. (2) Öğretmenler derslerinde kullanacakları materyalleri mümkün olduğunca tüm zekâ alanlarına hitap edecek şekilde hazırlamalıdır. Böylece dersi farklı biçimlerde ve yaratıcı etkinliklerle işlemek öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırırken öğretmen için derse karşı güdüleyici olacaktır. (3) Öğretmenler öğrencilerinin kendi zihinsel güç ve zayıflıklarıyla öğrenme ortamına katıldıklarını unutmamalıdır (Armstrong, 1994; Korkmaz, 2001). Kaptan'a (1999) göre öğretilecek konu göz önünde bulundurulduğunda zekâ alanlarının birbirlerine nasıl dönüştürüleceğini düşünmek, çoklu zekâ kuramına uygun bir öğretimin gerçekleştirilmesinde takip edilecek en iyi yoldur. Bir diğer ifadeyle, esas sorun, dildeki sembollerin müzik, mantık, beden, resim, kişilerarası ve içsel zekâlarla nasıl ilişkilendirileceğidir (Azar, Presley ve Balkaya, 2006). Kazak, Yürük, Yürük, Çakır ve Sungur'a (1999) göre çoklu zekâ kuramı uygulamalarında öğretmenler önemli bir role sahiptir. Çoklu zekâ kuramını benimseyen bir öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarına hitap eden etkinliklerle dersini zenginleştirir. Böylece sınıflarında farklı zekâyâ sahip öğrencilerine de fırsat tanımış olur (Temur, 2004).

Bir meslek grubuna ve etkinliklerine ilişkin tutumları bilmek, o meslek grubundaki doyum ve başarı hakkında tahminde bulunmaya imkân tanyacaktır (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000). Fidan (1996) ile Erden ve Akman'a (1997) göre bir derse ilişkin olumlu tutum geliştirmek, o dersin başarısını artırmaktadır. Öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının iyileştirilmesi de hayat bilgisi başarısı bakımından önemlidir (Sarıkaya ve diğerleri, 2017). İlgili literatür incelendiğinde, çoklu zekâ kuramına göre hayat bilgisi öğretimi gerçekleştirildiğinde öğrencilerin derse olan ilgilerine ve ders başarılarına olumlu etkileri, araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Bektaş, 2007; Bektaş & Uzunkol, 2015; Dinçer Çengelöglü, 2005; Korkmaz, 2001; Obuz, 2001; Yanpar, 2001). Hayat bilgisi dersinde kazanımların anlamlı ve kalıcı olarak öğretilmesi için bireysel farklılıkları esas alan Çoklu Zekâ Kuramı ve uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları ile bir sınıfta her öğrencinin öğrenmesini destekleyecek etkinlikler öğrencilere sunulmuş olacaktır (Bektaş & Uzunkol, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarının büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, sebep-sonuç ilişkisine yönelik ipuçlarına ulaşmak ve iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmalardır (Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Sınıf Öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve yaşadıkları yerlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite, cinsiyet ve yaşadıkları yerlere göre dağılımı

Üniversite	Cinsiyet	Yaşadığı Yer			Toplam
		İl	İlçe	Köy	
Artvin Çoruh Üniversitesi	Kadın	45	15	5	65
	Erkek	24	6	5	35
	Toplam	69	21	10	100
Bursa Uludağ Üniversitesi	Kadın	47	21	3	71
	Erkek	10	5	7	22
	Toplam	57	26	10	93
Ege Üniversitesi	Kadın	17	7	0	24
	Erkek	5	1	0	6
	Toplam	22	8	0	30
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	Kadın	41	9	6	56
	Erkek	12	2	1	15
	Toplam	53	11	7	71
Toplam	Kadın	150	52	14	216
	Erkek	51	14	13	78
	Toplam	201	66	27	294

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 – 2019 Eğitim Öğretim yıllarında Sınıf Öğretmenliği programında 3. Sınıfta öğrenim gören hayat bilgisi öğretimi dersini alan tüm sınıf öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma grubu tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme ile sınıf öğretmenliği programında 3. sınıf birinci dönemde yer alan hayat bilgisi öğretimi dersini almış Artvin Çoruh Üniversitesinde öğrenim gören 100, Bursa Uludağ Üniversitesinde öğrenim gören 93, Ege Üniversitesinde öğrenim gören 30 ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi’nde öğrenim gören 71 toplam 294 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının, hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek için Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği” ve çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek için Kılıç (2008) tarafından geliştirilen “Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Form araştırmaya katılan öğretmen adayı hakkında bilgi sahibi olmak ve konu ile ilgili çeşitli ilişkilendirmeler yapabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formun geliştirilmesinde literatür taraması ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Form öğretmen adayının cinsiyeti, yaşadığı yer, öğrenim gördüğü üniversite ve sınıf düzeyi ile ilgili sorular ile başlamış ve devamında öğretmen adayının kendisine hitap ettiğini düşündüğü çoklu zekâ alanlarının ve hayat bilgisi öğretiminde kullandığı etkinliklerin neler olduğu, çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlik hazırlarken öğrencinin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göz önünde bulundurup bulundurmadığı ve okulun sosyoekonomik düzeyine uygun etkinlikleri tercih edip etmediği, çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlik hazırlarken nelere dikkat ettikleri, zekâ alanlarında yetenekli olmadıkları alanlardaki etkinlikleri uygulayıp uygulamayacakları, hayat bilgisi öğretiminde en fazla kullanılabilir yöntem ve tekniklerin neler olduğu, çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminare,

kursa ya da konferansa katılıp katılmadığı ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olup olmadığı sorularından oluşmaktadır.

Hayat Bilgisi Öğretimi Tutum Ölçeği: Hayat bilgisi öğretimi dersini almış sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipinde 5’li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek sevme, değer verme ve önemseme olmak üzere 3 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Sevme ve değer verme alt boyutlarındaki maddelerde olumlu özellikler bulunurken, önemseme alt boyutundaki maddelerde olumsuz özellikler bulunmaktadır. Alt boyutlara verilen isimler o boyuttaki maddelerin içeriklerine uygun oluşturulmuştur (Sarıkaya ve diğerleri, 2017). Ölçeğin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Sarıkaya, Özgöl ve Yılar (2017)’a ait hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından sevme boyutunun 0.89, değer verme boyutunun 0.87, önemseme boyutunun 0.86 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından Cronbach Alpha değerlerinin sevme boyutunda 0.87, değer verme boyutunda 0.71, önemseme boyutunda 0.93 olduğu tespit edilmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeği: Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları belirlemek, öğretime ve öğretmenlere katkı sağlamak için Kılıç (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar değerlendirilirken ölçeğin bütününden alınan puanlar kullanılmıştır. Verilen yanıtlar hiçbir zamandan (1 puan) her zamana (5 puan) doğru puanlanmıştır. 1.00-1.80 aralığındaki ortalama değerler “çok olumsuz” ve “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 aralığındaki değerler “olumsuz” ve “çok az”, 2.61-3.40 aralığındaki değerler “orta puan” ve “orta düzeyde”, 3.41-4.20 aralığındaki değerler “olumlu” ve “çoğu zaman”, 4.21- 500 aralığındaki değerler “çok olumlu” ve “her zaman” olarak değerlendirilmiştir. Ölçek 29 olumlu, 14 olumsuz olmak üzere toplam 43 maddeden oluşmaktadır (Kılıç, 2008). Kılıç (2008)’a ait Çoklu Zekâ Kuramı Tutum Ölçeğinin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir.

Uygulama

Araştırma sürecinde anket uygulaması yapmak için belirlenen üniversitelere Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü olarak izin istemek amacıyla yazı gönderilmiş ama birçok üniversitenin izin yazısı elimize ulaşmamıştır. Bu nedenle bazı üniversitelerde Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Kararı ile uygulama yapılabilmiştir. Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul kararı ile uygulama yapılmasını kabul etmeyen üniversitelerde uygulama yapılamamıştır. Anket uygulaması yapılması için üniversitelerin ilgili bölümlerine ulaşmak ve yardım talep etmek için e-posta gönderilmiş cevap alınamayan üniversitelerde uygulama yapılamamıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu doğrultuda verilerin çözümlenmesinde non-parametrik testler kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için post-hoc testleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırma sorusunun temelinin oluşturduğu ilişkiyi belirlemek için Korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap eden çoklu zekâ alanlarına yönelik dağılım

Çoklu Zekâ Alanları	Frekans	Yüzde
Görsel / uzamsal zekâ alanı	214	20.7
Sözel / dilsel zekâ alanı	137	13.2
Kişilerarası / sosyal zekâ alanı	133	12.9
İçsel / özedönük zekâ alanı	130	12.6
Mantıksal / matematiksel zekâ alanı	126	12.2
Bedensel / kinestetik zekâ alanı	112	10.8
Müziksel / ritmik zekâ alanı	99	9.6
Doğacı zekâ alanı	83	8.0
Toplam	1034	100

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanlarının hangileri olduğuna ait çoklu yanıtlarının dağılımı sunulmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının 137'si (%13.2) sözel / dilsel zekâ alanına, 214'ü (%20.7) görsel / uzamsal zekâ alanına, 112'si (%10.8) bedensel / kinestetik zekâ alanına, 133'ü (%12.9) kişilerarası / sosyal zekâ alanına, 126'sı (%12.2) mantıksal / matematiksel zekâ alanına, 99'u (%9.6) müziksel / ritmik zekâ alanına, 83'ü (%8) doğacı zekâ alanına ve 130'u (%12.6) içsel öze dönük zekâ alanına sahip olduğunu düşünmektedir. Buradan öğretmen adaylarının en çok görsel / uzamsal zekâ alanının en az ise doğacı zekâ alanının kendilerine hitap ettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde kullanmayı düşündükleri etkinliklere yönelik dağılım

Hayat Bilgisi Etkinlik	Frekans	Yüzde
Grup çalışmaları yaptırmak	251	21.6
Okuduklarını anlattırmak	166	14.3
Müzik dinletmek, şarkı söyletmek	149	12.8
Bireysel çalışma yaptırmak	143	12.3
Resim yaptırmak	140	12.0
Doğayı tanımak	135	11.6
Bilmece sormak	94	8.1
Diğer	48	4.1
Spor yaptırmak	37	3.2
Toplam	1163	100

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının 166'sı (%14.3) okuduklarını anlattırma etkinliğini, 140'ı (%12.0) resim yaptırmaya etkinliğini, 37'si (%3.2) spor yaptırmaya etkinliğini, 251'i (%21.6) grup çalışmaları yaptırmaya etkinliğini, 94'ü (%8.1) bilmece sorma etkinliğini, 149'u (%12.8) müzik dinletme, şarkı söyletme etkinliğini, 135'i (%11.6) doğayı tanıma etkinliğini, 143'ü (%12.3) bireysel çalışma yaptırmaya etkinliğini, 48'i (%4.1) diğer etkinlikleri hayat bilgisi öğretiminde kullanmayı uygun görmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en fazla tercih ettikleri etkinlik grup çalışmaları yaptırmaya etkinliği, en az tercih ettikleri etkinlik ise spor yaptırmaya etkinliği olmuştur. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik sınıf düzeyini dikkate alma, sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alma, etkinlik uygulama, seminer kurs katılım ve yeterlilik durumlarına yönelik dağılım

	Evet		Hayır		Toplam	
	N	Yüzde	N	Yüzde	N	Yüzde
Sınıf düzeyini dikkate alma durumu	287	97,6	7	2,4	294	100
Sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alma durumu	91	31,0	203	69,0	294	100
Etkinlik uygulama durumu	272	92,5	22	7,5	294	100
Seminer, kurs katılım durumu	27	9,2	267	90,8	294	100
Yeterlilik durumu	84	28,6	210	71,4	294	100

Tablo 4 incelendiğinde, “Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken öğrencinizin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göz önünde bulundurur musunuz?” sorusuna öğretmen adaylarının 287’si (%97.6) evet, 7’si (%2.4) hayır cevabı vermiştir. “Çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken sadece okulun sosyoekonomik düzeyine uyacak etkinlikleri mi tercih edersiniz?” diye sorulduğunda öğretmen adaylarının 91’i (%31.0) evet, 203’ü (%69) hayır seçeneğini tercih etmiştir. “Zekâ alanlarında yetenekli olmadığınız alandaki etkinlikleri uygular mısınız?” sorusuna 272 öğretmen adayı (%92.5) evet cevabı verirken 22 (%7.5) öğretmen adayı hayır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarına çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminere, kursa ya da konferansa katılıp katılmadıkları sorulduğunda 27’si (%9.2) evet, 267’si (%90.8) hayır yanıtını vermiştir. “Çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna ise öğretmen adaylarının 84’ü (%28.6) evet yanıtını, 210’u (%71.4) hayır yanıtını vermiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususların önem sırasına göre dağılımı

Çoklu Zekâ Önem Sırası	Önem Sırası	Yüzde
Kazanımlara uygun olmasına	286	21.0
Öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine	286	21.0
Öğrencilerin baskın zekâ alanlarına	269	19.8
Okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumuna	265	19.5
Kendi baskın zekâ alanınıza	234	17.2
Diğer	22	1.6
Toplam	1362	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususlarda ilk sırada 286 öğretmen adayı (%21.0) kazanımlara uygun olması ile öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine uygun olmasını önemli bulmuşlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının 269’u (%19.8) öğrencilerin baskın zekâ alanlarını, 265’i (%19.5) okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumunu, 234’ü (%17.2) kendi baskın zekâ alanlarını, 22’sinin (%1.6) diğerlerini etkinlik hazırlarken önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklere yönelik dağılım

Yöntem ve Teknikler	Frekans	Yüzde
Grup çalışması	209	13.2
Beyin fırtınası tekniği	200	12.6
Soru cevap tekniği	194	12.2
Örnek olay	188	11.8
Anlatım tekniği	163	10.3
Gezi tekniği	148	9.3
Rol oynama	148	9.3
Gösteri tekniği	114	7.2
İstasyon tekniği	111	7.0
Altı şapkalı düşünme tekniği	109	6.9
Diğer	3	0.2
Toplam	1587	100

Öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en çok kullandıkları yöntem ve teknikler tablo 6’da sunulmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının 163’ü (%10.3) anlatım tekniğini, 200’ü (%12.6) beyin fırtınası tekniğini, 111’i (%7.0) istasyon tekniğini, 109’u (%6.9) altı şapkalı düşünme tekniğini, 148’i (%9.3) gezi tekniğini, 194’ü (%12.2) soru cevap tekniğini, 148’i (%9.3) rol oynama tekniğini, 188’i (%11.8) örnek olayı, 209’u (%13.2) grup çalışmasını, 114’ü (%7.2) gösteri tekniğini, 3’ü (%0.2) diğerlerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Tabloda çoklu yanıtlara ilişkin veriler yer aldığından toplam frekansın örneklemin hacmini geçtiği görülmektedir.

Tablo 7. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği ile çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait betimsel istatistik sonuçları

	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	294	43	150	99.03	11.85
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	294	24	60	51.46	5.62
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	294	15	73	30.00	5.60
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	294	4	20	17.57	3.82
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	294	52	213	176.5	28.32

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamından aldıkları puanların en düşük 43 puan, en yüksek ise 150 puan olduğu ve öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı puanlarının ortalamasının 99.03 olduğu tespit edilmiştir. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği alt boyutlarından, sevme alt boyutunda en düşük 24, en yüksek 60 puan aldıkları puanlarının ortalamasının ise 51.46 olduğu, değer verme alt boyutunda en düşük 15, en yüksek 73 puan aldıkları puanlarının ortalamasının ise 30.00 olduğu, önemseme alt boyutunda en düşük 4, en yüksek 20 puan aldıkları puanlarının ortalamasının ise 17.57 olduğu görülmüştür. Tablo 7 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden en düşük 52, en yüksek 213 puan aldıkları ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinden alınan puanların ortalamasının 176.5 olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	Kadın	216	156.03	33703.00	6581.000	-2.865	.004*
	Erkek	78	123.87	9662.00			
	Toplam	294					
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	Kadın	216	152.25	32887.00	7397.000	-1.599	.110
	Erkek	78	134.33	10478.00			
	Toplam	294					
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	Kadın	216	150.69	32549.00	7735.000	-1.073	.283
	Erkek	78	138.67	10816.00			
	Toplam	294					
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	Kadın	216	154.90	33458.50	6825.500	-2.667	.008*
	Erkek	78	127.01	9906.50			
	Toplam	294					
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	Kadın	216	156.66	33839.00	6445.000	-3.076	.002*
	Erkek	78	122.13	9526.00			
	Toplam	294					

Tablo 8 incelendiğinde, Mann-Whitney U testine ilişkin bulgular araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı ($Z=-2.865$; $p<.05$), önemseme alt boyutu ($Z=-2.667$; $p<.05$) ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında ($Z=-3.076$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin alt boyutları olan sevme ve değer verme alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z=-1.599$; $p>.05$; $Z=-1.073$; $p>.05$).

Tablo 9. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerlere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin KWH testi sonuçları

	Yaşadığı Yer	N	Sıra Ort.	sd	KWH	p
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	İl	201	151.06	2	1.443	.486
	İlçe	66	143.01			
	Köy	27	131.94			
	Toplam	294				
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	İl	201	148.98	2	.265	.876
	İlçe	66	142.80			
	Köy	27	148.00			
	Toplam	294				
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	İl	201	150.24	2	2.362	.307
	İlçe	66	148.91			
	Köy	27	123.65			
	Toplam	294				
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	İl	201	151.14	2	2.429	.297
	İlçe	66	145.09			
	Köy	27	126.26			
	Toplam	294				
Çoklu zekâ kuramı	İl	201	152.80	2	3.885	.143

tutum ölçeği toplamı	İlçe	66	142.73
	Köy	27	119.67
	Toplam	294	

Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ($KWH_{(2)}=1.443$; $p>.05$) ve alt boyutları (sevme alt boyutu $KWH_{(2)}=.265$; $p>.05$; değer verme alt boyutu $KWH_{(2)}=2.362$; $p>.05$; önemseme alt boyutu $KWH_{(2)}=2.429$; $p>.05$) ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ($KWH_{(2)}=3.885$; $p>.05$) ilişkin anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin KWH testi

	Üniversiteler	n	Sıra Ort.	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	134.05	3	6.959	.073	
	Bursa Uludağ Üniversitesi	93	160.18				
	Ege Üniversitesi	30	169.05				
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	71	140.73				
	Toplam	294					
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	139.20	3	6.606	.086	
	Bursa Uludağ Üniversitesi	93	150.55				
	Ege Üniversitesi	30	182.30				
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	71	140.49				
	Toplam	294					
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	160.94	3	9.469	.024*	Artvin Çoruh Üniversitesi-Eskişehir Anadolu Üniversitesi Bursa Uludağ Üniversitesi
	Bursa Uludağ Üniversitesi	93	151.11				
	Ege Üniversitesi	30	153.05				
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	71	121.51				
	Toplam	294					
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	121.44	3	19.467	.000*	Bursa Uludağ Üniversitesi-Artvin Çoruh Üniversitesi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Ege Üniversitesi
	Bursa Uludağ Üniversitesi	93	168.65				
	Ege Üniversitesi	30	139.70				
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	71	159.80				
	Toplam	294					
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	Artvin Çoruh Üniversitesi	100	128.46	3	10.262	.016*	Artvin Çoruh Üniversitesi-Bursa Uludağ
	Bursa Uludağ	93	155.06				

Üniversitesi			Üniversitesi
Ege Üniversitesi	30	180.08	Ege Üniversitesi
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	71	150.65	
Toplam	294		

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının okudukları üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği değer verme alt boyutunda ($KWH_{(3)}=9.469$; $p<.05$), önemseme alt boyutunda ($KWH_{(3)}=19.467$; $p<.05$) ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında ($KWH_{(3)}=10.262$; $p<.05$) anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan post hoc testi sonucunda değer verme alt boyutunda Artvin Çoruh Üniversitesi ile Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi arasında Artvin Çoruh Üniversitesi lehine; önemseme alt boyutunda Bursa Uludağ Üniversitesi ile Artvin Çoruh Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Ege Üniversitesi arasında Bursa Uludağ Üniversitesi lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinde ise farklılığın kaynağı Artvin Çoruh Üniversitesi ile Uludağ Üniversitesi ve Ege Üniversitesinde öğrenim gören adaylar arasındadır. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı ($KWH_{(3)}=6.959$; $p<.05$) ve sevme alt boyutu tutum ölçeğinde ($KWH_{(3)}=6.606$; $p<.05$) anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasındaki ilişki

Değişkenler	X	sd	r
Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı	99.04	11.85	.454**
Sevme alt boyutu tutum ölçeği	51.46	5.62	.392**
Değer verme alt boyutu tutum ölçeği	30.00	5.60	.257**
Önemseme alt boyutu tutum ölçeği	17.57	3.82	.454**
Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamı	176.5	28.32	1

* $p<0.05$

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.454$; $p<0.05$). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri arttıkça çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine en fazla hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanları sırasıyla (1) görsel / uzamsal zekâ, (2) sözel / dilsel zekâ ve (3) sosyal / kişilerarası zekâ alanı iken en az hitap ettiğini düşündükleri çoklu zekâ alanı ise doğacı zekâ alanı olmuştur. Al-Balhan (2006) çalışmasında, öğretmenlere öncelikle kendi çoklu zekâ alanlarını anlamalarını ve öğrencilerinin farklı öğrenme biçimlerine uygun öğrenme ortamlarını düzenlemelerini önermektedir (Babacan, 2012). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en fazla kullandıkları yöntem ve teknik “grup çalışması” iken ikinci sırada “beyin fırtınası tekniği” gelmektedir. Öğretmen adaylarının hayat bilgisi öğretiminde en fazla tercih ettikleri etkinlik “grup çalışmaları yaptırma” etkinliği, en az tercih ettikleri etkinlik ise “spor yaptırma” etkinliği olmuştur. Güngör’ün (2005) çalışmasında da sosyal zekâ alanına göre en çok tercih edilen etkinliğin “grup çalışması etkinlikleri” olduğu tespit edilmiştir. Sarı’nın

(2019) çalışmasında da 30 sınıf öğretmeninden 25'inde baskın olan zekâ alanlarını seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerine aksettirdikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik etkinlikler hazırlarken öğrencilerinin sınıf düzeyini dikkate aldıklarını ancak etkinlik hazırlamada okulun sosyoekonomik düzeyine göre tercih yapmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları zekâ alanlarında yetenekli olmadıklarını, alandaki etkinlikleri de uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Güngör'ün (2005) çalışmasında öğretmenler kendi zekâ alanlarına hitap eden etkinlikleri tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Sarı (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin baskın olan zekâ alanlarını seçtikleri öğretim yöntem ve tekniklerine aksettirdiklerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bölümünün çoklu zekâ kuramı ile ilgili herhangi bir seminere, kursa ya da konferansa katılmadıklarını ve çoklu zekâ kuramı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Akpınar'ın (2004) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin tamamı ve okul yöneticileri çoklu zekâ kuramı konusunda kendilerini yetersiz görmüş ve hizmet içi eğitimle desteklenmeleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Güngör'ün (2005) çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğunun çoklu zekâ kuramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Kılıç'ın (2008) çalışmasında da öğretmenler çoklu zekâ kuramını derslerinde tam olarak uygulayamadıklarını ve hizmet içi eğitim almaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Erdamar'ın (2009) çalışmasında öğretmenler çoklu zekâ kuramı üzerine kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve bu konudaki gelişmeleri kısmen takip ettiklerini, eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlikler hazırlarken dikkat ettikleri hususlarda ilk sırada kazanımlara uygun olması ile öğrencilerin yaşına ve sınıf düzeyine uygun olmasını önemli bulmuşlardır. Bunu sırasıyla öğrencilerin baskın zekâ alanları, okulun veya çevrenin sosyoekonomik durumu, kendi baskın zekâ alanları ve diğerleri takip etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplam puanı önemseme alt boyutu ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin alt boyutları olan sevme ve değer alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kılıç (2008) da ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin tutumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kılıç (2008) da benzer şekilde ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına yönelik görüşlerini ve tutumlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin tutumları ve görev yaptıkları yerleşim yeri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okudukları üniversitelere göre hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerine ilişkin hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği değer verme alt boyutunda, önemseme alt boyutunda ve çoklu zekâ kuramı tutum ölçeği toplamında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Değer verme alt boyutunda Artvin Çoruh Üniversitesi ile Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi arasında; önemseme alt boyutunda Bursa Uludağ Üniversitesi ile Artvin Çoruh Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi ve Ege Üniversitesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çoklu zekâ kuramı tutum ölçeğinde ise farklılığın kaynağı Artvin Çoruh Üniversitesi ile Uludağ Üniversitesi ve Ege Üniversitesinde öğrenim gören adaylar arasındadır. Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeği toplamı ve sevme alt boyutu tutum ölçeğinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve alt boyutları ile çoklu zekâ kuramı tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri ve çoklu zekâ kuramı

tutum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayat bilgisi öğretimi tutum düzeyleri arttıkça çoklu zekâ kuramı tutum düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Bu araştırmada dört farklı şehirde bulunan üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılabilmektedir. Araştırmayı geliştirmek için farklı şehirlerde öğrenim gören daha fazla öğretmen adayına ulaşılabılır.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik tutumları ile çoklu zekâ kuramı uygulamalarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir, diğer disiplinlerle (Hayat Bilgisi, Türkçe, matematik vb.) çoklu zekâ kuramına yönelik tutumlar arasındaki ilişki incelenebilir.

Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla farklı veri toplama araçlarından faydalanılabilir.

Öğretmen adaylarına çoklu zekâ kuramı konulu seminer, kurs ya da konferans verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, Y. (2004). *Çoklu zekâ kuramına göre hayat bilgisi dersinde sınıf içi etkinliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa.
- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwait middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15, 18-34.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom* ASCD. Alexandria, Virginia.
- Azar, A., Presley, A. İ., & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sivas.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, M. ve Uzunkol, E. (2015). Hayat bilgisi dersi ve çoklu zekâ alanları: ikinci sınıf öğrenci çalışma kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergi*, 14(2), 364-378.
- Diñer Çengelöglü, G. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Duman, B. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Erdamar, F.S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elâzığ.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M.T., ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 27-33.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Second Edition). London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21.centruy*. New York, NY: Basic Books.
- Gold, A.W. (2002). *A case study of teacher's knowledge and attitudes toward utilization of multiple intelligences in classroom practice*. (Doctor of education). School of Education University of Louisville.

- Güngör, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına göre çoklu zekâ etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Zonguldak.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 156(35), 84-95.
- Güven, S. ve Kaymakçı, S. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazak, Yürük S., Yürük N., Çakır, Ö. ve Sungur, S. (1999). Çoklu zekâ kuramı öğretmen rolüne ilişkin görüşler ve düşünceler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10*, 269-274.
- Kılıç, M. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırıcılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Konya.
- Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-15.
- Kıroğlu, K. (2011). *En son değişikliklerle yeni ilköğretim programları 1-5. sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 71-78.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Mettetal, G., Jordan, C., ve Harper, S. (1998). Attitudes toward a multiple intelligences curriculum. *The Journal of Educational Research*, 91, 115-122.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1. 2. ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara.
- Obuz, C. (2001). *Çoklu Zekâ Kuramının Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Sürecine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarının tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M. ve Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergi*, 16, 992-1006.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Temur, H. (2004). *Çoklu zekâ kuramını temel alan etkinliklerin hayat bilgisi dersinde öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Yalın, H.İ. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2001). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde çoklu zekâ kuramı etkinlikleri ve çoklu materyal kullanmanın öğrenciler üzerindeki çeşitli etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 26(276), 23-30.

Extended Abstract

In order to reach permanent and meaningful achievements at teaching in life science, attention should be paid to individual differences of students. When talking about individual differences, besides the skills and interests of people, knowing dominant intelligence areas is also an important factor. In this case, multiple intelligence theory, which provides the opportunity to recognize students from different aspects, emerges (Bektas & Uzunkol, 2015). Improving teachers' attitudes towards teaching life science teaching is also important in terms of life studies success (Sarıkaya et al., 2017). Teachers, who adopt multiple intelligence theory, enrich the lesson with activities addressing the individual differences of students. Thus, they provide opportunities for students with different intelligence levels in their classes (Kazak et al., 1999; Temur, 2004). When the literature was examined, it was seen that when teaching life science is carried out according to the multiple intelligence theory, researches revealed the positive effects of students' interest and their success in the lesson (Bektas, 2007; Bektas & Uzunkol, 2015; Dincer Cengelöglu, 2005; Korkmaz, 2001; Obuz, 2001; Yanpar, 2001). In line with this information, it is obvious that classroom teacher candidates' attitudes towards teaching life science and their attitudes towards applications of multiple intelligence theory are of great importance. The research was conducted using relational scanning model, one of the quantitative research models, in order to examine the relationship between the attitudes of classroom teacher candidates towards teaching life science and their attitudes towards multiple intelligence theory applications. The study group of the research consists of classroom teacher candidates who took teaching life science course in the first term of the 3rd grade in 2018-2019 academic year. The research group was selected according to purposeful sampling which is one of the non-random sampling techniques including 100 students from Artvin Coruh University, 93 students from Bursa Uludag University, 30 students from Ege University, 71 students from Eskisehir Anadolu University and totally 294 classroom teacher candidates. Personal information form was created by the researcher in the research. In order to determine classroom teacher candidates' attitudes towards teaching life science "Teaching Life Science Attitude Scale" which was developed by Sarıkaya, Ozgol, and Yilar (2017) was used and in order to determine their attitudes towards applications of multiple intelligence theory "Multiple Intelligence Theory Attitude Scale" which was developed by Kilic (2008) was used in the research. Teaching Life Science Attitude Scale consists of 24 items and 3 sub-dimensions as like, value and care. When reliability coefficients of the scale were examined, Cronbach alpha internal consistency coefficient of whole teaching life science attitude scale of Sarıkaya, Ozgol and Yilar (2017) was calculated as 0.93. Within the scope of this research, total reliability coefficient of the scale was calculated as 0.88. Multiple Intelligence Theory Attitude Scale consists of 29 positive and 14 negative totally 43 items (Kilic, 2008). Cronbach alpha internal consistency coefficient for the whole of multiple intelligence theory attitude scale of Kilic (2008) was calculated as 0.96. Internal consistency coefficient of Cronbach alpha performed within the scope of this research was determined as 0.97. Descriptive statistics were used to determine the relationship between attitudes towards teaching life science of classroom teacher candidates included in this study and their attitudes towards multiple intelligence theory. Kolmogorov-Smirnov normality test was conducted to determine whether the data was normally distributed. As a result of this test, it was determined that distribution was not normal in both scales ($p < .05$). Since the data did not indicate normal distribution, non-parametric tests were used to examine the variables. Mann Whitney U test was used to compare two groups, and Kruskal Wallis H test was used to compare more than two groups. In the case of Kruskal Wallis H test was significant, Mann Whitney U test was used as a post-hoc test to recognize which group caused the difference. Correlation and regression analyzes were performed. The multiple intelligence domains that classroom teacher candidates think that appeal to them most were (1) visual / spatial intelligence, (2) verbal / linguistic intelligence, and (3) social / interpersonal intelligence, and by the way multiple intelligence domain they think that appeal to them least was naturalist intelligence. In the study of Al-Balhan (2006) it was recommended that teachers first understand their own multiple intelligence areas and organize learning environments suitable for different learning styles of their students (Babacan, 2012). While "group work" was the method and technique that classroom teacher candidates thought to be the most useful in teaching life science, the least preferred one was "other" methods and techniques. The most preferred activity by teacher candidates in teaching life science was "group work" activity and the least preferred activity was "doing sports". In Gungor's (2005) study, it was

determined that the most preferred activity according to the field of social intelligence is “Group work activities”. The primary school teacher candidates stated that while preparing activities for the applications of multiple intelligence theory, they took the grade level of their students into consideration and did not prefer activities that were only suitable for socio-economic level of the school. Teacher candidates stated that they also applied activities in the field of intelligence in which they were not talented. Classroom teacher candidates stated that they did not attend any seminar, course or conference related to multiple intelligence theory and they did not have sufficient knowledge about multiple intelligence theory. While preparing activities for the multiple intelligence theory, classroom teacher candidates pay attention to the fact that they are appropriate for the achievements in the first place and that they are suitable for the age and grade level of the students. This was followed by the dominant intelligence areas of the students, the socioeconomic status of the school or the environment, their own dominant intelligence areas and others. A significant difference was found in total importance sub-dimension of life studies teaching attitude scale and the total of multiple intelligence theory attitude scale according to the gender of classroom teacher candidates. When the source of significant difference is examined, it is seen that it is on behalf of female teacher candidates. It was determined that there was no significant difference in the sub-dimensions of teaching life science attitude scale, such as like and value. When the gender of the teacher candidates studying in Faculty of Education in Turkey is examined, the number of male and female teachers is stated to be more. In this study, there are 216 female teacher candidates and 78 male teacher candidates. This explains the significant difference on behalf of female teacher candidates. It was determined that there was no significant difference between teaching life science attitude levels and sub-dimensions and the attitude levels of multiple intelligence theory according to the place they live. It was determined that there was a significant difference in teaching life science attitude level and multiple intelligence theory attitude levels in the value sub-dimension of teaching the life science attitude scale, in caring sub-dimension and in total of the multiple intelligence theory attitude scale, according to the universities they studied. In the appraisal sub-dimension, between Artvin Coruh University, Eskisehir Anadolu University and Bursa Uludag University; It was determined that there is a significant difference between Bursa Uludag University and Artvin Coruh University, Eskisehir Anadolu University and Ege University in the caring sub-dimension. In the multiple intelligence theory attitude scale, the source of difference is among the candidates studying at Artvin Coruh University, Uludag University and Ege University. It was determined that there was no significant difference in the attitude scale of life studies teaching attitude scale and liking sub-dimension. It was determined that there was a significant relationship between the life studies teaching attitude levels and sub-dimensions of the primary school teacher candidates and their multiple intelligence theory attitude levels. There is a high level of positive correlation between teaching life science attitude levels of classroom teacher candidates and their multiple intelligence theory attitude levels. Accordingly, it can be stated that as students' teaching life science attitude levels increase, their multiple intelligence theory attitude levels also increase. The subject of this study is to examine the relationship between classroom teacher candidates' attitudes towards teaching life science and their attitudes towards multiple intelligence theory. However, as individuals who are directly affected by the attitudes of teacher candidates, it was considered necessary to make a comment on how students' attitudes towards courses were affected and it was determined that the effect of the theory on students was positive in the studies examined. Other studies support this result (Erdamar, 2009; Gold, 2002; Kilic, 2008; Mettedal, Jordan, & Harper, 1998; Susar Kirmizi, 2006; Temur, 2004). In this study, it was possible to reach classroom teacher candidates studying at universities in 4 different cities. More teacher candidates studying in different cities can be reached in order to generalize the research results. Different data collection tools can be used to determine the opinions of teacher candidates. Teacher candidates can be given seminars, courses or conferences regarding the multiple intelligence theory.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERDE KARŞILAŞILAN YAZIM YANLIŞLARININ SES AÇISINDAN İNCELENMESİ (OMÜ TÖMER ÖRNEĞİ)*

Ebru HARMAN**

Halil AYTEKİN***

ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geniş bir alanı kapsayacağı için, bu çalışma konusu yazma becerisi ve öğrenenlerin yazım yanlışlarını belirleme ile sınırlandırılmıştır. Bunun için kuramsal çerçevede öncelikle, Türkçenin dil yapısı, özellikleri ve bunların sınıflandırılması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan gelişmeler gibi konulara yer verilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmında ise, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde dünyanın değişik ülkelerinden gelecek Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım sırasında yaptıkları yanlışlar ses, sözdizim ve noktalama özelliklerine göre sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Ancak söz konusu kurumda Türkçe öğrenmeye gelmiş çok sayıda yabancı öğrenci olduğu için bütün evreni çalışmak yerine, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda özelliklerin normal dağıldığı varsayımı ile 'seçkisiz (random) örnekleme ile seçilen bir grup öğrenci örneklem olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bunun için B2 düzeyindeki 40 öğrencinin kompozisyon kağıtları bir bir incelenmiş, yazım yanlışları belli başlıklar altında verilmiştir. Nitel olarak belirlenen bu çalışmada betimsel veri analizi modeli kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hangi yazım yanlışlarını yaptıkları, bunların olası nedenleri üzerinde değerlendirme yapabilmek için veri analizi modeli kapsamında öğrencilerin yazım yanlışları doğrudan aktarılmıştır. 40 öğrenciden toplanan kompozisyon kâğıtlarında ses açısından toplam 123 yanlış tespit edilmiştir. Bu yazım yanlışları sınıflandırılarak yorumlanmış ve bu yanlışların nedenleri üzerinde değerlendirmelere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yazım aşamasında yapılan yanlışları, öğrenenin anadilinin tesirinde kalmasıyla, çeviriye başvurusuyla ve yeterince dikkatli davranmamasıyla da açıklanabilir. Elde edilen bulguların, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanları için yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil, yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, ses bilgisi

ANALYSING THE SPELLING MISTAKES ENCOUNTERED BY LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF PHONETICS

ABSTRACT

Since teaching Turkish as a foreign language covers a wide area, this study is limited to writing skills and identifying learners' spelling mistakes. For this purpose, in the theoretical framework, firstly, issues such as the language structure of Turkish, its features and their classification, and developments in the field of teaching Turkish as a foreign language were included. In the application part of the study, the spelling mistakes of the students who came from different countries of the world and learn Turkish at Ondokuz Mayıs University Turkish Language Teaching Application and Research Centre were classified according to their phonetic, syntactic and punctuation features and the findings obtained were interpreted and solution suggestions were presented. However, since there are many foreign students who have come to learn Turkish in this institution, instead of studying the whole universe, a group of students was selected by random sampling with the assumption that a limited number of features with the power to represent the universe are normally distributed were included in the scope of the research as a sample. For this purpose, the composition papers of 40 students at the B2 level were analysed one by one and spelling mistakes were given under certain headings. In this qualitative study, a descriptive data analysis model was used. In order to make an evaluation on which spelling mistakes foreign

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülmüş ve savunulmuş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Fransızca Öğretmeni, ebruharman60@gmail.com, ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-7612-7743>

*** Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yab.Dil. Böl. haytekin@omu.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9150-472X>

students learning Turkish as a foreign language make and their possible reasons, the students' spelling mistakes were directly transferred within the scope of the data analysis model. A total of 123 mistakes were identified in terms of phonetics in the composition papers collected from 40 students. These spelling mistakes were categorised and interpreted and the reasons for these mistakes were evaluated. In the light of the findings, the mistakes made in the spelling stage can be explained by the learner's being under the influence of his/her mother tongue, resorting to translation and not being careful enough. It is thought that the findings obtained are guiding for instructors working in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Language, foreign language, teaching Turkish as a foreign language, writing skills, phonetics

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi sayesinde insanlar, uzun zamandır merak ettikleri coğrafyaları gezip görme ve farklı insanları ve kültürlerini tanıma fırsatı bulmuşlardır. İnternetin sunduğu imkânlarla bilgiye ulaşmak, akla hayale gelmeyen coğrafyalarla iletişim kurmak son derece kolaylaşmıştır. Ülkeler arası ilişkiler her alanda artış göstermiş ve ticari faaliyetler sınırların ötesine geçmiştir.

Bu gelişmelere paralel olarak, daha çok bilim çevrelerinde çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları seslendirilmiş, yabancı dillerin öğrenimi bir ihtiyaç olmaktan çok mecburiyet halini almıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bu gelişmeler ışığında ortaya çıkmış olan bir olgudur. Bir yandan, dünyanın değişik ülkelerinde Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her gün biraz daha artarken, diğer yandan da ülkemizde eğitim yapmak isteyen binlerce insanın Türkçe öğrenme talepleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde ve dışarıda kurulan Türkçe öğretim merkezleri bu talepleri karşılamak için büyük fedakârlıklar göstermekte, dünyanın neresi olursa Türk dili ve kültürünü tanıtmının haklı gururunu yaşamaktadırlar. Yapılan çalışmalar, Türkçenin yabancılara öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gibi başlıklar altında yürütülmektedir.

Herhangi bir yabancı dili öğrenen kişi, dilin bazı zorluklarıyla karşılaşır ve doğal olarak hata ve yanlışlar yapar. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancılar içinde geçerlidir. Türkçe öğrenmeye başlayanlar, Türkçede birçok zorlukla karşı karşıya gelmektedir. Bu zorluklar öğrenenin ait olduğu dille aynı aileden gelip gelmemesiyle ilintili olabileceği gibi, izlenen dil öğretim yöntem ve tekniklerinden veya başka sebeplerden de kaynaklanabilir. Yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde yeni bir alan olduğu için Türkçe öğretimi sırasında bazı sorunlar yaşandığını biliyoruz. Yabancı dil öğretimi rastgele olmanın ötesinde bilimsel veriler ışığında, planlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Kendi içerisinde birtakım disiplinleri ihtiva etmektedir (Açık, 2008, s.41).

Dil kültürün en büyük taşıyıcısıdır ve kültür dille anlam kazanır. Bu yüzden dil öğretimini kültürden ayrı düşünmek imkânsızdır. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan eğitimcilerin dil ve kültür bilgisine ve bunu öğretme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Çangal, 2012, s.9).

Bilindiği üzere Türkçe, yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Türkçenin kendine özgü sesbilgisi, sözdizimi ve biçimbilgisi kuralları vardır. Öğrenenlerin bazıları için bu kurallar kolaylık sağlarken, diğerleri için zorluklar getirebilir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ilk olarak öğrencilerin hangi coğrafyadan geldiklerine bakılmalı ve onların ana dillerinin özellikleri dikkate alınarak uygun metot ve programlar hazırlanmalıdır.

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım yanlışlarını ses bilgisi bakımından incelemektir. Dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel beceri söz konusudur. Ancak çalışmada, sadece yazma becerisi üzerine odaklanılmıştır. Türkçe öğretimi sırasında öğrenenler, dört ve diğer tamamlayıcı becerileri de vermeye çalışırlar. Öğretici, yazma becerisini geliştirmek için metot kitapları içerisinde yer alan metinlerden hareketle yazma alıştırmaları yaptırır ve onları birer birer okuyarak hataları düzeltmeye ve tespit etmeye çalışır. Yazma becerisi, diğer becerilerle yani; dinleme, konuşma, okuma becerisiyle de desteklenmelidir. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimidir. Yabancı bir dili öğretecek kişinin, o dilin alfabe ve gramer bilgisiyle telaffuzuna sahip olması gerekmektedir (Tiryaki, 2013, s. 3). Bu açıklamalar doğrultusunda yazma becerisi kazanan kişi, duygu ve düşüncelerini doğru şekilde

ifade edebilir. Özellikle eğitimlerini ülkemizde yapmak isteyen öğrenciler için yazma becerisi çok daha önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma konusu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım yanlışlarını ve bu yanlışların nedenlerini tespit etmektir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazım yanlışlarını ortaya koymak ve aynı zamanda yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler en çok ne tür yazım yanlışları yapmaktadırlar?”

Bu araştırmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenenlerden sadece 40'ının kompozisyon kâğıtları incelenmiş ve bunların yazma sırasında karşılaştıkları zorluklar ses açısından incelenerek bu yanlışları en az düzeye indirecek önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın önemi

Yabancılar Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden birisi yazma becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazmaya karşı tutumları incelendiğinde, bireylerin içinde buldukları durum daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Yaptığımız çalışma konusunda fazla bir araştırma yapılmadığı için, elde edeceğimiz yazma sonuçlarının bu alana ve ilgi duyan diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu tür çalışmalarla Türk dilini daha doğru öğretir ve hataları en aza indirmeye şansımız olur. Başkalarıyla doğru iletişim kurabilmenin yolu doğru şekilde öğrenmek ve kullanmaktan geçer. Bu ise daha doğru iletişim ve etkileşimi doğuracaktır.

Bu araştırma, söz konusu hedef gruplarda yer alan öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarının çok fazla olması ve çeşitlilik göstermesi sebebiyle sınırlandırılmış ve yazım yanlışları sadece ses bilgisi bakımından irdelenmiştir. Bu sayede öğrencilerin yazma sırasında karşılaştıkları sorunların giderilmesi yönünde bazı önerilerde bulunulmuştur.

Varsayımlar

Bu araştırma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin doldurduğu kişisel bilgi formları ve yine onlar tarafından yazılan kompozisyonlar yeterlidir.

Araştırmaya katılan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar, öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

Araştırmanın yöntemi

Araştırmada yorumlayıcı bir şekilde problemleri ele alan, kendi ortamları içinde araştırma konularını değerlendirmeyi ilke edinen, “Niçin?, Nasıl?, Ne Şekilde?”, sorularına cevap arayan nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 40 öğrencinin yazım yanlışlarını belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden Betimsel (descriptive) araştırma (Tarama, Survey) modeli kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu

betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237).

Evren ve örneklem

Bir araştırmanın kapsamına giren olgu, nesne ve bireylerin tümünün oluşturduğu yapıya evren, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikte seçilip alınanlara da örneklem denilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 195). Araştırmalarda evrenin kesin hatlarıyla belirlenmesi araştırmacının bütün sorunlarını çözmez, çünkü evren genellikle bir araştırmacının ulaşmayacağı kadar büyüktür. Bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olgu veya olguyu araştırma kapsamına dahil etmek pratik bir çözümdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 113). Bu durumda geleneksel bilim anlayışının “indirgeme” ilkesi uyarınca; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin özelliklerinin normal dağıldığı varsayımı ile ‘seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen 40 kişilik bir grup araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Verilerin toplanması

Öncelikle araştırmamızda literatür taraması yapılmış ve daha önce yayımlanmış kaynaklardan yararlanılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmamızın evrenini temsil eden 40 öğrenciye ait kompozisyon kâğıtları Yabancı Dil Öğretim Merkezi öğretim elemanlarının da yardımıyla belirlenen gün ve saatte toplanmıştır.

Verilerin analizi

Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol, toplanan verinin özgün (orijinal) formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. Bu yaklaşımda, veriler ve ulaşılan sonuçlar birbirine ‘anlatım’ olarak çok yakındır. Örneğin görüşmelerden uzun aktarımlar yapılabilir ve gözlem notları özgün haline yakın bir biçimde betimlenebilir. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapmaktır. Yani, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, her iki yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak, veri analizi sürecine kendi yorumlarını da katar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237). Bu açıklamalardan hareketle, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi yazım yanlışlarını yaptıklarını ve bunların nedenlerini ortaya koymak için, Wolcott’un veri analizi yönteminde izlediği bu üç yaklaşım da kullanılmıştır. Öğrencilerin yazım yanlışları doğrudan aktarılmış, temalar ve temalar arası ilişkilere değinilmiştir. Öğrencilerden toplanan verilerle, uzman görüşleri arasında ne denli bir tutarlılık olup olmadığını görmek için bunlar yazım yanlışları frekans yüzdeleriyle karşılaştırılmış ve nedenleri de göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Sonuçta belirlenen yanlışlar Türkçe dilbilgisi açısından değerlendirilmiş ve bu yazım hatalarına çözüm önerileri getirilmiştir.

Yazma becerisi

Yazmayı, Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük (2009, s. 2156); “yazmak işi, tahrir.” Yazmak, 1. “Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak.” 2. “Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek.” 3. “Yazar olarak görev yapmak.” 4. “Yazı ile bildirmek, haber vermek.” 5. “ Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak” şeklinde tanımlar. Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2004, s. 24).

Çalışmanın eksenini oluşturan yazı dili; “dilin yazılması, yazıya geçirilmesine bağlı olarak aldığı biçim” (Hengirmen, 1999, s. 424) veya “duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt, taş vb. materyal üzerine aktarılması” (Calp, 2005, s.195) olarak tanımlanabilmektedir.

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin temel becerilerinden biri olan yazma diğer becerilere göre özel bir dikkat ister. Dil, bütün kurallarına bağlı kalarak sözcükleri yerli yerinde kullanıp cümleler

unsurlarıyla birlikte dizilmelidir. Düşünceyle birlikte oluşan yazmanın bir mantık çerçevesinde oluşturulması gerekir. Tüm bu aşamaların göz önünde bulundurulması neticesinde dilin tam bir ifade becerisine sahip olan yönünün yazma olduğu söylenebilir (Gülensoy, 2000, s. 93).

Yazma, insanlığın yıllardır kullandığı bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında bilgi ve kültür aktarımı sözel dil sayesinde olduğu kadar yazı diliyle de gerçekleşir. Yazma becerisinin öğrenilmesi ve gelişmesiyle birlikte, bireylerin bilgiyi aktarması, kendi fikirleri ile bilgiler arasında ilişki kurması kolaylaşır. Bunların sonucu olarak da karşımıza özgün ve estetik bir yapı çıkar. Bu yüzden Türkçe derslerinde yazmaya çok önem verilmelidir. Bu etkinlik sırasında, ortaya öyle yazılar çıkmalıdır ki, okuyucu kalıplaşmış düşüncelerinden kurtularak yeni bakış açısıyla düşünmelidir. Yazmak bir süreç işidir. Yazma sürecinin uzun süreli belleğin yanında etkinlik çevresiyle de etkileşim halinde olmasından dolayı bu etkileşim ancak yazma sürecinde gerçekleşmektedir (Karatay, 2011, s.1032). Yazmak istenilen türe göre kısa ya da uzun süreli bir hazırlık yapmaya ihtiyaç duyulur (İpşiroğlu, 2006). Süreç içerisindeki düşüncelerimiz somutlaşarak, ihtiyaç duyulan şekilde kâğıda dökülür.

Yazma çalışmaları, düşünceyle birlikte gelişen yazmanın bir süreç işi olduğu ve hemen kazanılmasının kolay olmadığı bilinciyle sürdürülmelidir. Öğrenciler tarafından yazmaya karşı oluşturulan veya algılanan olumsuz tutumlar, özgün ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla ortadan kaldırılabilir. Bunun da ilk aşaması öğrencilerin severek yazmaya başlamalarıdır. O halde onlara duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve ilgi duydukları konular verilmelidir.

Duyguların ve düşüncelerin başkasına aktarılması için üretilen ve geliştirilen sembol ve işaretlerin kullanıldığı bir sistem olarak değerlendirilen yazma, cümle yapısı, imla ve noktalamaya dikkati gerektirir. Bu bakımdan yazmanın bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinlik olduğu söylenebilir. Ancak, beceri kişiye göre farklılık gösterdiğinden yazma becerisinin de her kişide aynı düzeyde olması beklenemez. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar şöyledir:

Bilişsel Boyut: Edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

Duyuşsal Boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.

Devinişsel Boyut: Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 2001, s. 7).

Bir beceri eylemi olan yazmanın geliştirilmesi sürecinde ürün ve süreç temelli yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılır. Ürün yaklaşımı daha çok bilgi ve içerik ağırlıklı olarak düşüncelerin neden sonuç ilişkisi içerisinde kâğıda geçirilmesi şeklindedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı ise içerikten ziyade düşünce ve dilin gizli yönlerinin ortaya çıkarılıp süreç içerisinde yenilenerek, farklı stratejiler ile yeniden ifade edilmesidir. Yazma eğitimini veren kişi sürecin dışında değil, aksine içinde kalarak öğrencilerle birlikte yazma eylemini gerçekleştirir. Bu süreçte gereklilikleri vererek onların yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmasına rehberlik etmektedir (Göçer, 2014, s. 106).

Yazılanlar biçim, içerik, dil-anlatım yazım ve noktalama yönünden değerlendirilir. Tüm bu uygulamalar ve etkinliklerin sonucunda birey/öğrenci:

- Yazma kurallarını doğru bir şekilde uygular.
- Planlı olarak yazar.
- Farklı türde metinler yazar.
- Kendi yazdıklarını değerlendirir.
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanır (MEB, 2006, s. 18).

BULGULAR ve YORUMLAR

Öğrenenlerin yazım yanlışlarının ses bakımından incelenmesi

40 öğrencinin incelenen kompozisyon kâğıtlarında ses özellikleri açısından 10 başlık altında incelenmiştir. Tabloda yanlış sayısına ait yüzdelik oranları yüz üzerinden hesaplanarak verilmiştir.

Tablo 1.

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
c, ç seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50
d, t seslerinin karıştırılması	40	8	%20,00
ı, i seslerinin karıştırılması	40	23	%57,50
o, ö seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50
p, b seslerinin karıştırılması	40	9	%22,50
u, ü seslerinin karıştırılması	40	19	%47,50
sessiz harf yutma	40	12	%30,00
sesli harf yutma	40	15	%37,50
sesli harf ekleme	40	13	%32,50
sessiz harf ekleme	40	10	%25,00

Ses özelliklerine göre yanlışlar ve bunlarla ilgili örnekler:

/c, /ç/ seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
c, ç seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50

sonra bir şey aklıma geldi dönmekten **önce**, ‘‘okumak samsunda’’.
(Sonra dönmeden önce aklıma bir şey geldi: Samsun’da okumak.)

çünkü şu anda her dünyada teknolojiyi kullanır.
(Çünkü şu anda tüm dünya teknolojiyi kullanıyor.)

Yukarıda öğrencilerin kompozisyonlarından c, ç seslerinin karıştırıldığı örnek cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerde 7 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Bu sayılara bakıldığında çok fazla yanlış yapıldığı söylenemez. Kimi yerde c harfi yerine ç harfi kullanılmış, kimi yerde de tam tersi bir durum söz konusudur. Telaffuz yaparken çıkış yerleri açısından diş ve süresiz ünsüzlerden olan bu iki sesin, telaffuzda olduğu gibi öğrencilerin yazılı anlatımlarında da hatalı kullandıkları görülmektedir. Her iki sesin çıkış yerlerinin ortak olması ve şekil yönünden de benzerlikleri nedeniyle, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde bu seslerde hata yaptıkları düşünülmektedir. Bu değerlendirmemize bakarak cümlelerde sadece c, ç harflerinin karıştırıldığını düşünmek doğru değildir. Zira cümlelerin her birinde ses özelliklerine, biçim özelliklerine, sözdizim özelliklerine göre ayrı ayrı yanlış türleri bulunmaktadır. Bu cümlelere bir bütün olarak bakıldığında, öğrencilerin henüz Türkçe yazma becerisini yeteri düzeyde kazanamadıkları açıkça görülmektedir.

/d/,/t/ Seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
d, t seslerinin karıştırılması	40	8	%20,00

bakdığım zaman çok şaşırđım.
(Baktığım zaman çok şaşırđım.)

hepimiz **birlikde** çok heyecanlı geçiyor.
(Hepimiz birlikte çok heyecanlı geçiyor.)

Verilen cümlelerde d harfinin yerine t veya tam tersi yazılmıştır. Bu iki harfin karıştırılmasının sebebi iki sesin çıkış yerleri ve ortografik olarak benzemesidir. Bu sorunun çözümü için, ‘d’ sesinin yumuşak, ‘t’ sesinin ise yumuşak ses olduğunun farkına varılması sağlanmalıdır. Yapılan yanlış sayısı 8’dir.

/ı/, /i/ sesleriyle ilgili yanlışlar

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
ı, i seslerinin karıştırılması	40	23	%57,50

Sultan Ahmet **camıyı** çok güzel ve çok turist gezdiler.
(Sultan Ahmet Camii çok güzel ve çok turist var.)

Akşamlayın **çarşıye** gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.
(Akşamleynin çarşıya gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.)

tabikide **hepimiz** Türkçe bilmiyorduk.
(Tabiki de hepimiz Türkçe bilmiyorduk.)

Yukarıda örnek olarak verdiğimiz cümlelerde de görüldüğü gibi ı sesi yerine i veya bunun tam tersi yapılmıştır. 40 öğrenciden alınan kompozisyon kağıtlarında ı, i sesleriyle ilgili 23 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Bu tür ses hataları ünlü-ünsüz uyumunun kavranmasından çok öğrencilerin ana dilleri ile ilgili bir durumdur. Öğrenci, hedef dilde ana dilinde olmayan bir ses ile karşılaştığı zaman, sesi simgeleyen işareti, yani harfi, kendi ana dilindeki bir sese benzeterek yazmaktadır. Bu durum öğrencide, ses-harf farkındalığının gelişmediğini göstermektedir. Örneğin, ana dili Arapça olan bir öğrenci, kendi dilinde olmayan ‘ü’ sesini, ‘u’ ya da ‘o’ şeklinde sesletmekte veya yazmaktadır. Bu yüzden, çalışma grubunun ana dilleri ile Türkçedeki seslerin karşılaştırılmasının yapılması daha sağlıklı yorum yapma imkânı vereceğini söyleyebiliriz.

/o/, /ö/ Seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
/o/,/ö/seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50

Jededen **sönra** iki saat araba da mekka'ya gittim.
(Cidde'den sonra iki saatte arabayla Mekke'ye gittim.)

Çünkü **dort** sene çok.
(Çünkü dört sene çok.)

oyle bir hayat hayal edemem bile.
(Öyle bir hayatı hayal edemem bile.)

O, ö seslerini karıştırıldığını gösteren 7 yanlışta ait cümleler yukarıda verilmiştir. Öğrenciler sesli uyumu konusunda hala sıkıntı çekmektedirler. O yerine ö harfinin kullanılması bunu göstermektedir. İlk tabloda da belirttiğimiz gibi, bu hataların ünlü uyumunun yanı sıra öğrencilerde ses-harf farkındalığını kavrayamamış olması, yeterince okuma yapmamalarından kaynaklı harfleri tanıyamama gibi sorunlar nedeniyle bu hatalar olmaktadır.

/p/, /b/ Seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
/p/,/b/seslerinin karıştırılması	40	9	%22,50

Bazarlar yok sadece alışveriş merkezi var.
(Pazarlar yok sadece alışveriş merkezi var.)

Orada bütün hazret **beygamber** arkadaşları var.
(Orada bütün hazreti Peygamber(in) arkadaşları var.)

Çok **yapançi** kişiler gördüm.
(Çok yabancı kişi gördüm.)

'p' ve 'b' sesleri, telaffuz çalışmalarında da sıklıkla karıştırılan iki sestir. Çift dudak ve patlamalı ünsüzlerden olan 'p' ve 'b' seslerinin yazım sürecinde hatalı kullanılmasının harflerin birbirine benzemelerinin yanı sıra, örneğin Arap alfabesinde 'p' sesinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Arapçanın yanı sıra, Arap alfabesinin kullanıldığı Farsça gibi dillerde ve bazı Türk soylu öğrencilerde de bu hata görülmektedir. Alfabeler arasındaki farklılıklar, öğrencilerin ses farkındalıklarının gelişmesini geciktirmektedir. Bu nedenle, üretici dil becerilerinde, yazma ve konuşma becerilerinde, bu tür hatalar olmaktadır.

Seslerin karıştırılması yine seslerin birbirine benzemesiyle, çok fazla yazma denemesi yapılmalı ve bu becerinin okuma ve dinleme gibi çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Yazım yanlışları adedi 9'dur.

/u/, /ü/ sesleriyle ilgili yapılan yanlışlar

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
/u/,/ü/seslerinin karıştırılması	40	19	%47,50

Orada **külesi** gördüm mutlu olduk.
(Orada kule(yi) gördüm mutlu olduk.)

Turkiy'e memleketide baya güzel.
(Türkiye memleketi de baya güzel.)

Yukarıdaki cümlelerde u, ü seslerinin karıştırıldığını gösteren örnekler yer almaktadır. İncelenen kompozisyonlarda u, ü seslerine yönelik yanlış sayısı 19'dur. Burada sadece 2 cümlede örnekle gösterilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin neredeyse yarısı, bu sesleri ayırt edememektedir. Bu tür hataları, büyük oranda öğrencilerin farklı alfabelere sahip olmasına bağlayabiliriz. Farklı alfabe ve ana dillere sahip olmaları, Türkçe öğrenme düzeyleri, Türkçeye maruz kalma düzeylerinin bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Sessiz harf yutma

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sessiz harf yutma	40	12	%30,00

Eskiden insanlar ülkeden ülkeye gitmek için hayvanları **kullanıyorlardı** çok zaman **kabediyorlar**.
(Eskiden insanlar ülkeden ülkeye gitmek için hayvanları kullanıyorlardı, çok zaman kaybediyorlar(dı).)

Samsun harika **mukemel** bir şehir.
(Samsun harika mükemmel bir şehir.)

40 öğrencinin yazdığı kompozisyonda, 12 yanlış işaretlenmiştir. Öğrencilerin yukarıdaki örnek cümlelerde sessiz harfleri yuttukları görülmektedir.

Sesli harf yutma

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sesli harf yutma	40	15	%37,50

iki gün İstanbul'da **yaşadık**.
(İki gün İstanbul'da yaşadık.)

Vakit hemen geçti hissetmedik onu orda sonra **uçagımız** bindik.
(Vakit hemen geçti, hissetmedik onu orada, sonra uçagımıza bindik.)

Neyseki bir arkadaşım **orda** yaşıyor.
(Neyse ki bir arkadaşım orada yaşıyor.)

Meğirse çok iyi **birmiş**.
(Meğirse çok iyi biriymiş.)

Sessiz harf yutma örneğinde görüldüğü gibi sesli harf kullanımında da yazım yanlışlarına rastlanılmaktadır. 15 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Sessiz harf yutma örneklerindeki kelimeleri okuduğumuzda ne demek istediği anlaşılırken, sesli harf, unutmaya kaynaklı bu cümlelerde mümkün olmayabiliyor. Dildeki seslerin, sözcük ve yapıların nasıl yazılacağı ve bunların nasıl ifade edileceği yazım kurallarıyla ilgili olduğu için yabancılara Türkçe öğretilirken ilgili dilin yapısı ve ses ahengini koruyabilme açısından yazım konusuna önem verilmelidir.

Sesli harf ekleme

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sesli harf ekleme	40	13	%32,50

Sonra bir şey **akılıma** geldi dönmekten önce.
(Sonra dönmeden önce aklıma bir şey geldi.)

pilaj çok kalabalıktı, insanlar çok mutlu görünüyordı.
(Plaj çok kalabalıktı, insanlar çok mutlu görünüyordı.)

Yukarıdaki cümlelerde de görüldüğü gibi, bazı sözcüklere sesli harfler eklenmiştir. Bu yanlışların sayısı 13'tür. Cümlelere bir bütün olarak bakıldığında, çok yazım yanlışı göze çarpmaktadır. Sesli harf ekleme yanında cümleye küçük harflerle başlanması, noktalama ve sözdizim yanlışları gibi oldukça fazladır. Aynı zamanda 'pilaj' örneğindeki gibi öğrenci konuşulduğu şekilde yazmaya çalışması da göz önünde bulundurularak, farkında olmadan yanlış yapıldığı da dikkat çekmektedir. Öğrencilerin düzeylerine bağlı olarak, ünlü düşmesi gibi bazı dil bilgisi kurallarını henüz tam olarak kullanamamaktadırlar. Dil bilgisi kurallarının iyi bir şekilde öğretilmemesi veya öğrenci tarafından istenilen düzeyde öğrenilememesi, yazma eğitimi derslerinde hatalı yazımlarla karşılaşmasına neden olmaktadır.

Sessiz harf ekleme

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sessiz harf ekleme	40	10	%25,00

Ben onlardan çok **korkttum**.
(Ben onlardan çok korktum.)

Kafede oturduğumuz zaman Ali abiyi **bahssettik**.
(Kafede oturduğumuz zaman Ali (ağabeyden) bahsettik.)

Bu örneklerde sessiz harf eklendiğini görüyoruz. Örneğin 'Ben onlardan çok korkttum' cümlesinde 'korkttum' sözcüğünde 't' harfinin birisi fazladır. Bir başka örnek cümleyi ele alalım: 'Kafede oturduğumuz zaman Ali abiyi bahssettik'. Bu cümlenin doğru yazılmış şekli şu şekildedir: 'Kafede oturduğumuz sırada Ali Abiden bahsettik'. Burada da benzer yanlışlıklar devam etmektedir. Öğrencilerin yazılı kağıtlarındaki yanlış adedi 10'dur.

Seslere özgü yazım yanlışları hemen hemen her öğrencinin kağıdında en çok yapılan hatalar arasındadır. Bu tür yanlışların yapılmasının sebebi Türkçedeki ünlü harflerin işlevleri ve ayırımının yapılamamasının yanı sıra sondan eklemeli bir dil olan Türkçedeki eklerin kendisinden önce gelen seslerin niteliğine göre değiştiğini kavrayamamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Seslerin karıştırılması yine seslerin birbirine benzemesiyle birlikte, çok fazla yazma denemesi yapılmalı ve bu becerinin okuma ve dinleme gibi çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Çalışmamızın örnekleme olan 40 öğrenciden alınan kompozisyon kağıtları incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlarda, ‘ı’ ve ‘i’ seslilerini karıştırılması noktasında 23 yanlış tespit edilmiştir. 19 yanlış u, ü seslerinin karıştırıldığına işaret etmektedir. U, ü sesli harflerini karıştıranların oranı %47,50’dir. Daha sonra %37,50’lik oranla sesli harf düşmesi, %32,50 sesli harf ekleme, bunları düşük yüzdelerle s-ş, d-t, c-ç, p-b harflerinin karıştırılması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi gibi yazım yanlışları izlemektedir.

Elde edilen bulgular Türkçenin yapısının öğrenciler tarafından tam anlamıyla kavranmadığını göstermektedir. Bu yüzden, öğretim elemanları öğrencilerle daha yakından ilgilenmeli ve her yazı çalışması dil kuralları açısından kelime, söz dizimindeki sıralama ve noktalama işaretleri açısından kontrol edilmelidir. Bu aşamada Akyol’a (2006) göre yapılması gerekenler: Kişilerin yazdığı metinler çeşitli yollarla değerlendirilerek düzeltmeleri gereken noktalar belirlenmeli ve metindeki düşüncelerin ikna edici ve tutarlı biçimde sunulup sunulmadığına dikkat edilmelidir.

Yazım ve noktalama imlerine ait yapılan yanlışlıkların en önemli sebebi bu konunun önemsenmemesi veya gözardı edilmesi başta olmak üzere, eğitim dizgesinde iyi öğrenilmemesi ve/veya bilinmemesine dayalıdır. Öte yandan yabancı dilde yazma etkinliklerinin içerik ve amaçları ana dili öğretiminden çok farklı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en zor becerilerinden biri olduğunu belirttiğimiz yazma etkinliklerinde yapılan hataların ağırlıklı dilbilim temelli hatalardan kaynaklı olup, ses bilimsel, söz dizimsel ve anlamsal hatalar yönünde ağırlık kazandığını belirtebiliriz. Yazma becerisinde özellikle yazım ve noktalama ile ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar dilin yapısal ve sessel özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Genç, 2017, s. 39).

Yapılan değerlendirmelerde, yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir (Karatay, 2011: 37). Metinlerinin değerlendirilmesi metnin planı, amacı, kullandığı sözcükler ve dil kuralları açısından farklı biçimlerde yapılabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 71). Kişi hem kendi yazdığını değerlendirir hem de grup veya sınıftaki bir başka arkadaşının metnini değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri metin üzerinde gösterir. Aynı şekilde uzman veya öğretmen her bir öğrencinin yazdığı metni değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri yine metin üzerinde işaretler. Seçilen bazı metinler görselleştirilerek birlikte değerlendirilir (Aktaran; Tiryaki, 2013, s. 42). Aslında, öğrenilmesi çok basit kuralların, ses, imlâ ve noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılmaması, bize yazma çalışmalarına daha da ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. O halde öğreticiler, her bir öğrenciyle yakından ilgilenmeli, sınıf içi aktivite ve alıştırmaları çoğaltmalı ve değişik öğretim metot ve teknikleri kullanmalıdırlar.

SONUÇ

Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin ses açısından yazım yanlışlarını tespit etme ve bunlara çözüm önerileri getirme amacına yönelik olarak yürütülmüştür. Eklemeli bir dil olan Türkçe ses, yapı ve sözdizim özellikleriyle diğer dillerden farklılıklar göstermekte bu yüzden de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler bazı öğrenme güçlükleriyle karşılaşmaktadırlar. Çalışmanın örnekleme olarak belirlediğimiz B2 düzeyindeki 40 öğrenciye yazdırılan kompozisyon kağıtları incelendiğinde oldukça fazla yazım yanlışı yapıldığı görülmüştür. Bunları öğrenenlerin, anadillerinin etkisine, Türkçenin kendine has özelliklerine, öğrencilerin motivasyon eksikliklerine, yaşadıkları yeni topluma uyum sorunları ve benzeri sebeplere bağlamak mümkündür. Dil öğrenimi sırasında yazım yanlışlarını belirlemek için 40 öğrenciye kompozisyon yazdırılmış ve veriler olduğu gibi aktarılmıştır. Elde edilen verilerde ses özellikleri açısından en sık yapılan yanlışlıklar; 10 başlık altında incelenmiştir. Bu verilere bakıldığında; ‘ı’ , ‘i’ seslerinin %57,50 oranla karıştırıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise %47,50 oranla ‘u’ , ‘ü’ seslerinin karıştırılması göze çarpmaktadır. Diğer bir ciddi yanlış %37,50’lik bir oranla unutmaya kaynaklı olarak düşünülen ‘sesli harf yutma’ dır. Ekleme kaynaklı yanlışlardan ise %32,50 oranla ‘sesli harf ekleme’ yer almaktadır. Yapılan yanlışlar Türkçenin ses, alfabe, telaffuzdan kaynaklı olabileceği gibi, öğrenenin anadilinin hedef dile etkisiyle ve öğrenenin dikkatsizliğiyle de açıklanabilir. Öğrenenin yaşı, hazır bulunuşluğu, ilgisi, dil öğrenme amacı da başarıda belirleyici rol

oynar. Hedef dile ve kültüre yönelik yaklaşımlar da dil öğrenimine etki eden faktörler arasındadır. Yazma eğitimi bu açıdan önemlidir. Öğrencinin neyi anlayıp anlayamadığını, daha çok hangi konularda sorun yaşadığını anlamaya yarayan delil niteliğindedir.

ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi sırasında dört temel becerinin kazanımları açısından yazma becerisinin zor bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Collins ve Gertner'e (1980, s. 67) göre bu zorluğun sebebi tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, tümce yapısı (biçim bilim) ve sözcük yapısından oluşan dört temel yapısal düzeyin aynı anda karşılanmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu zorluklar yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde uygun yöntem, yazma sürecindeki aşamalar ve yazma eğitimi veren kişinin dil bilgisi yeterliliği, söylem yeterliliği, iletişim yeterliliği ve kültürel yeterlikteki bilgi birikimi sayesinde kontrollü bir şekilde aşılabilecek bir süreçtir. Way, Joiner ve Seaman (2000) bu odak noktalarındaki zorlukların aşılması için şunları önermektedir:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel farklılıklarına, yaşlarına, dil ve algılama düzeylerine ve anadillerine göre sınıflar oluşturulmalıdır.
- Türkçenin ses özellikleri dikkate alınarak öğrenmeyi kolaylaştıracak, alıştırmalar, kompozisyon ve dikte çalışmaları, dinleme ve okuma metinleri hazırlanmalıdır.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilebilir.
- Yazım etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Kendi yolları içinde konuları keşfetme ve konuları seçme özgürlüğü, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkiler.
- Okuma, yazmak için en doğru rehberdir. Okuma yoluyla öğrenciler nasıl yazılması gerektiğini öğrenirler. Onlara mutlaka seviyelerine uygun okuma metinleri tavsiye edilmelidir.
- Öğretim elemanı, Türkçeyi öğretirken farklılıkları zenginlik olarak görmeli, hiç kimseye karşı ön yargılı olmamalı, kimseye karşı dilinden, inancından, renginden dolayı ayrımcılık yapmamalıdır. Herkese hoşgörülle bakmalıdır.
- Türkçenin 'sevgi dili' olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Collins, A., & Gertner, D. (1980). A Framework For A Cognitive Theory of Writing. (Ed.) L. W. Gregg & E. Steinberg, *Cognitive Processes In Writing: An Interdisciplinary Approach (S)* içinde.
- Coşkun E. ve Tiryaki E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2).
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim*, 204, 167-198.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (21-43 ss.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, öğrenme-öğretme-değerlendirme. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2013), Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Türkiye: Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Way, E. G. Joiner & M. A. Seaman (2000). Writing in the secondary foreign Language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84, 171-184.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended abstract

In recent years, a large number of foreign students have been coming to our country for higher education. Therefore, those who start to learn Turkish as a foreign language face many difficulties. These difficulties may be related to whether the learner comes from the same family as the language he/she belongs to or not, or they may arise from the language teaching methods and techniques followed or other reasons. The subject of the study is to analyse the spelling mistakes encountered in teaching Turkish as a foreign language in terms of phonology. There are four basic skills in language teaching: reading, writing, listening and speaking. However, in this study, only writing skill is focused on. The aim of the study is to reveal the spelling mistakes of individuals who learn Turkish as a foreign language and at the same time to provide suggestions for improving their written expression skills. Within the framework of this general purpose, the problem of the research can be expressed as follows: "What kind of spelling mistakes do individuals who learn Turkish as a foreign language make the most?" In this study, the composition papers of only 40 of the foreign learners who learned Turkish in Ondokuz Mayıs University Turkish Language Teaching Application and Research Centre in the 2017-2018 academic year were examined and the difficulties they encountered during writing were examined in terms of phonetics and suggestions were made to minimize these mistakes. During the research, the descriptive research (descriptive) research (Survey, Survey) model, one of the qualitative research methods, was used. The students' spelling mistakes were directly reported, and themes and relationships between themes were mentioned. In order to see how much consistency there is between the data collected from the students and the expert opinions, these spelling mistakes were compared with frequency percentages and interpreted by considering the reasons. As a result, the identified mistakes were evaluated in terms of Turkish grammar and solutions were suggested for these spelling mistakes. The composition papers of 40 students were analysed under 10 headings in terms of sound features. In the table, the percentages of the number of mistakes are given by calculating over 100. Mixing /c, /ç/ sounds. In some places, the letter ç is used instead of the letter c, and in some places the opposite is the case. It is seen that these two sounds, which are teeth and discontinuous consonants in terms of their place of origin during pronunciation, are used incorrectly in students' written expressions as well as in pronunciation. Confusion of /d/, /t/ sounds: In the given sentences, t or vice versa is written instead of the letter d. The reason for confusing these two letters is that the two sounds are orthographically similar. In order to solve this problem, it should be ensured that the 'd' sound is soft and the 't' sound is soft. The number of mistakes made is 8. Mistakes related to /ı/, /i/ sounds: As can be seen in the sentences we have given as examples above, i or vice versa has been made instead of i sound. In the composition papers of 40 students, 23 spelling mistakes related to the sounds i and i were detected. Such sound mistakes are related to the students' mother tongue rather than the comprehension of vowel-consonant harmony. When the student encounters a sound in the target language that is not in his/her mother tongue, he/she writes the sign symbolising the sound, i.e. the letter, by likening it to a sound in his/her mother tongue. Confusion of /o/, /ö/ sounds: The sentences of 7 mistakes showing that the sounds o, ö are confused are given above. Students still have

difficulties in vowel harmony. The use of the letter ö instead of o shows this. As we mentioned in the first table, these mistakes are not only related to vowel harmony but also to sound-letter harmony. Mixing /p/, /b/ sounds: 'p' and 'b' are two sounds that are often confused in pronunciation studies. It is thought that the incorrect use of 'p' and 'b' sounds, which are double-lipped and explosive consonants, in the spelling process is due to the similarity of the letters as well as the absence of the 'p' sound in the Arabic alphabet. These spelling mistakes were categorised and interpreted and the reasons for these mistakes were evaluated. In the light of the findings, the mistakes made in the spelling stage can be explained by the learner's being under the influence of his/her mother tongue, resorting to translation and not being careful enough.

7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ORTAK TEMALARDAKİ METİNLERİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Sadık Ahmet ÇETİN*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinleri kök değerler açısından incelemektir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman olarak 7. sınıf Türkçe ders kitapları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışmanın grubunu Talim Terbiye Kurulu onaylı ve şu an 7. sınıflarda okutulan dört farklı Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde dört ayrı 7. sınıf Türkçe ders kitabında ortak temalarda yer alan 30 okuma ve 16 serbest okuma metnindeki değerlere bakılmıştır. Araştırmada verilerin analizi sonucunda dört kitap birlikte değerlendirildiğinde Erdemler temasında vatanseverlik 2, adalet 3, dürüstlük 4, öz denetim 4, saygı 4, dostluk 5, yardımseverlik 6, sabır 7, sorumluluk 10, sevgi 14; Millî Mücadele ve Atatürk temasında dürüstlük 2, öz denetim 2, adalet 3, dostluk 4, yardımseverlik 5, sabır 7, saygı 8, sorumluluk 9, vatanseverlik 12, sevgi 13; Millî Kültürümüz temasında adalet 3, dostluk 3, dürüstlük 3, sabır 3, yardımseverlik 3, öz denetim 4, vatanseverlik 5, saygı 7, sorumluluk 9, sevgi 12 metinde işlenmiştir. Her temada en fazla kullanılan değerler sevgi ve sorumluluk; en az kullanılan değerler ise adalet ve dürüstlük değerleri olarak ifade edilebilir. Dört kitapta kök değerler sırasıyla Millî Mücadele ve Atatürk temasında 65, Erdemler temasında 59, Millî Kültürümüz temasında 52 kez işlenmiştir. Sonuç olarak 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinler bazı kök değerlerin öğretimi için yetersizdir. Ders kitaplarında ortak temalarda bazı değerlere yeterli oranda yer verildiği, bazı değerlere ise öğrencilerde bir farkındalık oluşturamayacak şekilde çok az yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitabı

EXAMINATION OF TEXTS ON COMMON THEMES IN 7TH GRADE TURKISH TEXTBOOKS IN THE SCOPE OF VALUES EDUCATION IN THE TURKISH LESSON CURRICULUM

ABSTRACT

The aim of this study is to examine texts on common themes in 7th grade Turkish textbooks in terms of root values. This qualitative research study uses document analysis as a data collection method. 7th-grade Turkish textbooks and Turkish art course curriculum were used as documents. Four different Turkish textbooks, approved by the Board of Education, and currently taught in 7th grades, were examined. The data were analyzed descriptively. The values in 30 reading and 16 free reading texts, which are common themes in four different 7th-grade Turkish textbooks, were examined in the analysis. In the study, patriotism 2, justice 3, honesty 4, self-control 4, respect 4, friendship 5, benevolence 6, patience 7, responsibility 10, love 14 texts in the theme of Virtues. In the theme of the National Struggle and Atatürk, honesty 2, self-control 2, justice 3, friendship 4, benevolence 5, patience 7, respect 8, responsibility 9, patriotism 12, love 13 texts. In the theme of our National Culture, justice 3, friendship 3, honesty 3, patience 3, benevolence 3, self-control 4, patriotism 5, respect 7, responsibility 9, love 12 texts. The most used values in each theme are love and responsibility. The least used values can be expressed as the values of justice and honesty. In the four books, the root values were covered 65 times in the theme of the National Struggle and Atatürk, 59 times in the category of Virtues, and 52 times in the category of Our National Culture. As a result, texts on common themes in 7th-grade Turkish textbooks are insufficient for teaching some root values. It has been observed that although some values are included in the

* Öğr. Gör. Dr., Başkent Üniversitesi, BÜDAM, Ankara / TÜRKİYE. e-posta: sadikahmetcetin@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-6914>.

common themes in the textbooks sufficiently, some values are not given enough emphasis, which does not create an awareness in the students.

Keywords: Values education, Turkish lesson curriculum, Turkish textbook

GİRİŞ

Değerler toplumların geçmişinden bugününe kadar oluşturduğu maddi ve manevi her şey olarak ifade edilebilir. Değerler bir toplumun özellikle karakterini ve hayata bakış açısını yansıtır. Değerin kelime anlamına bakıldığında değer, bir şeyin maddi ve manevi yönüne işaret eder. TDK (2020) değeri, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet şeklinde tanımlamıştır. Toplumun sahip olduğu değerler ise o toplumun manevi mirasıdır. Bu miras toplumun varoluşundan beri oluşturduğu kültürü, adetleri, gelenekleri, görenekleri, örf ve aneleridir. Bu unsurlar toplumun bütün fertleri için bağlayıcıdır. Aynı zamanda bu özellikler o toplumu ayakta tutan birbirine kenetleyen unsurlardır. İnsan davranışlarını şekillendiren faktörlerin başında değerlerin geldiği düşünülmektedir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Dolayısıyla değerler toplumun tüm üyeleri bağlar ve onların davranışlarını yön verir. Değerler toplumun ortak öğeleridir ve toplumun bütün fertleri değerleri örtük olarak öğrenir. O halde ilk aşamada değerlerin doğrudan toplumun fertlerine öğretildiği söylenemez. Değerler gelişi güzel denilebilecek şekilde aileden ve çevreden öğrenmeye başlarlar. Bu öğrenim süreci okul çağlarına gelindiğinde bir düzen ve bir sistem içerisine girer.

Okullar, değerlerin öğretiminin bir düzen içerisinde ve aşamalı olarak öğretiminin yapılacağı yerlerdir. Ayrıca okullar değerlerin bireylere kazandırılması sürecinde en önemli yerlerden birisi olarak da ifade edilebilir. Okulların temel amacı hem akademik açıdan başarılı hem de temel değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmektir (Çubukçu ve diğerleri, 2012). Ercan (2001) da okulun değer kazandırmada etkili bir kurum olduğundan bahseder. Okullarda değerler öğrencilere metinler aracılığıyla kazandırılabilir. Bu yüzden değer öğretiminin metinler üzerinden yapılması değerlerin kazandırılması açısından kolaylık sağlayabilir. Metinlerin değer öğretiminde önemi göz önünde bulundurulduğunda metinlerde yeterli düzeyde değere yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Metinler aracılığıyla öğrenciler kendi toplumunun değerlerini özümseyebilir ve hayatını da bu değerler çerçevesinde şekillendirebilir. Değerlerin toplumun her üyesini bağlayıcı özelliği vardır. Toplumun birçoğunun benimsediği değerlere uyulmazsa toplumla bir çatışma yaşama olasılığı oldukça fazladır.

Değerlerin öğretim sürecinde ders kitaplarındaki metinlerin önemine baktığımızda ders kitaplarının hazırlanmasının da çok önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Her sınıf düzeyinde hazırlanan ders kitapları programda yer alan değerleri içermelidir. Aynı zamanda bu değerler öğrencilerin toplum için sağlıklı bir kişilik gelişimi sahibi olmaları, toplumun ortak kabullerine aykırı davranmamaları, milli değerlerine sahip çıkmaları, toplum ile bir ortak algıya sahip olmaları ve hayatlarının ileriki sürecinde başarılı bir insan olabilmeleri için çok önemlidir. Toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesine yönelik değerlerin aktarılmasında ders kitapları önemli bir rol oynar (Yılar, 2016, s. 493). Dolayısıyla ders kitaplarının hazırlanması ve bu kitaplarda yer alan değerlerin öğrencilere kazandırılması çok önemli bir konudur.

Değerler eğitimi ilk defa 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile somut olarak programda yer almıştır. Daha önceki programlarda kısmen değerlerden bahsedilse de değerler eğitimi ayrı bir bölüm halinde ilk defa bu programa dahil edilmiştir. Programda değerlerin öncelikle öğrencilerin iyi bir vatandaş olmalarını sağlayıcı bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinmelerine yardımcı olması gerektiğinden söz edilmektedir (MEB, 2017). Burada programın öğrencilerin toplumun içinde iyi insanlar olarak yetişmelerini önemseydiğini görmekteyiz. Program ayrıca öğrencilerin kişilik gelişimlerini de önemsemektedir. Öğrencilerin sağlıklı ve tutarlı kişilik gelişimleri sağlanmalıdır (MEB, 2017). Programda öğrencilerin mutlu bir hayata hazırlanmasına ve buna yönelik değerlere önem verilmesinin gerekliliğine de değinilmiştir. Öğrencilerin mutlu bir hayata hazırlanması gerekliliği günümüzde çok önemli bir meseledir. Çünkü insanların artık birçok konuda doyuma ulaşması ve herkesin her istediğini elde etmesi aslında mutsuzluğun başlama sürecidir. İşte bu noktada öğrencileri

mutlu bir hayata hazırlayan değerler önem kazanmaktadır. Bu programda en önemli noktalardan birisi de programın insan ilişkilerini düzenleyen değerlere de önem vermesidir. Günümüz toplumunda insanların birbirlerine yabancılaşması ve kültürel değerlerimizde var olan büyüğe saygı kavramından uzaklaşılması bu değerlerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Son olarak programda öğrencilerin milli ve manevi değerleri tanınması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Milli ve manevi değerler bir toplumu ayakta tutan, toplumun bütünleşmesini sağlayan ve özünden kopmasına engel olan değerlerdir. Toplumların değerlerini bir sıralamaya koymak gerekirse milli ve manevi değerler ön sıralarda gelmelidir.

Değerler eğitimi konusunda alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Burada değerler eğitiminin kapsamı, değerlerin hangileri olduğu, okullarda kazanılması gereken değerler, dünyada ülkelerin sahip oldukları ortak değerler, değerlerin öğretiminde kullanılabilecek yöntemler gibi birtakım konularda çalışmalar yapılmıştır. Alan yazında değerler eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı için bu çalışmalarda değerlerin kapsamı ile ilgili bazı farklılıklar vardır. Genel olarak her çalışmanın kapsamında yer verdiği değerler: “Dostluk, arkadaşlık, aile birliğine önem verme, adalet, vefa, eşitlik, özgürlük, sadakat, merhamet, güven, saygı, sevgi, hoşgörü, sabır, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük, cömertlik, iyilikseverlik, alçakgönüllülük, misafirperverlik, vicdanlı olma, cesaret, fedakârlık, vatanseverlik, tarihsel mirasa duyarlılık, sorumluluk, paylaşma, iş birliği, temizlik, özgüven, öz denetim ve yardımseverlik”tir.

Değerler bir toplumun geçmişinden günümüze kadar oluşturarak benimsediği özellikleridir. Bu özellikler zamanla toplum tarafından içselleştirilerek özümsemiştir. Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009, s. 108). Dolayısıyla değerler o toplumun özünü oluşturur denilebilir. Toplumun özünü oluşturan değerler Tural’a (1992) göre toplumun inançları, fikirleri ve normlar sitemidir. Toplumların sahip oldukları değerlere bakarak o toplumların geçmiş dönemdeki yaşamlarına, geleneklerine, örflerine, adetlerine ve kökenlerine yönelik birtakım bilgiler edinilebilir. Değerler toplumun her ferдинin katkısıyla ortaya çıkan öğelerdir. Toplumdaki değerlerin kaynağı kişilerin dışındadır ve kişiler bunları kontrol edemez (Özensel, 2003). Değerler toplumların birlikte oluşturdukları ortak öğeleridir.

Değerleri bireylerin benimsemesinde ve özümsemesinde ailenin büyük bir rolü vardır. Kişi çevresini ilk olarak ailesinden tanır ve onların öğrettikleriyle çevresi dair bilgiler ve alışkanlıklar edinir. Değerlerin öğretilmesinde de ailenin önemli rolü olduğu ortadadır. Burada aile eğitim, din gibi toplumsal kurumların ve bu kurumların değerlerinin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli roller üstlenir (Özensel, 2003). Ailede değer öğretimi bir sistem ve düzen içerisinde değil gelişimi güzel gerçekleşir. Okulda ise eğitimler MEB tarafından hazırlanan programlara göre yapılmaktadır. Burada öğretim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır. MEB, değerlerin öğretimini okullarda yapmaktadır. Değerlerin öğretimi ise doğrudan kavramsal ve ezbere dayalı olarak yapılmamalıdır. Değer öğretimi için en uygun materyalin metinler olduğu ve değerlerin metinler aracılığıyla öğrencilere öğretilebileceği söylenebilir. Metinler özellikle yeni bilgiler ve konular öğretilirken kullanılmaktadır. Birçok konunun özellikle metinler aracılığıyla öğretildiği Türkçe derslerinde metinlerin değer öğretimi açısından yeterlilikleri ortaya koyulmalıdır. Türkçe ders kitaplarında metinler sekiz tema içerisinde verilmektedir. Bu temalar arasında üç tema zorunludur. Diğer temalar yazarların isteğine göre değişebilmektedir. Dolayısıyla zorunlu olarak ortak olan üç tema ve bu üç temadaki metinler çok daha önemsenmelidir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan kök değerler Türkçe ders kitaplarında metinler aracılığıyla öğrencilere verilmelidir. Programda yer alan kök değerlerin zorunlu ortak temalarda işlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu durumdan yola çıkarak Türkçe ders kitaplarındaki zorunlu ortak temalardaki metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değerlerin öğretimi açısından yeterliliklerinin ortaya koyulması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinleri kök değerler açısından incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

- 1) Erdemler temasında yer alan kök değerler nelerdir?
- 2) Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan kök değerler nelerdir?
- 3) Millî Kültürümüz temasında yer alan kök değerler nelerdir?
- 4) Ortak temalar arasında kök değerlerin işlenmesi açısından bir farklılık var mıdır?
- 5) Ders kitapları arasında ortak temalarda kök değerlerin işlenmesi açısından bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılmıştır. Durum çalışmasında amaç var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada Türkçe ders kitaplarında zorunlu ortak temalardaki metinlerde kök değerlerin işlenme durumu tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu olarak dört farklı 7. sınıf Türkçe ders kitabı seçilmiştir. Bu ders kitapları Talim Terbiye Kurulu onayı almış ve şu an ortaokul 7. sınıflarda okutulan ders kitaplarıdır. Bunlar Nurcihan Demirer editörlüğünde MEB yayınların çıkan, Emine Kırmızı editörlüğünde MEB yayınlarından çıkan, Burçak Kaya'nın yazdığı Dersdestek yayınlarından çıkan, Hilal Erkal ve Mehmet Erkal'ın yazdığı Özgün yayınlarından çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veriler dört farklı 7. sınıf Türkçe ders kitabından ve 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan temin edilmiştir. Araştırmada öncelikle bu kaynaklar temin edilmiştir. Daha sonra öğretim programında değerler eğitimi bölümü incelenmiş ve programda yer verilen değerler belirlenmiştir. Son olarak bu değerlerin (kök değerler) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinlerde yer alma durumlarına bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizinde öncelikle 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki “Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Milli Kültürümüz” temalarındaki metinler değerlendirilmiştir. Dört ayrı ders kitabında bu temalarda her temada 5 metin olmak üzere toplam 60 metin yer almaktadır. Bu metinler her temada 3'ü okuma, 1'i dinleme, 1'i de serbest okuma metnidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan 16 dinleme/izleme metni dinleyerek uygulandığı için tam metin olarak kitaplarda yer almamıştır. Bu nedenle de dinleme/izleme metinleri değerlendirilememiştir. Kalan 30 okuma ve 16 serbest okuma metni değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Sonuç olarak 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinleri hariç kalan diğer 46 okuma ve serbest okuma metni değerlendirilmiştir. Bu metinler arasında iki ayrı kitapta da aynı metne yer verilmiştir. Bu metin başka bir metinden alıntı olarak kitaplara koyulmuştur. Aynı olan iki metin karşılaştırıldığında içerisinde ana metnin farklı bölümlerinden alıntılar olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu metinler ayrı iki metin gibi değerlendirilmiştir. Ayrıca konu olarak aynı olan iki ayrı metin iki ayrı kitapta da yer almıştır. Bu metinler konu yönünden benzerlik taşısa da bu metinlerin içerik olarak farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu metinler de ayrı metinler olarak değerlendirilmiştir.

Metinlerdeki değerler 2019 yılında yayınlanan Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler kapsamında incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR**1) Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “Erdemler temasındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak Erdemler temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Erdemler temasındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dağılımı

		Editörler / Yazarlar															
		Nurcihan Demirer				Emine Kırman				Burçak Kaya				Hilal E./Mehmet E.			
Metinler		Arıların İlhamı	Munise	Dostluk	Eşek ve Köpek	Tahta Bisiklet	Kaplumbağayla İki Ördek	Kızgın Bir Lira	Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman	Mor Salkımlı Ev	Sevgi Kurtaracak Bizi	Kırmızı Pabuçlar	İki Anı	Karanfiller Domates Suyu	Ninenim Kitabı	Baba Bana Bir Şiir Bul	Sol Ayağım
Değerler	Adalet				*									*			*
	Dostluk	*		*						*		*			*		
	Dürüstlük	*					*					*			*		
	Öz denetim	*	*								*						*
	Sabır			*	*	*	*							*	*		*
	Saygı	*								*		*		*			
	Sevgi	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Sorumluluk	*	*			*		*	*	*		*	*	*	*	*	*
	Vatanseverlik									*				*			
	Yardımseverlik	*	*				*		*	*					*		
	Toplam	7	4	3	2	3	2	2	3	5	2	4	4	6	6	1	5

Tabloda Erdemler temasındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde Nurcihan Demirer’in editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Erdemler temasında “Arıların İlhamı, Munise, Dostluk, Eşek ve Köpek” metinleri incelenmiştir. Arıların İlhamı metninde dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik; Munise metninde öz denetim, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik; Dostluk metninde dostluk, sabır, sevgi; Eşek ve Köpek metninde adalet, sabır değerleri işlenmiştir.

Emine Kırman’ın editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Erdemler temasında “Tahta Bisiklet; Kaplumbağayla İki Ördek; Kızgın Bir Lira; Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman” metinleri incelenmiştir. Tahta Bisiklet metninde sabır, sevgi, sorumluluk; Kaplumbağayla İki Ördek metninde sabır, yardımseverlik; Kızgın Bir Lira metninde dürüstlük, sevgi; Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman metninde sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri işlenmiştir.

Burçak Kaya’nın yazdığı Türkçe ders kitabında Erdemler temasında “Mor Salkımlı Ev; Sevgi Kurtaracak Bizi; Kırmızı Pabuçlar; İki Anı” metinleri incelenmiştir. Mor Salkımlı Ev metninde saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik; Sevgi Kurtaracak Bizi metninde dostluk ve sevgi; Kırmızı Pabuçlar metninde öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk; İki Anı metninde dostluk, dürüstlük, sevgi, sorumluluk değerleri işlenmiştir.

Hilal Erkal ve Mehmet Erkal’ın yazdığı Türkçe ders kitabında Erdemler temasında “Karanfiller Domates Suyu; Ninenim Kitabı; Baba Bana Bir Şiir Bul; Sol Ayağım” metinleri incelenmiştir. Karanfiller Domates Suyu metninde adalet, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik; Ninenim

Kitabı metninde dostluk, dürüstlük, sabır, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik; Baba Bana Bir Şiir Bul metninde sevgi; Sol Ayağım metninde adalet, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk değerleri işlenmiştir.

2) İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dağılımı

	Editörler / Yazarlar															
	Nurcihan Demirer			Emine Kırman			Burçak Kaya			Hilal E./Mehmet E.						
Metinler	Vatan Destanı	Ordular İlk Hedefiniz	Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	Bir Şehidin Son Mektubu	Atatürk’ ü Gördüm Düşümde	Mürefetli Kadınlar ve Emin Astsubay	Sığırtmaç Mustafa’ nın Öyküsü	Gün Doğacak	İstanbul Liseli Küçük Hasan	Atatürk’ ün Kişiliği ve Özellikleri	15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor	Samsun Yolculuğuna Hazırlık	Atatürk ve Anıları	Koca Seyit	Bir Mustafa Kemal Vardı	Muhteşem Kut’ ül Amâre Zaferi
Adalet			*	*										*		
Dostluk				*			*		*			*				
Dürüstlük							*					*				
Öz denetim												*	*			
Sabır		*		*				*	*	*		*		*		
Saygı		*	*	*			*	*				*	*	*		
Sevgi	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Sorumluluk						*		*	*	*	*	*		*	*	*
Vatanseverlik	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Yardımseverlik						*	*	*	*					*		
Toplam	2	4	3	6	2	4	4	6	6	5	2	6	5	5	3	2

Tabloda Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde Nurcihan Demirer’in editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasında “Vatan Destanı; Ordular İlk Hedefiniz; Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz; Bir Şehidin Son Mektubu” metinleri incelenmiştir. Vatan Destanı metninde sevgi, vatanseverlik; Ordular İlk Hedefiniz metninde sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik; Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz metninde adalet, saygı, sevgi; Bir Şehidin Son Mektubu metninde adalet, dostluk, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik değerleri işlenmiştir.

Emine Kırman’ın editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasında “Atatürk’ü Gördüm Düşümde; Mürefetli Kadınlar ve Emin Astsubay; Sığırtmaç Mustafa’nın Öyküsü; Gün Doğacak” metinleri incelenmiştir. Atatürk’ü Gördüm Düşümde metninde sevgi, vatanseverlik; Mürefetli Kadınlar ve Emin Astsubay metninde sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik; Sığırtmaç Mustafa’nın Öyküsü metninde dürüstlük, saygı, sevgi, yardımseverlik; Gün Doğacak metninde dostluk, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri işlenmiştir.

Buçak Kaya’nın yazdığı Türkçe ders kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasında “İstanbul Liseli Küçük Hasan; Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri; 15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor; Samsun Yolculuğuna Hazırlık” metinleri incelenmiştir. İstanbul Liseli Küçük Hasan metninde sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik; Atatürk’ün Kişiliği ve

Özellikleri metninde dostluk, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik; 15 Temmuz Şehitlerinin Adları Okullarda Yaşatılıyor metninde sorumluluk, vatanseverlik; Samsun Yolculuğuna Hazırlık metninde öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik değerleri işlenmiştir.

Hilal Erkal ve Mehmet Erkal'ın yazdığı Türkçe ders kitabında Millî Mücadele ve Atatürk temasında “Atatürk ve Anıları; Koca Seyit; Bir Mustafa Kemal Vardı; Muhteşem Kut’ül Amâre Zaferi” metinleri incelenmiştir. Atatürk ve Anıları metninde dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi; Koca Seyit metninde adalet, sabır, saygı, sorumluluk, vatanseverlik; Bir Mustafa Kemal Vardı metninde sevgi, sorumluluk, yardımseverlik; Muhteşem Kut’ül Amâre Zaferi metninde sorumluluk, vatanseverlik değerleri işlenmiştir.

3) Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Millî Kültürümüz temasındaki metinlerde yer alan kök değerler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak Millî Kültürümüz temasındaki metinlerde kök değerlerin dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Millî Kültürümüz temasındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dağılımı

	Editörler / Yazarlar															
	Nurcihan Demirer			Emine Kırman			Burçak Kaya			Hilal E. / Mehmet E.						
Metinler	Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Ben, Mimar Sinan	Türkiye’ m Anayurdum, Sebebim, Çarem	Muhacir Osman	Yusufoçuk	Karagöz Nedir?	Anadolu’ da Kilim Demek	Nasreddin Hoca Hikâyeleri	Ülkemin Renkli Haritası	Dünyayı Güldüren Adam	Bayrak	Anadolu’ da Kilim Demek	İstiklâl Marşı’ nın Kabulü	Büyükle Mimar Koca Sinan	Yurt Türküsti	Ankara
Adalet		*											*	*		
Dostluk				*					*	*						
Dürüstlük		*					*					*				
Öz denetim		*		*	*				*							
Sabır		*			*			*								
Saygı	*	*		*						*			*	*		*
Sevgi	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Sorumluluk		*		*	*	*	*				*	*	*	*		*
Vatanseverlik			*		*				*		*		*		*	
Yardımseverlik				*	*	*									*	
Toplam	2	7	1	6	6	3	3	1	4	3	2	3	4	4	2	2

Tabloda Millî Kültürümüz temasındaki metinlerde yer alan kök değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde Nurcihan Demirer’in editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz temasında “Türk Mutfak Kültüründe Kahve; Ben, Mimar Sinan; Türkiye’ m Anayurdum, Sebebim, Çarem; Muhacir Osman” metinleri incelenmiştir. Türk Mutfak Kültüründe Kahve metninde saygı, sevgi; Ben, Mimar Sinan metninde adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk; Türkiye’ m Anayurdum, Sebebim, Çarem metninde vatanseverlik; Muhacir Osman metninde dostluk, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri işlenmiştir.

Emine Kırman’ın editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz temasında “Yusufoçuk; Karagöz Nedir?; Anadolu’da Kilim Demek; Nasreddin Hoca Hikâyeleri” metinleri incelenmiştir. Yusufoçuk metninde öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk; Karagöz Nedir? metninde sevgi, sorumluluk,

yardımsızlık; Anadolu’da Kilim Demek metninde dürüstlük, sevgi, sorumluluk; Nasreddin Hoca Hikâyeleri metninde sabır değeri işlenmiştir.

Buçak Kaya’nın yazdığı Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz temasında “Ülkemin Renkli Haritası; Dünyayı Güldüren Adam; Bayrak; Anadolu’da Kilim Demek” metinleri incelenmiştir. Ülkemin Renkli Haritası metninde dostluk, öz denetim, sevgi, vatanseverlik; Dünyayı Güldüren Adam metninde dostluk, saygı, sevgi; Bayrak metninde sorumluluk, vatanseverlik; Anadolu’da Kilim Demek metninde dürüstlük, sevgi, sorumluluk değerleri işlenmiştir.

Hilal Erkal ve Mehmet Erkal’ın yazdığı Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz temasında “İstiklâl Marşı’nın Kabulü; Büyük Mimar Koca Sinan; Yurt Türküsü; Ankara” metinleri incelenmiştir. İstiklâl Marşı’nın Kabulü metninde adalet, saygı, sorumluluk, vatanseverlik; Büyük Mimar Koca Sinan metninde adalet, saygı, sevgi, sorumluluk; Yurt Türküsü metninde sevgi, vatanseverlik; Ankara metninde saygı, sevgi değerleri işlenmiştir.

4) Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Ortak temalar arasında kök değerlerin işlenmesi açısından bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak ortak temalardaki kök değerlerin dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ortak temalardaki kök değerlerin dağılımı

Değerler	Temalar		
	Erdemler	Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Kültürümüz
Adalet	3	3	3
Dostluk	5	4	3
Dürüstlük	4	2	3
Öz denetim	4	2	4
Sabır	7	7	3
Saygı	4	8	7
Sevgi	14	13	12
Sorumluluk	10	9	9
Vatanseverlik	2	12	5
Yardımsızlık	6	5	3
Toplam	59	65	52

Tabloda ortak temalardaki kök değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde dört kitaptaki ortak temalarda kullanılan değerler birlikte değerlendirildiğinde en fazla değer 65 kez olmak üzere Millî Mücadele ve Atatürk; daha sonra 59 kez olmak üzere Erdemler; son olarak ise 52 kez olmak üzere Millî Kültürümüz temalarındaki metinlerde işlenmiştir. Bu temalar arasında metin sayısı olarak bir fark yoktur. Her temada eşit sayıya metin vardır. Ama bu duruma herhangi bir temadaki metinde birden çok değer yer alması neden olmuştur.

Temalarda kök değerlerin dağılımına bakıldığında Erdemler temasında vatanseverlik 2, adalet 3, dürüstlük 4, öz denetim 4, saygı 4, dostluk 5, yardımsızlık 6, sabır 7, sorumluluk 10, sevgi 14; Millî Mücadele ve Atatürk temasında dürüstlük 2, öz denetim 2, adalet 3, dostluk 4, yardımsızlık 5, sabır 7, saygı 8, sorumluluk 9, vatanseverlik 12, sevgi 13; Millî Kültürümüz temasında adalet 3, dostluk 3, dürüstlük 3, sabır 3, yardımsızlık 3, öz denetim 4, vatanseverlik 5, saygı 7, sorumluluk 9, sevgi 12 metinde işlenmiştir. Her temada en fazla kullanılan değerler sevgi ve sorumluluk; en az kullanılan değerler ise adalet ve dürüstlük değerleri olarak ifade edilebilir.

5) Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Ders kitapları arasında ortak temalarda kök değerlerin işlenmesi açısından bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bununla ilgili olarak ders kitapları arasında ortak temalarda kök değerlerin dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ders kitapları arasında ortak temalarda kök değerlerin dağılımı

Değerler	Editörler / Yazarlar			
	Nurcihan Demirer	Emine Kırman	Burçak Kaya	Hilal E. / Mehmet E.
Adalet	4	-	-	5
Dostluk	4	1	5	2
Dürüstlük	2	3	2	2
Öz denetim	4	1	3	2
Sabır	5	5	3	4
Saygı	7	1	5	6
Sevgi	10	10	10	9
Sorumluluk	4	7	9	8
Vatanseverlik	4	3	7	5
Yardımseverlik	3	7	2	2
Toplam	47	38	46	45

Tabloda ders kitapları arasında ortak temalarda kök değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Tablo detaylı incelendiğinde Nurcihan Demirer’in editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Erdemler temasında metinlerde adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri işlenmiş; vatanseverlik değeri işlenmemiştir. Millî Mücadele ve Atatürk temasında metinlerde adalet, dostluk, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik değerleri işlenmiş; dürüstlük, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik değerleri işlenmemiştir. Millî Kültürümüz temasında metinlerde kök değerlerin hepsi işlenmiştir. Bu kitapta üç temadaki metinlerde kök değerler toplam 47 kez işlenmiştir.

Emine Kırman’ın editörlüğünde çıkan Türkçe ders kitabında Erdemler temasında metinlerde dürüstlük, sabır, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri işlenmiş; adalet, dostluk, öz denetim, saygı, vatanseverlik değerleri işlenmemiştir. Millî Mücadele ve Atatürk temasında metinlerde dostluk, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri işlenmiş; adalet, öz denetim değerleri işlenmemiştir. Millî Kültürümüz temasında metinlerde dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri işlenmiş; adalet, dostluk, saygı, vatanseverlik değerleri işlenmemiştir. Bu kitapta üç temadaki metinlerde kök değerler toplam 38 kez işlenmiştir.

Burçak Kaya’nın yazdığı Türkçe ders kitabında Erdemler temasında metinlerde dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri işlenmiş; adalet, sabır değerleri işlenmemiştir. Millî Mücadele ve Atatürk temasında metinlerde dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri işlenmiş; adalet, dürüstlük değerleri işlenmemiştir. Millî Kültürümüz temasında metinlerde dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik değerleri işlenmiş; adalet, sabır, yardımseverlik değerleri işlenmemiştir. Bu kitapta üç temadaki metinlerde kök değerler toplam 46 kez işlenmiştir.

Hilal Erkal ve Mehmet Erkal’ın yazdığı Türkçe ders kitabında Erdemler temasında metinlerde bütün değerler işlenmiştir. Millî Mücadele ve Atatürk temasında metinlerde bütün değerler işlenmiştir. Millî Kültürümüz temasında metinlerde adalet, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik değerleri işlenmiş; dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, yardımseverlik değerleri işlenmemiştir. Bu kitapta üç temadaki metinlerde kök değerler toplam 45 kez işlenmiştir.

Dört kitapta Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk ve Millî Kültür temalarındaki bütün metinler birlikte değerlendirildiğinde kök değerler arasında adalet 9, dostluk 12, dürüstlük 9, öz denetim 10, sabır 17, saygı 19, sevgi 39, sorumluluk 28, vatanseverlik 19, yardımseverlik 14 metinde işlenmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinlerde yer alan kök değerlere bakıldığında Erdemler temasında vatanseverlik 2, adalet 3, dürüstlük 4, öz denetim 4, saygı 4, dostluk 5, yardımseverlik 6, sabır 7, sorumluluk 10, sevgi 14; Millî Mücadele ve Atatürk temasında dürüstlük 2, öz denetim 2, adalet 3, dostluk 4, yardımseverlik 5, sabır 7, saygı 8, sorumluluk 9, vatanseverlik 12, sevgi 13; Millî Kültürümüz temasında adalet 3, dostluk 3, dürüstlük 3, sabır 3, yardımseverlik 3, öz denetim 4, vatanseverlik 5, saygı 7, sorumluluk 9, sevgi 12 metinde işlenmiştir. Her temada en fazla kullanılan değerler sevgi ve sorumluluk; en az kullanılan değerler ise adalet ve dürüstlük değerleri olarak ifade edilebilir.

Temalarda işlenen bütün değerlere karışık şekilde bakıldığında sırasıyla Millî Kültürümüz temasında 52, Erdemler temasında 59, Millî Mücadele ve Atatürk temasında 65 kez kök değerler işlenmiştir. Dolayısıyla en fazla değer işlendiği metinler Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer almıştır. Bunun doğrudan bir nedeni olduğu söylenemeyebilir. Ama alanda yapılan benzer bazı araştırmalarda en fazla değer Atatürk temasında kullanıldığı tespit edilmiştir. Metinlerde yer alan değerler işlenen konuyla ilişkili olmakla birlikte metinlerin uzunluklarıyla da ilişkili olduğu söylenilebilir.

Baki (2019) araştırmasında 5. sınıf Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz, Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk temalarında kök değerler içinde yer alıp bu araştırmada araştırılan saygı sevgi, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerinin işlenmesi açısından karşılaştırıldığında bu değerlerin en fazla Millî Mücadele ve Atatürk temasında, daha sonra Millî Kültür temasında son olarak da Erdemler temasında işlendiği görülmüştür. Erdemler temasında diğer temalara göre bu değer en az işlendiği görülmüştür. Bu araştırmayla bizim araştırmamız arasında en fazla değer yer aldığı tema Millî Mücadele ve Atatürk temasıdır. Araştırmada diğer sınıf seviyelerinde Millî Kültürümüz, Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk temalarına birlikte yer verilmediği için 6, 7 ve 8. sınıf seviyesinde temalardaki değerlerin dağılımı bu araştırmayla karşılaştırılmamıştır.

Aynı araştırmada kök değerler içinde yer alıp araştırılan saygı sevgi, dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik değerlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bütün temalarda en azdan en fazlaya doğru sırasıyla dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, saygı, vatanseverlik, sevgi değerlerine yer verildiği görülmüştür. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Baki'nin (2019) araştırmasında en az yer verilen dürüstlük değeriyle en fazla yer verilen sevgi değeri bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır.

Durhat ve Ökten (2020) araştırmasında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öz denetim ve vatanseverlik kök değerlerinin Erdemler temasındaki hiçbir sınıf seviyesinde yer almadığı tespit etmiştir. Bu araştırmada bütün kitaplar birlikte değerlendirildiğinde diğer değerlerin dağılımı sırasıyla şöyledir: sorumluluk %3, adalet %5, sabır %6, dostluk %11, dürüstlük %11, saygı %14, sevgi %22, yardımseverlik %28 olarak metinlerde işlenmiştir. Bu sonuçlar bizim araştırmamızın sonuçlarıyla farklılıklar taşımaktadır. Bizim araştırmamızda Erdemler temasında kök değerlerin tamamının yer aldığı görülmüştür. Bunun nedeni aynı seviyede dört farklı kitabın birlikte değerlendirilmesi olabilir. Bizim araştırmamızda bazı kitaplarda Erdemler temasında yer almayan kök değerler vardır. Bu değerlerden birisi de Durhat ve Ökten'in (2020) araştırmasında olduğu gibi vatanseverlik değeridir. Ayrıca bizim araştırmamızda Erdemler temasında en fazla yer verilen değer sevgi değeridir. Bu araştırmada ise sevgi değeri en fazla yer verilen ikinci değerdir. Bu araştırmayla bizim araştırmamız arasındaki asıl farklılıklardan biri de Erdemler temasında en az yer verilen değerdir. Erdemler temasında en az yer verilen değer sorumluluk değeri bizim araştırmamızda en fazla yer verilen ikinci değerdir. Bunun nedeni bizim araştırmamızda aynı seviyede dört kitabın birlikte değerlendirilmesi bu araştırmada ise dört farklı sınıf seviyesindeki kitapların birlikte değerlendirilmesi olabilir.

Türkçe ders kitaplarında en çok işlenen değerler dört ayrı kitapta üç ortak temadaki bütün metinler birlikte değerlendirildiğinde kök değerler arasında en azdan en fazlaya doğru adalet 9, dürüstlük 9, öz denetim 10, dostluk 12, yardımseverlik 14, sabır 17, saygı 19, vatanseverlik 19, sorumluluk 28, sevgi 39 metinde işlenmiştir. Bu sonuçlar diğer birçok araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Susar Kırmızı (2014, s. 250), Yıllar (2016, s. 502) araştırmalarında ilköğretim Türkçe ders kitaplarında ve Türkben'in (2019, s. 514) araştırmasında ortaokuldaki bütün seviyelerdeki Türkçe ders kitaplarında en fazla yer verilen değer sevgidir. Pilav ve Erdoğan'ın (2016) Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerdeki değerler üzerine yaptıkları araştırmalarında ortaokuldaki bütün seviyelerde sevgi ve ulusal değerlere sıklıkla yer verildiğini tespit etmişlerdir. Deniz ve Karagöl (2018) 5. ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında sevgi ve dostluk değerlerine daha fazla yer verildiği ifade etmiştir. Şen (2008) sevgi, saygı, vatanseverlik ve sorumluluk değerlerine diğer değerlere göre fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Ekinci Çelikpazu ve Aktaş (2011, s. 420) 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerleri inceledikleri araştırmalarında ulusal değerler arasında en fazla yer verilen değer vatanseverlik; evrensel değerler arasında en fazla yer verilen değer sevgi olduğu görülmüştür. Bizim araştırmamızda da sevgi en fazla işlenen değerken vatanseverlik değeri de en fazla işlenen değerlerden birisidir. Bu araştırmadan farklı olarak Fırat ve Mocan (2014) çalışmasında milli değerlere çok az yer verilmiştir. Bunun temel nedenlerinden birisi metinlerde işlenen konulardan kaynaklanmaktadır. Ama milli değerler gelecek nesillerin ülkelerine bağlılıklarının sağlanması adına çok önem arz etmektedir. Bu nedenle vatanseverlik gibi değerlerin eksik bırakılmaması ve önemle üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021, s. 288) ilkökul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında kök değerleri incelediği tüm ders kitaplarında en çok yer verilen değer sorumluluk değeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kitaplar içerik ve işlev olarak Türkçe ders kitaplarından farklılık taşısa da bu araştırmada ortak temalarda en çok yer verilen değerlerden biri de sorumluluk değeridir. Bizim araştırmamızda da sorumluk değeri dört ayrı kitapta ortak temalarda en çok yer verilen değerlerdendir.

7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalarda yer alan metinlerde adalet, dürüstlük ve öz denetim değerlerinin çok az işlendiği ve metinlerin bu değerlerin kazandırılması açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Adalet, dürüstlük ve öz denetim değerlerinin önemsiz olduğu söylenemez dahası bu gibi değerlerin mutlaka kazandırılması gerekmektedir. Bu sonuçlarla benzer sonuçları olan birçok araştırma vardır. Türkben'in (2019, s. 521) araştırmasında ortaokuldaki bütün seviyelerdeki Türkçe ders kitaplarında adalet ve dürüstlük en az yer verilen değerlerdendir. Pilav ve Erdoğan (2016) tarafından yapılan araştırmada dürüstlük değerine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021, s. 288) ilkökul 1, 2, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında kök değerleri incelediği tüm ders kitaplarında adalet ve dürüstlük değerlerine az yer verildiği görülmüştür. Şara, Keyvanoğlu ve Tuna'nın (2017) araştırmasında ders kitaplarında en az yer verilen değerler arasında dürüstlük, sabır ve adalet bulunmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında bu değerlerin işlenmesi açısından bir eksiklik vardır. Bunun temel nedeni metinlerin bu değerleri işleme açısından eksik olması olabilir. Bu sorunun çözümü için bu değerleri işleyen metinlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak her değer kültürümüzde ve hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte programda yer verilen bütün değerlerin mutlaka metinlerde yeterli oranda yer alması ve temalarda dağılması gerekmektedir. 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki ortak temalardaki metinler bazı değerlerin öğretimi açısından yeterli değildir. Bazı değerler metinlerde daha fazla yer alırken bazıları daha az yer almıştır. Bu durum da alanda yapılan birçok araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Yıllar (2016) araştırmasında ders kitaplarında bazı değerlere ya hiç yer verilmediği bazılarına ise olması gerekenden daha az yer verildiğini ifade etmiştir. Doğan ve Gülüşen (2011) de yaptıkları araştırmada 6, 7. ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarını değerler eğitimi için yetersiz bulmuşlardır. Şen (2008) 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin belirlenen değerleri iletmede yetersiz kaldığını ve değerlerin dağılımında bir dengenin olmadığını tespit etmiştir. Deniz ve Karagöl (2018) 5. ve 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında değerlerin dengeli bir şekilde dağılmadığını tespit etmişlerdir. Pilav ve Erdoğan (2016) araştırmasında ortaokuldaki bütün seviyelerdeki Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici metinlerde çok fazla sayıda

değere rastlanılmadığını ifade etmiştir. Araştırmalardaki bu sonuçları bazı değerler için özel bir konunun işlenmesine gerek duyulmaması, bazı değerlerin zaten birçok metinde yer alması, bazı değerler için metin bulmakta sorunlar yaşanmış olması ve kitap yazarlarının metin seçiminde değer öğretimini göz önünde bulundurmamış olması etkilemiş olabilir.

ÖNERİLER

1. Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde seçilen metinlerin değer öğretimi açısından yeterliliği çok iyi analiz edilmeli ve metinler buna göre kitaplara yerleştirilmelidir.
2. Her değer için en az diğeri kadar önemli olduğunu göz önünde bulundurularak ders kitaplarında bütün değerlere yeterli düzeyde yer verilmelidir.
3. Temalarda yer alan metinlerde değerlerin dağılımı dengeli şekilde yapılmalıdır. Bazıları çok fazla bazıları çok az olmamalıdır.
4. Bazı değerlerin özelde bir konu anlatmaya gerek olmadan farklı konuların anlatıldığı metinlerde yer alabileceği göz önüne alınmalı ve bu değerler için özel bir metin seçilmemelidir.
5. Ders kitaplarında yer alan metinlerdeki değerler toplumunun sosyal yapısı dikkate alınarak okuyucuya sunulmalıdır.
6. Ders kitaplarında metinlerde daha çok günümüzde öğrencilerde eksik görülen durumlara yönelik ve kültürümüzün özünü yansıtan değerlere yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler eğitimi yaklaşımları ve etkinlik örnekleri. *International Journal of Social Science*, 42(3), 361-384.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.
- Demirer, N. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 244-255.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.
- Ekinci Çelikkpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 6(2), 413-424.
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programlarında ulusal ve evrensel değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183, 25-49.
- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Dersdestek Yayınları.
- Kırman, E. (Ed.). (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe sınıf ders kitabı 7*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(3), 217-239.

- Pilav, S. ve Erdoğan Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 351-371.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Şara, P., Keyvanoğlu, A. A. ve Tuna, M. (2017). 2009 ve 2015 yıllarında yayımlanan hayat bilgisi programındaki ortak değerlerin 1. sınıf ders kitaplarına yansımaları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 126-143.
- Şen Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.
- TDK. (2020). *Değer*. Erişim adresi <https://sozluk.gov.tr/>
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yılar, R. (2016). İletildiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

This research aims to examine texts on common themes in 7th-grade Turkish textbooks with regard to root values. For this purpose, the study attempts to respond to the following research questions: “What are the root values in the theme of Virtues?” “What are the root values in the National Struggle and Atatürk theme?” “What are the root values in the theme of our National Culture?” “There is a difference between the common themes with regard to the processing of root values. Are there /Is there any difference between the textbooks in terms of processing root values in common themes?” The research was conducted with the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. In the study, the processing of root values in texts with compulsory common themes in Turkish textbooks was determined. In this study, four different 7th-grade Turkish textbooks were chosen as the study group. These textbooks have received the approval of the Board of Education and Discipline and are currently used in secondary school 7th grades. These are the 7th-grade Turkish textbooks published by MEB publications under the editorship of Nurcihan Demirer, published by MEB publications under the editorship of Emine Kırmızı, published by Dersdestek publications written by Burçak Kaya, and published by Original publications written by Hilal Erkal and Mehmet Erkal. The document analysis method was used as a data collection method in the research. In this research, the data were obtained from four different 7th-grade Turkish textbooks and the 2019 Turkish Language Curriculum. These resources were firstly obtained in the research. Then, the values education section in the curriculum was examined and the values included in the curriculum were determined. Finally, it was examined whether these values (root values) were included in the texts with common themes in the 7th-grade Turkish textbooks. In this study, the descriptive analysis method was used in the analysis of the data. In the analysis of the data, firstly, the texts on the themes of "Virtues, National Struggle, and Atatürk, Our National Culture" in the 7th-grade Turkish textbooks were evaluated. There are a total of 60 texts in these themes, 5 texts in each theme, in four different textbooks. Since it is applied by listening to 16 listening/watching texts in Turkish textbooks, it is not included in the books as full text. Therefore, listening/watching texts could not be evaluated. The remaining 30 readings and 16 free reading texts were evaluated. The values in the texts were examined within the scope of the root values in the Turkish course curriculum published in 2019. As a result of the research, when the root values in the texts on the common themes in the 7th-grade Turkish textbooks are examined, in the virtues theme, patriotism 2, justice 3, honesty 4, self-control 4, respect 4, friendship 5, helpfulness 6, patience 7, responsibility 10, love 14; In the theme of the National Struggle and Atatürk, honesty 2, self-control 2, justice 3, friendship 4, benevolence 5, patience 7, respect 8, responsibility 9, patriotism 12, love 13; In the theme of our National Culture, justice 3, friendship 3, honesty 3, patience 3, benevolence 3, self-control 4, patriotism 5, respect 7, responsibility 9, love 12 texts. The most used values in each theme are love and responsibility; The least used values

can be expressed as the values of justice and honesty. When we look at all the values covered in the themes in a mixed manner, the root values were processed 52 times in the theme of Our National Culture, 59 times in the theme of Virtues, and 65 times in the theme of National Struggle and Atatürk. Therefore, the texts in which the most value was processed took place in the theme of the National Struggle and Atatürk. It cannot be said that there is a direct cause for this. However, in some similar studies conducted in the field, it was determined that the most value was used in the Atatürk theme. Although the values in the texts are related to the subject, it can be said that they are also related to the length of the texts. When all the texts on three common themes in four different books are evaluated together, the values most studied in Turkish textbooks respectively justice 9, honesty 9, self-control 10, friendship 12, helpfulness 14, patience 17, respect 19, patriotism 19, responsibility 28, love 39 processed in the text. It can be said that the values of justice, honesty, and self-control are very little in the texts that take place in the common themes in the 7th-grade Turkish textbooks and the texts are insufficient in terms of gaining these values. It cannot be said that the values of justice, honesty, and self-control are unimportant, moreover, such values must be gained. There is a lack of common themes in the textbooks in terms of these values. The main reason for this may be that the texts are missing in terms of handling these values. To solve this problem, it can be stated that the texts that deal with these values should be given more space in the textbooks. As a result, every value has an important place in our culture and life. However, all the values included in the program must be included in the texts at a sufficient rate and dispersed in the themes. The texts on the common themes in the 7th-grade Turkish textbooks are not sufficient in terms of teaching some values. While some values are more in the texts, some are less.

DİNLEME KONUSUNDA YAPILAN EĞİTİM ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Nuray KAYADİBİ*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, WoS veri tabanında, eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan “dinleme” üzerine yayımlanmış akademik çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında “listening” anahtar kelimesi kullanılarak araştırma başlıklarında tarama yapılmıştır. Çalışmada veri tabanında 1973-2021 yılları arasında 48 yıllık bir süreci kapsayacak şekilde tarama yapılmıştır. Arama sonucunda 7664 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veriye ulaşılmış ve çalışmada kullanılmıştır. Veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen akademik yayınların araştırma konuları ve yönelimleri, yayınlardaki anahtar kelimeler üzerinden görsel olarak haritalandırılmıştır. Bu doğrultuda WordArt çevrim içi kelime bulutu yazılımı tercih edilmiştir. Dinleme ile ilgili 7664 akademik çalışmanın anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi bibliyometrik analiz araçlarından VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda WoS veri tabanında dinleme ile ilgili en çok 2018 yılında yayın yapıldığı tespit edilmiştir. Alanda çoğunlukla İngilizce yayın yapıldığı ve tür olarak makale yoğunluğu belirlenmiştir. Kaliforniya Eyalet Üniversitesi Sistemi dinleme ile ilgili yayın yapan yazarların çalıştığı kurum olarak ilk sırada yer almaktadır. Alanda en çok yayın Taylor & Francis’de yapılmıştır. En çok yayın yapılan ülke ve en çok iş birliği ağına sahip ülke ABD’dir. Dinleme ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok dinleme, dinlediğini anlama, eğitim, yüksek öğretim, iletişim, motivasyon, değerlendirme gibi kavramların kullanıldığı tespit edilmiştir. Dinleme üzerine yayımlanan çalışmalarda en çok atıf alan kaynağın, Gary Buck tarafından 2001 yılında yayımlanan “An overview of listening comprehension.” isimli çalışma olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın alandaki araştırmacılara geniş bir çerçeveye çizdiği ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, bibliyometrik analiz, eğitim

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF EDUCATIONAL RESEARCHES ABOUT LISTENING

ABSTRACT

The aim of this research is to perform a bibliometric analysis of published academic studies on "listening" in the educational research category in the WoS database. Research titles were searched using the keyword "listening" in all WoS databases on the Web of Knowledge Web page. In the study, the database was scanned to cover a 48-year period between 1973-2021. As a result of the search, bibliometric data belonging to 7664 academic studies were found and used in the study. Bibliometric analysis was used as a data analysis technique. The research topics and orientations of the academic publications examined within the scope of the study were visually mapped through the keywords in the publications. In this direction, WordArt online word cloud software was preferred. The social network analysis of the keywords of 7664 academic studies on listening was visualized through the VOSviewer (Version 1.6.16) package program, which is one of the bibliometric analysis tools. As a result of the analyzes made, it was determined that the most broadcasts on listening in the WoS database were made in 2018. It was determined that the most publications in the field were in English and the density of articles in terms of genre. The California State University System ranks first as the institution where authors publish on listening. The most publications in the field were made in Taylor & Francis. The country with the most publications and the most cooperation network is the USA. It has been determined that the concepts such as listening, listening comprehension, education, higher education, communication, motivation and evaluation are mostly used in scientific publications about listening. It has been determined that the most cited source in studies published on listening is the study named “An overview of listening comprehension.” published by Gary Buck in 2001. It is thought that the study draws a broad framework to researchers in the field and will contribute to the field.

Keywords: Listening, bibliometric analysis, education

* Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kırıkkale. nuraykayadibi@kku.edu.tr, ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-9644-1449>

GİRİŞ

İletişim, iki yönlü etkileşim doğrultusunda gerçekleşir. İletişimin vazgeçilmez unsurlarından biri de dinlemedir. Etkili sözlü iletişim için dinleme becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Dinlemenin iletişimdeki hayati önemi, dinlemenin edinilmesi gereken ilk dil becerisi olduğunun kabul edilmesiyle başlar. Fetüs anne karnında gelişirken dinler; bu dinleme gelişimi kişinin dil ediniminde merkezi bir rol oynar. İşitsel ve görsel yetkinlik çocuğun hayatta kalma, sosyal ve entelektüel beceriler de dahil olmak üzere diğer becerilerinin erken gelişiminin merkezinde yer alır. (Wolvin ve Coakley, 2000).

Dinleme, sözlü ve/veya sözlü olmayan mesajları alma, anlam oluşturma ve bunlara yanıt verme sürecidir, dil öğrenmenin anahtarıdır. (Worthington ve Fitch-Hauser, 2016). Dinleme öğrencilerin öğrendiği birincil iletişim becerisidir. (Bohlken, 1999).

Sözlü iletişimde, muhatabın dinleyerek gönderdiği mesajın deşifre edilmesi, alıcılara anlamlı bilgiler sunulması, sağlıklı bir iletişim sağlamak önemlidir (Büyükahıska ve Uyar, 2019). Dinleme, sadece anlama, öğrenme; zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi bakımından değil, iletişim kurma aracı olması yönüyle de dikkat çekmektedir (Güneş, 2013: 80). Dinleme becerisi, kişinin, çeşitli konularda bilgiler edinmesini ve edindiği bilgileri yorumlayıp hayatına uyarlayabilmesinde etkilidir. Kişinin iletişim kurmadaki başarısı onun hayatının her aşamasına yansımaktadır (Doğan, 2010).

Çocuğun erken yaşta okula gitmesi nedeniyle, dinlemenin o çocuğun eğitiminin her kademesinde en sık kullanılan iletişim biçimi olmaya devam etmesi anlamlıdır (Wolvin ve Coakley, 2000). Eğitimin temeli olan dinleme, kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılanmakta, bu becerinin eğitime gerek olmadığı düşünülmektedir. Hâlbuki dinlemeyle başlayan eğitim süreci, bireyin tüm eğitimini ve sosyal yaşantısını etkisi altına almaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, anlamaya dayalıdır, anlamayla sonuçlandığında amacına ulaşmaktadır ve bu yönüyle zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte bireyin neleri, nasıl, hangi sıra ile yaptığının, ne kazandığının veya nerede eksikliği olduğunun farkında olması oldukça önemlidir (Karakoç, 2017). Dinleme pasif bir beceri değildir; tam katılımı ve öğrencinin bölünmemesini gerektirir. Etkili dinlemenin ilk adımı, kişinin kendisinin dikkatle dinlemeye çaba sarf etmesidir.

Yapılan araştırmalar, dinlemenin karmaşık ve çeşitli bir müfredat gerektiren, kapsamlı ve çok yönlü bir etkinlik olduğunu göstermiştir. Dinleme iletişim sürecinin bir parçası olduğu gibi fizyolojik ve psikolojik süreçleri içermektedir. İyi bir dinleyici kendini iyi dinlemeye adanmıştır, dinlemeye hazırlanırken hedefler belirler ve sözel olmayan ipuçlarına dikkat eder. Etkili bir dinleyici, eleştirel, estetik, kapsamlı ve ilişki dinleme gibi çeşitli dinleme bağlamlarına uyum sağlayabilir. (Wacker ve Hawkins, 1995).

Teknolojik aygıtların hayatın her alanına girdiği günümüzde dinleme becerisinin hem öneminin hem de kullanım oranının daha da artırdığı söylenebilir (Kemiksiz, 2016). Dinleme üzerine yapılan çalışmaların da arttığı görülmektedir.

Dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik (Ciğerci ve Gültekin, 2017), dinleme kaygısına yönelik (Berk ve Açık, 2021; Maden ve Durukan, 2016; Uçgun, 2016), dinleme stratejileri ile ilgili (Katrancı ve Yangın, 2013; Koçan, 2018; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; Lüle, 2016; McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves ve Schreiner, 2008), dinlemenin önemine yönelik (Okur ve Beyce, 2013), dinleme eğitimi ve ilgili sorunlara yönelik (Bayram, 2019; Eyüp, 2019; Yenen Avcı, 2020), dinlemede ölçme değerlendirmeye yönelik (Çarkıt, 2020; Kaplan, 2021) farklı açılardan ele alınan araştırmalar bulunmaktadır.

Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelemişler; Topçuoğlu ve Özer (2014) dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması yapmışlar; Doğan Kahtalı, Oğuz, Cayhan ve Taşkın (2020) 2017-2019 yılları arasında dinleme eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarını incelemişler, Göçer ve Bıyık (2022) 2005-2022 yılları arasında dinleme becerisi

konulu çalışmalar üzerine nitel bir çalışma yapmışlardır. Soyuçok (2022) ise çalışmasında dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizini yapmıştır.

Alan yazın tarandığında dünya genelinde dinleme eğitimi ile ilgili yayınlar açısından bibliyometrik bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar için yapılan bilimsel yayınlara ulaşmak, alandaki farklı çalışma yöntemlerini, farklı eğilimleri görmek önem arz etmektedir. Bu bağlamda eğitim alanındaki dinleme ile ilgili yayınların bibliyometrik analizini yapıp bütüncül çerçevesini ortaya koymanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Dinleme ile ilgili yapılan yayınlara bibliyometrik analiz uygulanan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Dinleme ile ilgili akademik yayınların/araştırmaların,

- yıllara göre sayısal dağılımı
- yayın dili dağılımı
- yayın türüne göre dağılım
- yazarların görev yaptığı kurum dağılımı
- sık yayınlanan kaynak dağılımı
- yapıldığı ülkelerin ve ülkeler arası iş birliğinin dağılımı
- atıf sayılarına göre dağılım
- anahtar kelime ağ durumu
- referans ortak atıf ağı dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmanın yöntemi nitel araştırmalardan durum çalışmasıdır. Bibliyometrik analiz tekniği kullanılmıştır. Bibliyometri; “basılı dergi, kitap, makale gibi bilimsel yayınların yazar, alan, konu, atıf, kurum, ülke gibi bilgilerinin matematiksel ve istatistiksel araçlarla nicel analizinde kullanılan ve ilgili disipline, alana, konuya, kurumlara, ülkelere, yazarlara, yazarlar arası işbirliğine ilişkin bazı ipuçları veren yöntemler bütünüdür” (Ukşul, 2016, s. 13). “Bibliyometri, bilim sisteminin kalitesi veya itibarı gibi nitel yönlerinin nicel ölçümlerine dayanmaktadır” (Rehn, Gornitzki, Larsson ve Wadskog, 2014, s. 1).

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veritabanları kullanılmıştır. “Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI) ürünü olan Web of Science, 1960'larda Eugene Garfield tarafından oluşturulan Science Citation Index'ten doğmuştur” (Chadegani, ve diğerleri, 2013). “Günümüzde Web of Science web sitesinde sunulan bilgilere göre, 37.000'in üzerinde dergiyi ve 171 milyondan fazla kaydı içermekte ve dergilerden, konferanslardan, raporlardan, kitaplardan ve kitap serilerinden toplanan farklı bilgileri içeren farklı atıf veri tabanlarından (SCI, SSCI, SCI-Expanded, AHCI, ESCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH) çeşitli veriler içermektedir” (Yeşiltaş & Evcı, 2021). Çalışmada bibliyometrik olarak incelemeye uygun zengin bir içeriğe sahip olduğu için WoS veritabanları kullanılmıştır. Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında “listening” anahtar kelimesi kullanılarak tarama yapılmıştır. “doküman başlığı, özet, anahtar kelime” arama kriteri olarak seçilmiştir. Genel bir yoruma ulaşılabilme amacıyla veri tabanında ulaşılabilen en eski tarihten başlanmıştır. 1973-2021 yılları arasında 48 yıllık süreç ele alınmıştır. Arama sonucunda ulaşılan 61821 sonuçtan “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” ve “Eğitim Bilimsel Disiplinler” kategorilerinde yer alan 7664 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri, çalışmanın veri seti olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

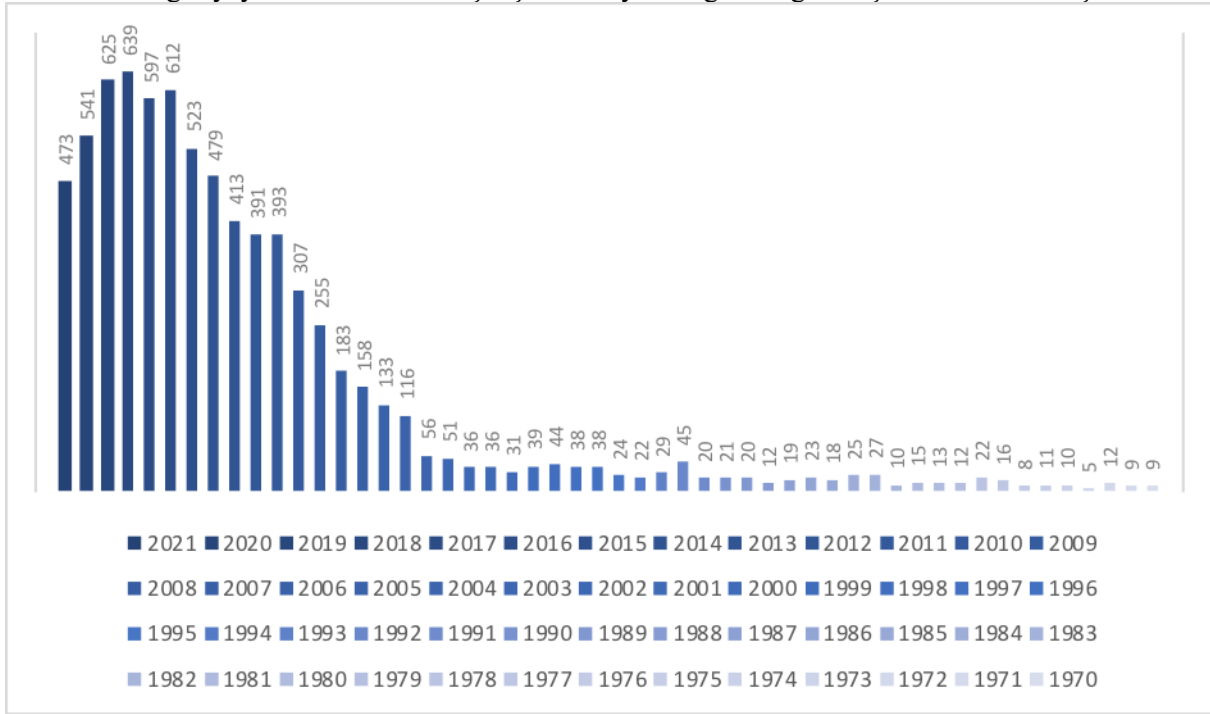
Araştırmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Pritchard, bibliyometrik analizi “matematiğin ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer bilimsel iletişim araçlarına uygulanması” olarak ifade etmiştir (1969).

Çalışmada 1973’ten 2021’e kadar olan dönemde dinleme ile ilgili olarak yayınlanmış olan toplam 7664 yayın, bibliyometrik göstergeler açısından incelenerek kategorize edilmiştir ve bu verilere ilişkin yüzde ve frekanslar MS Excel uygulaması ile hesaplanmıştır. Akademik yayınların konuları ve yönelimleri anahtar kelimeler üzerinden görsel olarak haritalandırılmıştır. WordArt çevrim içi kelime bulutu yazılımı tercih edilmiştir. Dinleme ile ilgili 7664 akademik çalışmanın anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı ile görselleştirilmiştir. VOSviewer, ağ verilerine dayalı haritalar oluşturmak ve bu haritaları görselleştirmek için kullanılan bir yazılımdır. “VOSviewer’ın işlevleri; ağ verilerine dayalı haritalar oluşturmak ve haritaları görselleştirmeye-keşfetmedir” (Van Eck & Waltman, 2013).

BULGULAR

Yayın Sayısı

Dinleme ile ilgili yayınlanan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Dinleme ile İlgili Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1’de yer alan verilere göre dinleme ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2018 (n=639) ve 2019 (n=625) olmuştur. Daha sonra sırasıyla 2016 (n=612), 2017 (n=597) ve 2020 (n=541) yılları yer almaktadır. 2002 yılı ve sonrasında WoS eğitim kategorilerinde dinleme ile ilgili yayımlanan bilimsel yayınların ilerleyen yıllarda artış gösterdiği söylenebilir fakat son iki yılda tekrar bir düşüş olduğu görülmektedir.

Yayın Dili

Dinleme ile ilgili yayınlanan akademik çalışmaların oluşturuldukları dillere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Dinleme ile ilgili eğitim araştırmalarının yayınlandıkları dillere göre dağılımı

Diller	n	%
İngilizce	7045	91,92
İspanyolca	262	3,42
Portekizce	167	2,18
Çince	48	0,63
Rusça	35	0,46
Fransızca	34	0,44
Türkçe	18	0,24
Hırvat	13	0,17
Almanca	8	0,10
İzlandaca	6	0,08
Letonca	4	0,05
Slovence	4	0,05
Bulgarca	3	0,04
İtalyan	3	0,04
Ukrayna	3	0,04
Arapça	2	0,03
Flemenkçe	2	0,03
Japonca	2	0,03
Litvanyaca	2	0,03
Çek	1	0,01
Endonezya dili	1	0,01
Sırpça	1	0,01
Toplam	7664	100

Tablo 1 incelendiğinde dinleme ile ilgili olarak en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce (n=7045) gelmektedir. İkinci sırada ise İspanyolca (n=262) yer almaktadır. Araştırmaların yayın diline göre dağılımı İngilizcenin akademik çalışmalarda yaygın kullanımı ve dergilerin (WoS veri tabanlarında indekslenen) yayın dili olarak İngilizce tercih etmeleri olarak açıklanabilir.

Yayın Türü

Dinleme ile ilgili yayınlanan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yayın türlerine göre dinleme ile ilgili eğitim araştırmalarının dağılımı

Yayın Türü	n	%
Makale	5373	70,11
Bildiri	1767	23,06
Kitap Bölümü	588	7,67
Kitap Kritiği	211	2,75
Editoryal	195	2,54
Erken erişim	169	2,21
Derleme Makale	85	1,11

Kitap	21	0,27
Not	21	0,27
Mektup	14	0,18
Düzeltilmeler, Eklemeler	9	0,12
Haber Ögeleri	4	0,05
Yazılım İncelemeleri	4	0,05
Toplantı Özetleri	2	0,03
Veritabanı İncelemeleri	1	0,01
Tartışmalar/Toplantılar	1	0,01
Geri Çekilmiş Yayınlar	1	0,01

Tablo 2'ye bakıldığında dinleme ilgili olarak yayınlanan eğitim araştırmalarının çoğunluğunu makalelerin (n=5373) oluşturduğu görülmektedir. Diğer türler ise sırasıyla bildiri (n=1767) ve kitap bölümüdür (n=588). Eğitim kategorilerinde dinleme üzerine yazılan kitap sayısının (n=21) düşüklüğü dikkat çekicidir. Ayrıca WoS veritabanında bazı yayınların birden fazla kategoride yer aldığı ve bu nedenle yayın türüne göre listelenen toplam yayın sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu durum yayın türü sıralamasını oransal anlamda etkilememektedir.

Yazarların Kurumları

WoS'ta eğitim alanında dinleme ile ilgili yayınlanan araştırmaların yazarlarının görev yaptığı kurumlara göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır. Kurum sayısının fazla (n=4045) olması sebebiyle yalnızca ilk 10 kuruma yer verilmiştir. Arama sonuçlarında ayrı ayrı sunulan Kaliforniya Üniversite Sistemi ve Kaliforniya Eyalet Üniversite Sistemi ile Florida Eyalet Üniversitesi ve Florida Eyalet Üniversite Sistemi verileri birleştirilerek kullanılmıştır.

Tablo 2. Dinleme ile ilgili yayın yapan yazarların kurumları

Yazarların Kurumları	n	%
Kaliforniya Eyalet Üniversite Sistemi	156	2,04
Florida Eyalet Üniversite Sistemi	149	1,94
İslam Azad Üniversitesi	108	1,41
Pennsylvania Toplumsal Yükseköğretim Sistemi	86	1,12
Texas Üniversite Sistemi	73	0,95
Londra Üniversitesi	62	0,81
Gürcistan Üniversite Sistemi	60	0,78
Toronto Üniversitesi	59	0,77
Kuzey Carolina Üniversitesi	58	0,76
Victoria Üniversitesi Wellington	49	0,64

Tablo 3'e göre dinleme ile ilgili olarak yayın yapan yazarların görev yaptığı kurumların başında Kaliforniya Eyalet Üniversitesi Sistemi – ABD (n=156) yer almaktadır. Florida Eyalet Üniversite Sistemi – ABD (n=149) ikinci sırada ve İslam Azad Üniversitesi – İran (n=108) üçüncü sırada bulunmaktadır. Kurumlara yönelik yapılan arama sonucunda listede yer alan Türkiye'den eğitim kurumları, kurumların sıralamaları ve yayın sayıları Tablo 4'te verilmiştir. Söz konusu kurumların fazla (n=70) olması sebebiyle ilk 10 kuruma yer verilmiştir.

Tablo 4. Dinleme ile ilgili yayın sayıları ve yayını yapan yazarların kurumları (Türk Eğitim Kurumları)

Yazarların Kurumları	n	%
Anadolu Üniversitesi	20	0,26
Hacettepe Üniversitesi	19	0,25
Atatürk Üniversitesi	10	0,13
Ankara Üniversitesi	9	0,12
Gazi Üniversitesi	9	0,12
Balıkesir Üniversitesi	8	0,10
Dokuz Eylül Üniversitesi	8	0,10
Marmara Üniversitesi	7	0,09
Akdeniz Üniversitesi	5	0,07
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	5	0,07

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’de dinleme ile ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı kurumlara bakıldığında ilk sırada Anadolu Üniversitesi’nin (n=20) bulunduğu görülmektedir. Anadolu Üniversitesini Hacettepe Üniversitesi (n=19), Atatürk Üniversitesi (n=10) ve Ankara Üniversitesi (n=9) takip etmektedir.

Kaynak (Yayıncı)

WoS’ta dinleme ile ilgili yayınlanan çalışmaların yayıncı kurumlara göre dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur. Yayıncı sayısının fazla (n=548) olması sebebiyle yayın sayısı bakımından ilk 10 yayıncıya yer verilmiştir.

Tablo 5. Dinleme ile ilgili yapılan bilimsel yayınların yayımlandığı kaynaklar

Yayıncı	n	%
Taylor & Francis	1158	15,11
IATED-Int Assoc Technology Education & Development	609	7,99
Wiley	576	7,52
Elsevier	490	6,39
Springer Nature	480	6,26
Sage	342	4,46
Atlantis Press	167	2,18
Routledge	162	2,11
Cambridge Univ Press	123	1,61
IEEE - The Institute of Electrical and Electronics Engineers	109	1,42

Tablo 5’e bakıldığında dinleme ilgili olarak araştırmaların yayımlandığı yayıncıların başında *Taylor & Francis* (n=1158), *IATED-Int Assoc Technology Education & Development* (n=609) ve *Wiley*’in (n=576) geldiği görülmektedir. Yayıncı kurumlar arasında yayın sayısına göre ortaya çıkan bu sıralamaya göre yayıncı kurumun menşei ile çalışmaların yayımlandığı ülkeler (Tablo 6) arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Ülkeler

Dinleme ile ilgili yayınlanan çalışmaların ülkeler açısından dağılımı Tablo 6’da verilmiştir. Ülke sayısının fazla (n=131) olması sebebiyle yayın sayısına göre ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

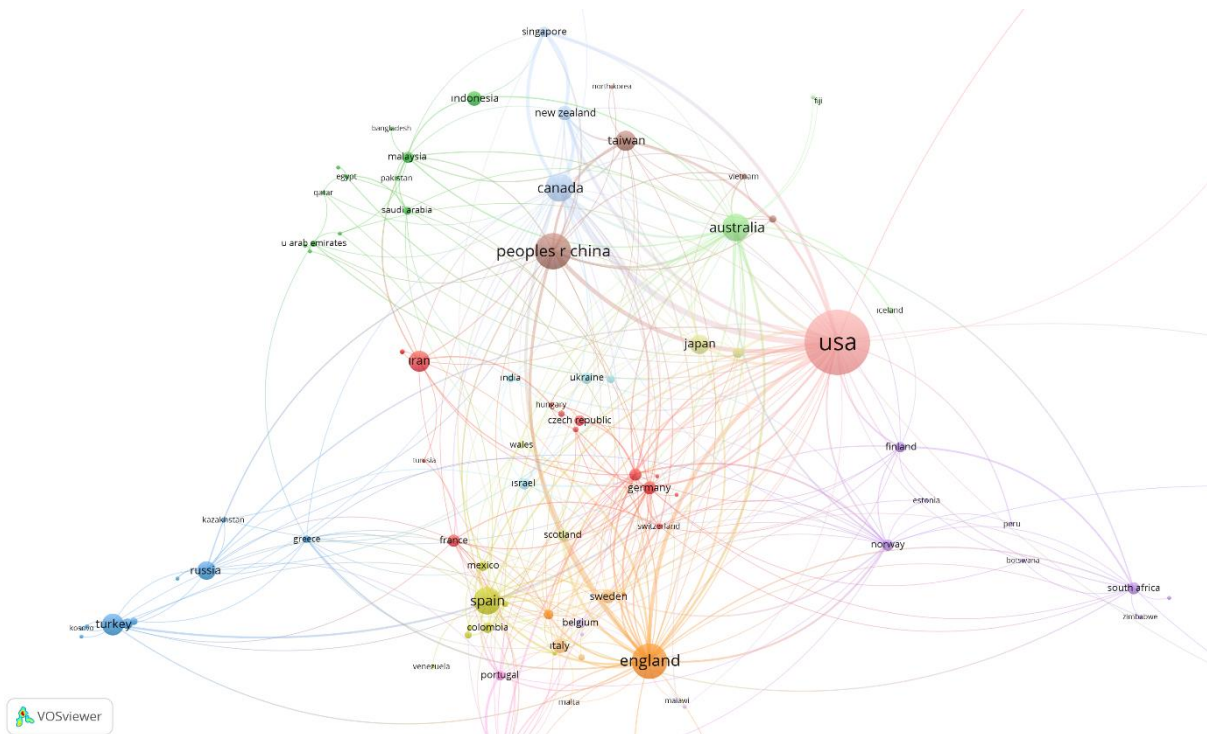
Tablo 6. Dinleme ile ilgili yapılan bilimsel yayınların yayımlandığı ülkeler

Ülkeler	n	%
Amerika Birleşik Devletleri	2234	29,15
Çin Halk Cumhuriyeti	613	8,00
İngiltere	600	7,83
Kanada	401	5,23
Avustralya	375	4,89
İspanya	365	4,76
Hindi	233	3,04
İran	210	2,74
Tayvan	206	2,69
Brezilya	203	2,65

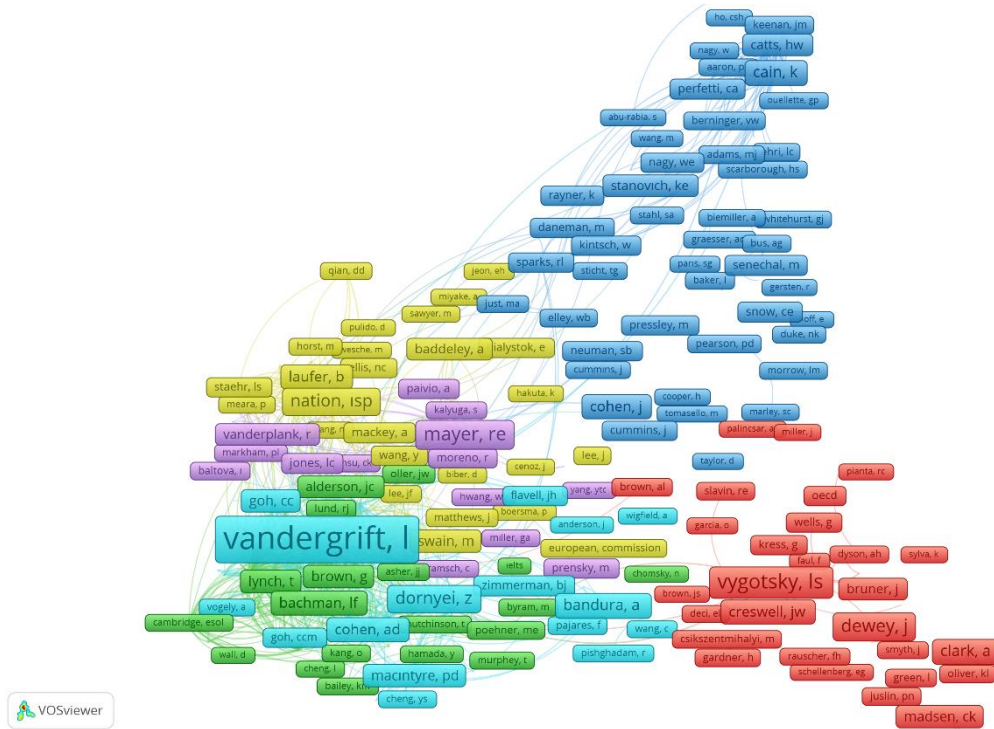
Tablo 6'ya bakıldığında dinleme ile ilgili yayın yapılan ülkelerin başında ABD (n=2234), Çin Halk Cumhuriyeti (n=613) ve İngiltere'nin (n=600) geldiği görülmektedir.

Ülke İş birlikleri

Dinleme ile ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık açısından ülkeler arası iş birliği Şekil 2'de yer almaktadır. Her bir analizdeki birleşimler ülkeleri temsil etmektedir. Birleşim boyutları yayınlanan makalelere, mesafe ve bağlantı çizgilerindeki kalınlık iş birliği seviyesine işaret etmektedir.

**Şekil 2.** Dinleme ile İlgili Akademik Çalışmaların Ülke İş Birlikleri

Şekil 2'de görüldüğü gibi iş birliği içinde olan ülkeler 16 kümeye ayrılmaktadır ve aralarında 385 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. (Alıntı yapılan makale sayısı en az bir “1” seçildiğinde). Bağlantı sayısına bakımdan ABD (47 bağlantı) ilk sırada yer almaktadır. ABD'yi, İngiltere (41 bağlantı), İspanya (28 bağlantı), Kanada (28 bağlantı) ve Çin Halk Cumhuriyeti (21 bağlantı) takip etmektedir. “Haritalandırmada kümeler arasında konumlanmanın yakın olduğu yerlerde güçlü ilişkiden bahsedilebilirken mesafenin fazla olması kurumların ilişkilerinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır” (Baynal Doğan, Doğan, & Aykan, 2021).



Şekil 6. Ortak Referans Atıf Ağı Analizi

Ortak referans atıf ağı analizi sonucunda en çok ortak atıf alan 10 yayına ait atıf sayıları ve bağlantı güçleri Tablo 7’de verilmiştir.

Atıfta Bulunulan Referans	f	bg
“Buck, G. (2001). An overview of listening comprehension. <i>Assessing Listening</i> , 1-30.”	158	1941
“Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. <i>Language teaching</i> , 40(3), 191-210.”	154	1932
“Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). <i>Mind in society: Development of higher psychological processes</i> . Harvard university press.”	154	435
“Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. <i>System</i> , 28(1), 55-75.”	147	2175
“Oxford, R. L. (1990). Missing link: Evidence from research on language learning styles and strategies. <i>Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics</i> , 438-458.”	117	1155
“Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). <i>Teaching and learning second language listening: Metacognition in action</i> . Routledge.”	112	1356
“Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). <i>Teaching and learning second language listening: Metacognition in action</i> . Routledge.”	111	1504
“O'Malley, J. M., O'Malley, M. J., Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). <i>Learning strategies in second language acquisition</i> . Cambridge university press.”	110	1416
“Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. <i>System</i> , 36(1), 35-51.”	109	1302
“Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. <i>Language learning</i> , 53(3), 463-496.”	105	1641

Tablo 7 incelendiğinde, dinleme üzerine yapılan çalışmalarda Gary Buck tarafından 2001 yılında yayımlanan “An overview of listening comprehension” isimli çalışmanın en çok atıf alan yayın olduğu görülmektedir. Bağlantı gücü de dikkate alındığında söz konusu çalışmanın dinleme alanında etki gücünün yüksek olduğu ve alana yön veren önemli bir kaynak olduğu anlaşılmaktadır. Yine Larry Vandergrift’in 2007 yılında yayımlanan “Recent developments in second and foreign language

listening comprehension research” isimli kitap bölümü, Michael Cole ve L. S. Vygotsky tarafından yazılan “Mind in society: Development of higher psychological processes” başlıklı kitabın en yüksek bağlantı güçlerine sahip referans kaynaklar olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada 1973’ten 2021’e kadar olan 48 yıllık dönemde eğitim alanında dinleme ile ilgili olarak yayımlanmış toplam 7664 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri elde edilmiştir. Bibliyometrik analiz yapılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Dinleme ile ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2018 ve 2019 yılları olmuştur. Daha sonra 2016, 2017 ve 2020 yılları gelmektedir. Dinleme ihmal edilen bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir. Anne karnında gelişmeye başlayan beceriye son yıllarda önem verildiği anlaşılmaktadır. Özellikle 2002 yılı ve sonrasında her yıl paralel bir artış görülmektedir. Son iki yılda ise tekrar bir düşüş yaşandığı söylenebilir.

Dinleme ile ilgili çalışmaların yayın dili olarak ilk sırada İngilizce gelmektedir. İspanyolca ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum İngilizcenin akademik dil olarak kullanılması ve WoS’ta indekslenen dergilerin yayın dili olarak İngilizceyi tercih edilmesi olarak açıklanabilir.

Dinleme alanına yönelik yayınlanan eğitim araştırmalarının büyük bir kısmını makaleler oluşturmaktadır. Makaleyi bildiri ve kitap bölümü takip etmektedir. Bu alanda yazılan kitap sayısının ise çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu durum makalelerin WEB ortamında daha çok kişiye ulaşması bakımından tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) da 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaları incelemişler ve en çok makale türüne yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Dinleme alanında yayın yapan yazarların çalıştığı kurum açısından incelendiğinde ilk sırada Kaliforniya Eyalet Üniversitesi Sistemi (ABD) yer almaktadır. İkinci Florida Eyalet Üniversitesi Sistemi (ABD) ve üçüncü İslam Azad Üniversitesi (İran)’dir. Ülkemizde dinleme ilgili olarak yayın yapan yazarların görev yaptığı kurumların başında Anadolu Üniversitesinin geldiği bunu sırasıyla Hacettepe Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Taylor & Francis, IATED-Int Assoc Technology Education & Development ve Wiley eğitim alanında dinleme ile ilgili en fazla yayın yapanlardır. Ülke bazında ise ilk sırada ABD yer almakta bunu Çin Halk Cumhuriyeti ve İngiltere takip etmektedir.

Alıntılanan makale bağlantı sayısına göre ABD’nin en yüksek sayıya sahip olduğu belirlenmiştir. ABD’yi, İngiltere, İspanya, Kanada ve Çin Halk Cumhuriyeti takip etmektedir. Baynal Doğan, Doğan, ve Aykan (2021) tarafından yapılan liderlik tarzı ile ilgili bibliyometrik çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim alanındaki dinleme ile ilgili çalışmalarda atıfların 1994 yılı sonrasında her geçen yıl arttığı görülmektedir. Atıf sayısındaki bu artış dinleme üzerine yapılan akademik çalışmaların artması ve konunun küresel anlamda kazandığı önemle ilişkilendirilebilir.

Anahtar kelimeler incelendiğinde dinleme ile ilgili yapılan bilimsel yayınlarda en çok dinleme, dinlediğini anlama, eğitim, yüksek öğretim, iletişim, motivasyon, değerlendirme, müzik, EFL (English As A Foreign Language), teknoloji ve okuma gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Dinleme hem günlük hayatın hem eğitim hayatının temelidir, bu sebeple “dinlediğini anlama”, “iletişim”, “eğitim” kavramlarının yer alması, daha etkili dinleme için “motivasyon”, “teknoloji” ve bilgi birikimi için “okuma” anahtar kelimelerinin daha sık kullanıldığı düşünülmektedir.

Dinleme üzerine yayımlanan çalışmalarda en çok atfı alan kaynağın, Gary Buck tarafından 2001 yılında yayımlanan “An overview of listening comprehension” isimli çalışma olduğu görülmektedir.

Bağlantı gücü de dikkate alındığında söz konusu çalışmanın dinleme alanında etki gücünün yüksek ve alana yön veren önemli bir kaynak olduğu anlaşılmaktadır.

Son yıllarda dinleme becerisine ilginin arttığı araştırma kapsamında tespit edilmiştir fakat diğer dil becerileri kapsamında değerlendirildiğinde daha az üzerinde durulan bir beceri alanı olduğu görülmektedir (Sevim ve İşcan, 2012). Bu çalışma doğrultusunda dünya genelinde dinleme alanına yönelik bütüncül bir değerlendirme sunulmaya çalışılmıştır. Farklı değişkenler açısından çalışmaların da yapılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Baynal Doğan, T. G., Doğan, S., & Aykan, E. (2021). Liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi. *Erciyes Akademi*, 35(1), 161-169. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1680408>
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, Temel Eğitim, 57-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/672740>
- Berk, R. R. & Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-348. DOI: 10.35675/befdergi.747319
- Bohllcen, B. (1999). Substantiating the fact that listening is proportionately most used language skill. *The Listening Post*, 70, 5.
- Büyükahıska, D. & Uyar, A. C. (2019). The effects of different accents on listening comprehension in EFL classes. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14 (20), 1369-1394. DOI: 10.26466/opus.610859
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., & Ebrahim, N. A. (2013). A Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26. doi:10.5539/ass.v9n5p18
- Ciğerci, F.M. & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Çarkıt, C. (2020). Evaluation of Audiobook Listening Experiences of 8th Grade Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 146-163.
- Doğan Kahtalı, B., Oğuz, B., Cayhan, C. & Taşkın, N. (2020). Türkiye’de dinleme eğitiminin geldiği nokta (2017-2019 yılları). *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 645-663. DOI: 10.47994/usbad.775002
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR*, XXVII, 263-274.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. (Relationship between listening and other skill types). *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi dersiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1773-1795. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/49273/629325>
- Göçer, A. & Bıyık, T. (2022). Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların genel görünümü üzerine bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 98-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/71036/>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/836238>
- Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbilgi stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/27642/293091>
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. & Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32. <https://dergipark.org.tr/pub/kusob/issue/36472/411426>

- Katrancı, M. & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 733-771. DOI: 10.14520/adyusbd.429
- Kemiksiz, Ö. (2016). Türkçe derslerindeki dinleme metinlerinde dinleme yöntem/teknik- metin türü ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 15-30.
- Koçan, G. (2018). Aktif dinleme: Dinle, anla, yap. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(1), 48-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adeder/issue/37151/436188>
- Kurudayıoğlu M. & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Lüle, E. M. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlediğini anlamaya yönelik farkındalıkları. *Turkish Studies*, 11(21), 501-520.
- Maden, A. & Durukan E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- McNaughton D., Hamlin D., McCarthy J., Head-Reeves D. & Schreiner M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231. doi:10.1177/0271121407311241
- Okur, A. & Beyce, E. (2013). Dinleme becerisinin kültürümüzdeki yeri ve dinleme eğitiminin önemi: Kutadgu Bilig örneği üzerinden. *Turkish Studies*, 8(4), 1099-1110.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of documentation*, 25(4), 348-349. https://www.researchgate.net/profile/Alan_Pritchard/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics/links/0c960515e7c3e50f9c000000/Statistical-Bibliography-or-Bibliometrics
- Rehn, C., Gornitzki, C., Larsson, A. & Wadskog, D. (2014). *Bibliometric handbook for Karolinska Institutet*. Karolinska Institutet University Library Publications. https://kib.ki.se/sites/default/files/bibliometric_handbook_2014.pdf.
- Sevim, O., & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873
- Soyuçok, M. (2022). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66-80. DOI: 10.47714/uebt.1079623
- Topçuoğlu, F., & Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Uçgun, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma ve dinleme kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEKE Dergisi*, 5(4), 1958-1970.
- Ukşul, Ş. (2016). *Türkiye’de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: Bir bibliyometrik çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Wacker, K. G., & Hawkins, K. (1995). Curricula comparison for classes in listening. *International Journal of Listening*, 9(1), 14–28. doi:10.1080/10904018.1995.10499
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14(1), 143–152. doi:10.1080/10904018.2000.10499
- Worthington, D.L. & Fitch-Hauser M. E. (2016). *Listening-Processes, Functions, and Competency*. New York: Routledge.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bujer/issue/55738/724987>
- Yeşiltaş, E., & Evci, N. (2021). Eğitimde bilgisayar okuryazarlığı çalışmalarının bibliyometrik bir analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 223-242.

Extended Summary

Communication takes place in the direction of two-way interaction. One of the indispensable elements of communication is listening. Listening skill plays an important role for effective oral communication. The vital importance of listening in communication begins with the recognition that listening is the first language skill to be acquired. Listens as the fetus develops in the womb; this listening development plays a central role in one's language acquisition. Auditory and visual competence is central to the early development of a child's other skills, including survival, social and intellectual skills. (Wolvin and Coakley, 2000). Listening is the process of receiving, creating meaning and responding to verbal and/or non-verbal messages, it is the key to language learning. (Worthington and Fitch-Hauser, 2016). Listening is the primary communication skill that students learn. (Bohlken, 1999). Studies have shown that listening is a comprehensive and versatile activity that requires a complex and varied curriculum. Listening is a part of the communication process as well as includes physiological and psychological processes. A good listener is dedicated to listening well, sets goals and pays attention to nonverbal cues in preparation for listening. An effective listener can adapt to a variety of listening contexts such as critical, aesthetic, inclusive and relational listening. (Wacker and Hawkins, 1995). When the literature was scanned, it was determined that there was no bibliometric study in terms of publications on listening education around the world. It is important for researchers to reach scientific research, to know researchers in the field, and to follow current research on the subject area. In this direction, it is thought that it will contribute to the field by making the bibliometric analysis of the publications related to listening in the field of education and revealing the general framework. In this study, in which bibliometric analysis was applied to the publications on listening, answers were sought to the following questions: Academic publications/research related to listening, "numerical distribution by years", "broadcast language distribution", "distribution by publication type", "institutions distribution by authors", "frequently published resource distribution", "international business What are the distribution of associations", "distribution according to citation numbers", "keyword network status", "reference common citation network distribution"? The method of the research is a case study from qualitative research. The bibliometric analysis technique was used. bibliometrics; "Some clues about the related discipline, field, subject, institutions, countries, authors, cooperation between authors are used in the quantitative analysis of scientific publications such as printed journals, books, articles, such as author, field, subject, citation, institution, country, using mathematical and statistical tools. It is the whole of the methods that give it" (Ukşul, 2016). "Bibliometrics is based on quantitative measurements of qualitative aspects of the science system, such as quality or reputation" (Rehn, Gornitzki, Larsson, & Wadskog, 2014). Web of Science (WoS) databases were used in the data collection phase of the study. All WoS databases on the Web of Knowledge Web page were searched using the keyword "listening". "Document title, abstract, keyword" was chosen as the search criteria. In order to reach a general interpretation, it was started from the oldest date available in the database. The 48-year process between 1973-2021 is discussed. The bibliometric data of 7664 academic studies in the "Education/Educational Researches" and "Educational Scientific Disciplines" categories out of 61821 results reached as a result of the search were used as the data set of the study. In the study, a total of 7664 publications on listening published in the period from 1973 to 2021 were analyzed and categorized in terms of bibliometric indicators, and the percentages and frequencies of these data were calculated with the MS Excel application. The topics and orientations of academic publications are visually mapped through keywords. WordArt online word cloud software was preferred. Social network analysis of the keywords of 7664 academic studies on listening was visualized with the VOSviewer (Version 1.6.16) package program. VOSviewer is software for creating and visualizing maps based on network data. "VOSviewer's functions; creating maps based on network data and visualizing-exploring maps" (Van Eck & Waltman, 2013). In the study, bibliometric data belonging to a total of 7664 academic studies published on listening in the field of education in the 48-year period from 1973 to 2021 were obtained. The following results were obtained by bibliometric analysis: The years with the highest number of publications regarding listening were 2018 and 2019. Then come the years 2016, 2017 and 2020. Listening is considered a neglected skill area. It is understood that the skill that started to develop in the mother's womb has been given importance in recent years. Especially in 2002 and after, there is a parallel increase every year. It can be said that there has been a decrease again in the last two years.

English comes first as the publication language of studies on listening. Spanish is in second place. This can be explained as the use of English as the academic language and the preference for English as the publication language of the journals indexed in WoS. Most of the educational research published in the field of listening consists of articles. The article is followed by the paper and the book section. It has been determined that the number of books written in this field is very few. This situation can be interpreted as the articles are preferred in terms of reaching more people in the WEB environment. Kardaş, Çetinkaya and Kaya (2018) also examined the academic studies on listening education between 2005-2017 and found that the most article types were included. When the authors who publish in the field of listening are examined in terms of the institution they work, the California State University System (USA) ranks first. The second is Florida State University System (USA) and the third is Islamic Azad University (Iran). It has been concluded that Anadolu University is the leading institution of the authors publishing on listening in our country, followed by Hacettepe University, Atatürk University and Ankara University, respectively. Taylor & Francis, IATED-Int Assoc Technology Education & Development and Wiley are the top broadcasters on listening in education. On the basis of country, the USA takes the first place, followed by the People's Republic of China and the UK. According to the number of cited article links, the USA has the highest number. The USA is followed by the UK, Spain, Canada and the People's Republic of China. Similar results were obtained in the bibliometric study on leadership style conducted by Baynal Doğan, Doğan, and Aykan (2021). It is seen that citations in studies on listening in the field of education have increased every year after 1994. This increase in the number of citations can be associated with the increase in academic studies on listening and the global importance of the subject. When the keywords are examined, it is seen that the concepts such as listening, listening comprehension, education, higher education, communication, motivation, evaluation, music, EFL (English As A Foreign Language), technology and reading are mostly used in scientific publications about listening. Listening is the basis of both daily life and educational life, therefore the concepts of "listening comprehension", "communication", "education" are included, the keywords "motivation" for more effective listening, "technology" and "reading" for knowledge accumulation are used more frequently. It is seen that the most cited source in the studies published on listening is the study named "An overview of listening comprehension" published by Gary Buck in 2001. Considering the connection strength, it is understood that the said study is an important source that has a high impact power in the field of listening and directs the field. It has been determined within the scope of the research that the interest in listening skills has increased in recent years, but when it is evaluated within the scope of other language skills, it is seen that it is a skill area that is less emphasized (Sevim & İscan, 2012). In line with this study, it has been tried to present a holistic assessment of the field of listening worldwide. It is thought that studies can be done in terms of different variables.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜK KULLANMA ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Tahir TAĞA*

ÖZ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, araştırma, tarama modelinde planlanmış ve veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Isparta il merkezinde okuyan ortaokul öğrencileri, örnekleme ise anket formunun uygulandığı toplam 609 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde ele alınmış ve ilişkili oldukları konular göz önünde bulundurularak altı ana başlık altında incelenmiştir. Araştırmada öne çıkan bulgulardan bazıları şöyledir: Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını (%97,5) herhangi bir sözlüğe sahiptir. Sözlükler, temel olarak kelime anlamlarını öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır. Sözlükler ağırlıklı olarak okulda kullanılmakta ve öğrenciler sözlüğe okul dışında Türkçe dersleri çerçevesinde ihtiyaç duymaktadır. Sözlükler daha çok okulda kullanılmasına rağmen öğrencilerin yarısından fazlası (%60,9) Türkçe derslerine düzenli olarak sözlük getirmemektedir. Her gün veya haftada birkaç defa sözlük kullananlara (%57,6) karşılık hiç sözlük kullanmayanların varlığı (%7,4) da söz konusudur. Ayrıca kelime defterini düzenli olarak kullananların oranı (%18,1) düşük olup kelime defterine, genelde, Türkçe dersi çerçevesinde başvurulmaktadır. Sonuç olarak, sözlüğün, daha çok bir ders aracı olarak görüldüğü ve sözlük kullanmanın ortaokul öğrencilerinde alışkanlığa yeterince dönüşmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, kelime öğretimi, sözlük kullanma alışkanlığı, ortaokul öğrencileri

A STUDY ON THE DICTIONARY-USING HABITS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This study aimed to determine the dictionary-using habits of secondary school students. For this purpose, the research was planned in the survey model and a questionnaire form was used as a data collection tool. The universe of the research consists of secondary school students studying in the city center of Isparta. The sample consists of a total of 609 secondary school students to whom the questionnaire form was applied. The findings obtained in the research were handled within the framework of the research questions and were examined under six main headings considering the related subjects. Some prominent findings of the research are as follows: almost all the students (97.5%) have a dictionary. Dictionaries are mainly used to learn the meanings of words. Dictionaries are mainly used at school and students need a dictionary outside of school within the framework of Turkish lessons. Although dictionaries are mostly used in schools, more than half of the students (60.9%) do not regularly bring a dictionary to Turkish lessons. Some use a dictionary every day or a few times a week (57.6%), and those who do not use a dictionary at all (7.4%). In addition, the rate of those who regularly use the vocabulary book (18.1%) is low, and the vocabulary book is generally used within the framework of the Turkish course. As a result, dictionaries are mostly seen as a lesson tool, and the dictionary-using does not turn into a habit enough in secondary school students.

Keywords: Vocabulary, vocabulary instruction, dictionary-using habits, secondary school students

GİRİŞ

Anlama ve anlatma süreçlerinden elde edilen kazanım, kişinin anlama ve anlatma imkânları ölçüsündedir. Anlama ve anlatma imkânlarının sınırlarını belirleyen unsurların başında da söz varlığı gelir. Hiç şüphesiz, bir dilin kullanıcıları o dilin bütün söz varlığına hâkim olamaz. Dolayısıyla okuduğu bir kitapta, dinlediği bir şarkıda anlamını bilmediği, bilse bile anlam inceliklerinden haberdar olmadığı bir kelime ile karşılaşabilir. Konuşurken ve yazarken bazı kelimelerin anlamında tereddüde düşebilir, merakını en iyi anlatacak kelime o esnada aklına gelmeyebilir. Bunlar, kelimeler hakkında her zaman yardımcı bir kaynağa ihtiyaç olduğunu gösterir.

* Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Isparta, tahirtaga@sdu.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6797-6556>

Günümüzde, büyük ölçüde yazılı kültürün içinde dünyaya gelen ve yetişen insanlar olarak yazılı kültürün bir verimi olan sözlüklere başvurma ihtiyacımız vardır. Ong (2014, s. 27) “...sözlükler, dilbilgisi ve yazım kılavuzları ve kelimeleri ‘açıp bakılabilecek’ nesnelere dönüştüren diğer araçlar olmasa, biz okuyazarlar nasıl yaşarız?” diyerek bu ihtiyacın zaruretini ortaya koymaktadır. Doğan (2007, s. 92) da “Anlamı önemseyen hiç kimse, sözlüksüz kitap okumaz. Okursa, okuduklarını tam olarak anlamaz veya anlamamaya razı olarak okur. Bazen anlam değil, hatta anlam farklılıkları da değil, yazılış, söyleniş dahi sözlük karıştırmayı mecbur eder insanı.” diyerek sözlük kullanmanın okuyazarlar için ne denli gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Sözlük, hem söz varlığı hem de okuyazarlık becerilerinin gelişiminde vazgeçilmez bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Sözlük kullanma beceri ve alışkanlığı sayesinde öğrencinin araştırma inceleme merakı canlılık kazanır, problem çözme becerileri gelişir. Hepsinden önemlisi öğrenci bu sayede anlama ve anlatma sorunları ile kendi kendine baş etme becerisi kazanarak bir otoriteden (anne, baba, öğretmen vb.) bağımsız öğrenme becerisini geliştirir. Göğüş (1993, s. 156) “Sözlük olmazsa, Türkçe dersi, öğrenciye araştırma alışkanlığı kazandıramaz.” diyerek bunlara işaret etmektedir. Türkçe eğitimi için gerekli bir bilgi kaynağı olmanın yanı sıra kaynaklara başvurma alışkanlığı kazandırması bakımından sözlüğün, yalnız Türkçe eğitimi için değil, eğitim ve öğretim sürecinin tamamı için yararlı sonuçları olacağı (MEB, 1981, s. 352) da açıktır. Bu yönüyle sözlük kullanma sadece söz varlığının gelişimi değil aynı zamanda Türkçe dersinin özel ve genel amaçları bakımından da dikkate alınması gereken bir konudur. Bu sebeple sözlük basit bir eğitim aracı olarak görülmemelidir.

Sözlük kullanmanın okuyazarlık açısından genel yararları arasında söz varlığını zenginleştirmenin öne çıkarılması gerekir. Çünkü önemli bir kelime öğrenme yolu olarak sözlük kullanmak söz varlığının zenginleşmesine önemli bir katkı sunabilir (Demir, 2006; Yaman, 2010). Sözlükler, doğrudan doğruya aranan belirli bir kelime ve anlamın yanı sıra onun telaffuz, yazım, dil bilgisi vb. özellikleri hakkında da bilgi içerir. Sözlük kullanma alışkanlığı sayesinde, öğrenciler, hem bağımsız öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde kullanarak hem de hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirerek söz varlığı gelişimlerine süreklilik kazandırabilir.

Sözlük kullanma beceri ve alışkanlığı, hem söz varlığı hem genel okuyazarlık becerilerinin gelişimi açısından önemli bir gerekliliktir. Bu sebeple geçmişten günümüze sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmaya yönelik etkinliklere, Türkçe derslerinde zaman zaman başvurulmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019b) sözlük kullanımına ilişkin doğrudan bir kazanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte söz varlığına ilişkin kazanımların altında “Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.” ve “Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.” açıklamalarına yer verilerek sözlüğe, sözlük kullanma becerilerine işaret edilmektedir. Bunun yanı sıra bazı kazanımlar altında “Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.” açıklamasına yer verilerek sözlük kullanma becerilerinin geliştirilmesi öngörülmektedir. Öte yandan bazı etkinlikler doğrudan olmasa da dolaylı olarak sözlük kullanma ihtiyacı doğurmaktadır. Göğüş (1978, s. 361) de “bilmediği sözcüklerin anlam ve yapısını öğrenebilmek için sözlük ve başka kaynaklara başvurma alışkanlığı kazandırma”ya kelime öğretiminin amaçları arasında yer vermektedir. Bunlardan hareketle sözlük kullanma bilgi, beceri ve alışkanlıklarını kazandırmanın Türkçe dersinin önemli amaçlarından biri olduğu söylenebilir.

Sözlük kullanma alışkanlığı, söz varlığı ve okuyazarlık açısından önemli olmasına rağmen bu konuda bazı olumsuzluklar göze çarpmaktadır. Demir (2006, s. 222) millet olarak eğitim ortamlarının dışında sözlük kullanma, cebimizde küçük bir sözlük taşıma gibi bir alışkanlığımızın olmadığını belirtmektedir. Göğüş (1978, s. 368) “lise sınıflarında bile sözlük açmamış öğrenciler” olma ihtimalini dile getirmektedir. Okur (2007, s. 65) yaptığı bir araştırma bağlamında ilköğretim okulu öğrencilerinin “bilinçli bir şekilde sözlük kullanma alışkanlığına sahip” olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2007, s. 193) da ülkemizde sözlük kullanma alışkanlığının çok zayıf olduğu tespitinde bulunmuş ve öğretim sisteminin bu ihtiyaca ilişkin farkındalık kazandıramadığının altını çizmiştir.

Alanyazında, sözlük kullanma alışkanlığı konusunda yapılan araştırmalar (Babacan, 2014; Can & Deniz, 2016; Erdem, 2017, Kolaç, 2009; Melanlıoğlu, 2013; Tağa, 2019; Yaman, 2010) da ilkokuldan üniversiteye kadar bu konuda bazı sorunların varlığına işaret etmektedir. Sözlük sahibi olmayan öğrencilerin olması, okula düzenli olarak sözlük getirilmemesi, sözlüklerin okul dışında kullanılmaması, kelime defteri kullanan öğrenci oranlarının düşük olması, sözlük kullanma sıklığının yetersiz olması, sözlük kullanmanın kelime anlamlarını öğrenmekle sınırlandırılması, genel ağ sözlüklerinin bilinçsizce kullanılması vb. sorunlar öğrencilerin yeterince sözlük kullanma beceri ve alışkanlığını kazanamadığının göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Okul sözlükleri (ör. Akyüz, 1988; Karadağ, 2011; Okur, 2010; Yılmaz & Koçmar, 2009) ve ders kitaplarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler (ör. İbe Akcan, 2010; Tağa, 2019) üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konuda belirli bir literatürün varlığından söz edilebilir. Buna karşılık doğrudan doğruya ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlığı üzerine yapılan çalışmaların (ör. Yaman, 2010; Melanlıoğlu, 2013) ise sınırlı olduğu söylenebilir. Bu durum bu konuda sağlıklı ve genelleştirici değerlendirme yapmayı zorlaştırmakta, dolayısıyla hedef kitlenin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine ihtiyaç duyulan uygulamaların ya ihmaline ya da eksik kalmasına yol açmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığına ilişkin mevcut durumun öncelikle bilimsel bir temelde bütün yönleriyle ortaya konulmasına ihtiyaç vardır. Böylece Türkçe dersinin bu konudaki başarısını ve eksikliklerini belirleme ve değerlendirme imkânı sağlanabilir. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin sözlük sahibi olma durumları, sözlük kullanma sıklıkları, sözlük kullanma amaçları vb. konular ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modelinin temel amacı bir topluluğun özelliklerini betimlemektir (Fraenkel & Wallen, 2009, s. 390). Bu tür araştırmalarda geçmişte veya hâlen var olan bir durum, var olduğu şekli ile kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2017, s. 109). Var olan bir durumun, ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarının, betimlenmesi amaçlandığından bu çalışmada tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Isparta ilinde öğrenim gören yaklaşık 25.000 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır (MEB, 2019a). Araştırma kapsamında örneklem, küme örnekleme yöntemine (Karasar, 2017) göre belirlenmiştir. 25.000 kişilik evren büyüklüğüne sahip bir araştırma için ,95 güvenirlilik düzeyinde gerekli örneklem sayısı 378'dir (Can, 2013). Buna göre Isparta'da alt, orta ve üst olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden okullardan altısı rastgele bir şekilde belirlenmiş ve yine bu okullarda yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubelerinden biri rastgele seçilmiştir. Bu şubelerde bulunan 609 öğrenci araştırmanın örnekleme olarak kullanılmıştır. Örnekleme 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan sırasıyla 156 (Erkek=69, Kız=87), 145 (Erkek=67, Kız=78), 160 (Erkek=86, Kız=74) ve 148 (Erkek=76, Kız=72) öğrenci yer almıştır.

Veri toplama yöntemi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak 9 sorudan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu hazırlama sürecinde önce alanyazın taranmış ve ilgili araştırmalarda (ör. Kolaç, 2009; Melanlıoğlu, 2013; Yaman, 2010) kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Daha sonra söz konusu araştırmaların veri toplama araçlarında doğrudan sözlük kullanma alışkanlığına ilişkin maddeler ve bu araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak anket formunun soruları hazırlanmıştır. Ankette, sözlük kullanma alışkanlığı ile ilgili dereceleme ve çoklu cevap gerektiren iki tür madde bulunmaktadır. Dereceleme soruları, bir davranışın sıklığını belirlemek amacıyla sorulmakta ve soruda verilen seçeneklerden birinin işaretlenmesini gerektirmektedir. Buna karşılık çoklu cevap soruları, öğrencinin, soruyu verilen seçeneklerle cevaplamasına, uygunsa birden fazla cevabı işaretlemesine ve

seçenekler arasında uygun cevabın olmaması hâlinde, kendi cevabını yazmasına imkân vermektedir. Ayrıca çoklu cevap sorularında, en çok tercih edilen cevapları belirlemek amacıyla, birden fazla cevap işaretlenmesi durumunda bunların sıralanması istenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerinin anket formunun her bir maddesine verdiği cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiş ve verilerin analizinde betimleyici istatistikler (frekans ve yüzde) kullanılmıştır. Anket formunun yapısı gereği, birden fazla cevap işaretlenmesi durumunda öğrencilerin her cevabı ayrı ayrı ele alınmıştır. Birden fazla seçenek işaretlenen dolayısıyla cevapları sıralanan sorularda ilk üç tercih dikkate alınmıştır. Öte yandan öğrencilerin kendi cevaplarını yazma imkânı sunan çoklu cevap sorularında öğrencilerin çok az bir bölümü seçeneklere ilave olarak kendi cevaplarını oluşturmuştur. Ancak yapılan incelemelerde bu cevapların sorularda verilen seçeneklerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu yüzden bunlar için ayrı bir kategori oluşturulmamış, ilgili olduğu seçenekler bağlamında değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde ele alınan söz konusu bulgular ilişkili oldukları konular göz önünde bulundurularak altı ana başlık altında sunulmuştur.

Sözlük sahip olma durumu

Araştırmada öğrencilere kendilerine ait hangi sözlüklerin olduğu sorulmuştur. Bu soruda 15 (%2,5) öğrenci hiçbir sözlüğünün olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık 594 (% 97,5) öğrenci herhangi bir sözlüğe sahip olduğunu belirtmiştir. Sözlüğü olan öğrencilerin sayıları ve bunların sözlük türüne göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sözlük sahip olma durumu

Sözlük Türü	n	%
Genel Türkçe Sözlük	581	95,4
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	498	81,8
Yazım Kılavuzu	421	69,1
Eş ve Zıt Anlamli Kelimeler Sözlüğü	89	14,6

Not: Soruya birden fazla cevap verilmiştir. Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 1’de, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sahip oldukları sözlüklerin dağılımı yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin, en çok genel Türkçe sözlük (%95,4) sahibi oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla atasözleri ve deyimler sözlüğü (%81,8), yazım kılavuzu (%69,1) ile eş ve zıt anlamli kelimeler sözlüğü (%14,6) takip etmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında neredeyse bütün öğrencilerin bir sözlüğe, hatta büyük bir bölümünün birden fazla sözlüğe sahip olduğu söylenebilir.

Sözlük kullanma amacı

Sözlük kullanma amacı bireye ve duruma göre farklılık gösterebilir. Araştırmada öğrencilere sözlükleri hangi amaçlarla kullandıkları sorulmuştur. Öğrenciler, bu soruda birden çok seçenek işaretlemiş ve bunları kendi içinde sıralamıştır. Öğrencilerin ilk üç tercihine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sözlük kullanma amacı

Amaç	İlk Üç Sıra					
	I. Tercih		II. Tercih		III. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Anlamı öğrenme	526	86,4	31	5,1	5	0,8
Yazımı öğrenme	34	5,6	216	35,5	41	6,7
Kullanımı öğrenme	15	2,5	60	9,9	63	10,3
Telaffuzu öğrenme	7	1,1	73	12	75	12,3

Not: Soruya birden fazla cevap verilmiştir. Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 2’de, öğrencilerin sözlük kullanma amaçları yer almaktadır. Buna göre sözlükler kelimelerin anlam, yazım, telaffuz ve kullanımını öğrenme olmak üzere dört temel amaçla kullanılmaktadır. İlk tercihlere bakıldığında, öğrencilerin büyük bir bölümünün kelimelerin anlamını (%86,4) öğrenmek için sözlük kullandığı görülmektedir. İlk tercihler arasında oranı çok düşük olmakla birlikte kelimelerin yazım (%5,6) kullanım (%2,5) ve telaffuz (%1,1) özelliklerini öğrenmek de sözlük kullanma amaçları arasında yer almaktadır. İlk üç tercihin toplam yüzdesi dikkate alındığında yine anlam (%92,3) öne çıkmakta ve bunu sırasıyla yazım (%47,8), telaffuz (%25,5) ve kullanım (%22,7) takip etmektedir.

Sözlük kullanılan mekânlar

Araştırmada öğrencilere sözlüğü nerelerde kullandıkları sorulmuştur. Öğrenciler, bu soruda birden çok seçenek işaretlemiş ve bunları kendi içinde sıralamıştır. Öğrencilerin ilk üç tercihine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sözlük kullanılan mekânlar

Mekân	İlk Üç Sıra					
	I. Tercih		II. Tercih		III. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Okul	438	71,9	96	15,8	6	1
Ev	133	21,8	252	41,4	25	4,1
Kütüphane	8	1,3	57	9,4	67	11

Not: Soruya birden fazla cevap verilmiştir. Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 3’te, öğrencilerin sözlük kullandığı mekânlar yer almaktadır. Buna göre öğrenciler okul, ev ve kütüphane olmak üzere üç farklı mekânda sözlük kullanmaktadır. Bunlardan okul (%71,9) ilk tercihler arasında öne çıkmaktadır. Okulu sırasıyla ev (%21,8) ve kütüphane (%1,3) takip etmektedir. İlk üç tercihin toplam yüzdelere bakıldığında da öğrencilerin büyük bir bölümünün (%88,7) okulda sözlük kullandığı, bunu sırasıyla ev (%67,3) ve kütüphanenin (%21,7) takip ettiği görülmektedir.

Sözlüğün kullanıldığı mekânlarla ilgili olarak öğrencilerin Türkçe derslerinde sözlük bulundurma durumu da önemlidir. Öğrencilerin Türkçe dersinde sözlük bulundurma durumuna ilişkin dağılımlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe dersinde sözlük bulundurma durumu

Sıklık	f	%
Hiçbir zaman	92	15,1
Çok az	91	14,9
Ara sıra	188	30,9
Sık sık	97	15,9
Her zaman	141	23,2

Tablo 4’te, öğrencilerin Türkçe dersine sözlük getirme sıklıkları yer almaktadır. Buna göre Türkçe derslerine öğrencilerin %23,2’si her zaman, %15,9’u sık sık, %30,9’u ara sıra ve %14,9’u da çok az sözlük getirdiğini belirtmiştir. Buna karşılık öğrencilerin %15,1’i hiçbir zaman Türkçe dersine sözlük getirmediğini ifade etmiştir. Bu bulgular göz önünde bulundurularak öğrencilerin yarısından daha azının Türkçe dersine düzenli olarak sözlük getirdiği söylenebilir.

Sözlüğün kullanıldığı mekânlar çerçevesinde öğrencilere okul dışında sözlüğe hangi zamanlarda ihtiyaç duydukları da sorulmuştur. Bu soruda 116 (%19) kişi okul dışında hiç sözlük kullanmadığını belirtmiştir. Geri kalan öğrenciler, bu soruda birden çok seçenek işaretlemiş ve bunları kendi içinde sıralamıştır. Okul dışında öğrencilerin sözlük kullanmaya ihtiyaç duydukları zamanlara ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul dışında sözlüğe ihtiyaç duyma zamanı

İhtiyaç	İlk Üç Sıra					
	I. Tercih		II. Tercih		III. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Türkçe dersine çalışma esnasında	255	41,9	111	18,2	27	4,4
Kitap okuma esnasında	170	27,9	104	17,1	40	6,6
Diğer derslere çalışma esnasında	32	5,3	95	15,6	57	9,4
Dizi, film vb. seyretme esnasında	22	3,6	54	8,9	28	4,6

Not: Soruya birden fazla cevap verilmiştir. Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 5’te, öğrencilerin sözlük kullanmaya ihtiyaç duydukları zamanların dağılımı yer almaktadır. Buna göre öğrenciler Türkçe dersine çalışma, kitap okuma, diğer derslere çalışma ve dizi-film seyretme esnasında sözlük kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Bunlardan Türkçe dersine çalışma (%41,9) ilk tercihler arasında öne çıkmış, bunu kitap okuma (%27,9) takip etmiştir. Düşük bir oran olmakla birlikte diğer derslere çalışma (%5,3) ve dizi-film seyretme (%3,6) de öğrencilerin ilk tercihleri arasında yer almıştır. İlk üç tercihin toplam yüzdelerine bakıldığında da Türkçe dersi (%64,5) öne çıkmış, bunu kitap okuma (%51,6), diğer dersler (%30,2) ve dizi, film vb. seyretme (%17,1) takip etmiştir.

Sözlük kullanma sıklığı

Öğrencilerin sözlük kullanma sıklığı sözlük kullanma alışkanlığı bakımından önemli bir göstergedir. Araştırmada öğrencilerin sözlük kullanma sıklığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sözlük kullanma sıklığı

Sıklık	f	%
Her gün	39	6,4
Haftada birkaç defa	312	51,2
Ayda birkaç defa	126	20,7
Yılda birkaç defa	87	14,3
Hiç kullanmıyorum.	45	7,4

Tablo 6’da, öğrencilerin sözlük kullanma sıklığına ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre katılımcıların çok az bir kısmı her gün (%6,4) sözlük kullanmaktadır. Bunun dışında öğrencilerden haftada birkaç defa (%51,2), ayda birkaç defa (%20,7) ve yılda birkaç defa (%14,3) sözlük kullandığını belirtenler vardır. Öte yandan düşük bir oran olmakla birlikte öğrencilerin bir bölümü (%7,4) hiç sözlük kullanmadığını ifade etmiştir.

Kelimelerin anlamını öğrenmede kullanılan kaynaklar

Ankette öğrencilere bilmedikleri kelimelerin anlamlarını hangi kaynaklardan öğrendikleri sorulmuştur. Öğrenciler, bu soruda birden çok seçenek işaretlemiş ve bunları kendi içinde sıralamıştır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplarda öne çıkan ilk üç tercihe ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kelimelerin anlamı öğrenmede kullanılan kaynaklar

Kaynak	İlk Üç Sıra					
	I. Tercih		II. Tercih		III. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Google	206	33,8	124	20,4	94	15,4
Sözlük	191	31,4	129	21,2	90	14,8
Öğretmen	115	18,9	168	27,6	105	17,2
Aile	81	13,3	73	12,0	109	17,9
Mobil uygulamalar	11	1,8	35	5,7	25	4,1
Arkadaş	5	0,8	10	1,6	24	3,9

Not: Soruya birden fazla cevap verilmiştir. Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 7’de, öğrencilerin kelimelerin anlamını öğrenmek için kullandıkları kaynaklar yer almaktadır. Buna göre öğrenciler Google, sözlük, öğretmen, aile, mobil uygulamalar ve arkadaşlarına başvurarak kelime anlamlarını öğrenmektedir. Bunlardan ilk tercihler arasında Google (%33,8) öne çıkmış ve bunu sırasıyla sözlük (%31,4), öğretmen (%18,9) ve aile (%13,3) takip etmiştir. Çok az olmakla birlikte mobil uygulamalar (%1,8) ve arkadaş (%0,8) da kaynak olarak kullanılmaktadır. Öte yandan ilk üç tercihin toplam yüzdesine bakıldığında yine Google (%69,6) öne çıkmış ve bunu sırasıyla sözlük (%67,4), öğretmen (%63,7), aile (%43,2), mobil uygulamalar (%11,7) ve arkadaş (%6,4) takip etmiştir.

Kelime defteri kullanma

Kelime defteri, sözlük kullanma beceri ve alışkanlığını kazandırma ve geliştirmede başvurulan önemli bir araçtır. Bu yüzden araştırmada öğrencilere kelime defteri kullanma sıklıkları ve alanları da sorulmuştur. Öğrencilerin kelime defteri kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kelime defteri kullanma

Sıklık	f	%
Her zaman	48	7,9
Sık sık	62	10,2
Ara sıra	186	30,5
Çok az	129	21,2
Hiç	184	30,2

Tablo 8’de, öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kelime defterine yazma sıklıkları yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin %7,9’u her zaman, %10,2’si sık sık, %30,5’i ara sıra, %21,2’si çok az yeni öğrendikleri kelimeleri kelime defterine yazdığını belirtmiştir. Buna karşılık öğrencilerin %30,2’si kelime defterini hiç kullanmadığını ifade etmiştir.

Yeni öğrenilen kelimelerin kelime defterine yazılması kadar kelime defterine yazılan kelimelerin kaynağı öğrencilerin kelime defteri oluşturma alışkanlıkları hakkında bir fikir verebilir. Bu bağlamda öğrencilerin buna ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kelime defterine yazılan kelimelerin kaynakları

Kaynak	İlk Üç Sıra					
	I. Tercih		II. Tercih		III. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Türkçe dersi	320	52,5	42	6,9	11	1,8
Kitap okuma	48	7,9	126	20,7	40	6,6
Başka dersler	30	4,9	71	11,7	37	6,1
Başka insanlar	17	2,8	33	5,4	50	8,2
Film, dizi vb.	12	2	21	3,4	33	5,4

Not: Soruya birden fazla cevap verilmiştir. Yüzdeler n üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 9’da, öğrencilerin kelime defterine yazdıkları kelimelerin kaynakları yer almaktadır. Buna göre öğrenciler Türkçe dersi, başka dersler, kitap okuma, başka insanlar ve film, dizi vb.nden duyduğu ve öğrendiği kelimeleri kelime defterine yazmaktadır. Bunlardan ilk tercihler arasında öne çıkan Türkçe dersi (%52,5) olmuştur. Bunu sırasıyla kitap okuma (%7,9), başka dersler (%4,9), başka insanlar (%2,8) ve film, dizi vb. (%2) takip etmektedir. Öte yandan ilk üç tercihin toplam yüzdesine bakıldığında yine Türkçe dersi (%61,2) öne çıkmaktadır. Buna sırasıyla kitap okuma (%35,1), başka dersler (%22,7), başka insanlar (%16,4) ve film, dizi vb. (%10,8) takip etmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sözlük kullanma beceri ve alışkanlığı hem söz varlığı hem de okuryazarlık becerilerinin gelişiminde hayati bir rol oynar. Anlama ve anlatma becerilerine hem zenginlik hem de süreklilik kazandıracak olan sözlük kullanma beceri ve alışkanlığı, ilkökul döneminden başlanarak bütün öğretim kademelerinde dikkate alınması gereken bir konudur. Ortaokul öğrencileriyle yürütülen bu araştırmada öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı konusunda birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara aşağıda değinilmiş ve bunlar alanyazındaki çalışmalar bağlamında tartışılmıştır.

Bir sözlük sahibi olma, sözlük kullanma alışkanlığının temel gereklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan araştırmada öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bir sözlük sahibi olması, bir ders aracı olarak zorunlu tutulmuş olsa bile, olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Özellikle Göğüş’ün (1978, s. 459) “öğrencilerimizden çoğunun sözlük ve ansiklopedi görmedikleri” şeklinde ifade ettiği tespitin, günümüzde ortadan kalkmış olması sevindirici bir gelişmedir. Bununla birlikte öğrencilerin, genel Türkçe sözlük ile atasözleri ve deyimler sözlüğüne ilgili olmalarına karşın aynı ilgiyi diğer sözlük türlerine göstermedikleri burada belirtilmelidir. Öte

yandan sözlük sahibi olmanın tek başına sözlük kullanma alışkanlığının bir göstergesi olmadığı, bunun yerine sözlüklerin sadece bir ders aracı olarak görüldüğü de söylenebilir. Nitekim hem bu araştırmada hem de Yaman'ın (2010) çalışmasında elde bulgular bu çıkarımı doğrulamaktadır. Öğrencilerin bir bölümü sözlüğü olmasına rağmen bunu kullanmamakta, okulda sözlük kullanırken küçük bir bölümü evde veya kütüphanede sözlük kullanmayı tercih etmekte veya sözlük kullanmaya hiç ihtiyaç duymamaktadır.

Ancak okulda sözlük kullanmayla ilgili sorunların da var olduğu söylenebilir. Öğrenciler sözlük kullanmaya daha çok Türkçe dersi etkinliklerinde ihtiyaç duymaktadır. Melanlıoğlu'nun (2013) çalışmasındakine benzer şekilde diğer derslerde sözlük kullananların sayısının yok denecek kadar az olduğu ifade edilmelidir. Ayrıca Türkçe derslerine sözlük getirme konusunda da eksiklikler bulunmaktadır. Genelde, ev ve kütüphanelerde bulunduğu için bu mekânlarda sözlüğe erişme sorunu yaşanmaz. Ancak derste sözlüğün kullanılabilmesi büyük ölçüde öğrencilerin derse sözlük getirmesine bağlıdır. Öğrencilerin %15'i okula “hiç” sözlük getirmezken “sık sık” veya “her zaman” sözlük getirenlerin toplam oranı %39,1'dir. Bu da derse düzenli olarak öğrencilerin ancak yarısının sözlük getirdiğini göstermektedir. Bir başka araştırmada (Tağa, 2019) öğretmenler öğrencilerin derste sözlük bulundurma konusunda eksiklikleri olduğunu ve sınıftaki öğrencilerin yaklaşık yarısının sözlük getirdiğini belirtmiştir. İlgili araştırmanın bulguları ile bu araştırmada elde edilen bulgular benzer bir duruma işaret etmektedir.

Sözlüklerin farklı işlevleri olmakla birlikte bulgular, öğrencilerin ağırlıklı olarak sözlükleri kelime anlamlarını öğrenmek için kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu beklenen bir sonuçtur ancak aynı zamanda sözlüğün diğer işlevlerinin yeterince dikkate alınmadığı ve sözlük kullanma eğitimlerinde bu konunun ihmal edildiğine de işaret etmektedir. Çünkü sözlükler anlamlar kadar telaffuz, imla, kullanım gibi kelimelerin farklı özellikleri hakkında da bilgi içerir. Söz gelimi, öğrencilerin %69,1'i yazım kılavuzuna sahip olmasına rağmen ancak %47,8'i yazım kılavuzu kullandığını belirtmiştir. Bu durum sözlüklerin temel olarak okuma etkinliklerinde daha sık, dersin diğer etkinlik alanlarında ise sınırlı bir şekilde kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Sözlük kullanma sıklığı, sözlük kullanma alışkanlığının en önemli göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin sözlük kullanma sıklıkları incelendiğinde göz ardı edilmeyecek oranda (%7,4) “hiç” sözlük kullanmayanların varlığı söz konusudur. Öte yandan “her gün” veya “haftada birkaç defa” sözlük kullananların toplam oranı ise %57,6'dır. Öğrencilerin gerek okulda gerek okul dışında bilinmeyen kelimelerle karşılaşma ihtimaline göre bu oranın daha yüksek olması beklenebilir. Hiç olmazsa Türkçe derslerinde, hemen hemen her hafta yapılan okuma etkinlikleri çerçevesinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu haftada birkaç defa da olsa sözlük kullanabilir. Bu bulgular, öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı ile ilgili sorunların açık bir göstergesi olarak görülebilir.

Araştırmada elde edilen çarpıcı bulgulardan birisi de bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenmede kullanılan kaynakların türüdür. Öğrencilerin neredeyse tamamına yakını bir sözlük sahibi olmasına rağmen çoğunluğu “Google”a başvurmaktadır. İlk bakışta çevrim içi kaynakların yaygın olarak kullanıldığı düşünülebilir. Nitekim Dağtaş (2014) kullanma hızı ve kolaylığından dolayı öğrencilerin daha çok elektronik sözlükleri tercih ettiğini tespit etmiştir. Ne var ki, bu durum, sözlük kullanma açısından başka bir sorun olarak görülebilir. Çünkü öğrenciler kelimeleri, niteliğini bildikleri ve bilinçli olarak tercih ettikleri çevrim içi sözlük sitelerinde bulmak yerine arama motorlarını kullanmakta ve bunların sunduğu içeriklerle yetinmektedir. Boz'un (2014, s. 33) “Kendi öğrencilerimiz arasında yapmış olduğumuz sözlü soruşturmada, lisans düzeyindeki öğrencilerin, çevrim içi sözlükleri kullanma konusunda hiç de bilinçli bir tercih içinde olmadıkları görülmüştür.” diyerek çevrim içi sözlüklerle ilgili ortaya koymuş olduğu tespit de bu düşüncelyi doğrulamaktadır.

Türkçe derslerinde öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme ve sözlük kullanma alışkanlığını geliştirmek amacıyla başvurulan uygulamalardan birisi de kelime defteridir. Öğrencilerin %30,2'si öğrendiği kelimeleri, kelime defterine hiç yazmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra çok az ve ara sıra yazarların oranı da buna dâhil edildiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kelime defteri

kullanmadığı söylenebilir. Bu bulgular, kelime defteri konusunda Yaman'ın (2010) çalışmasındakine benzer bir tabloyu ortaya koymaktadır. Öte yandan öğrencilerin yarıdan fazlası kelime defterini sadece Türkçe dersi çerçevesinde kullanmaktadır. Bu durum, kelime defteri oluşturmanın amaç ve işlevinin tam olarak gerçekleşmediğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçları bir bütün olarak göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı ile ilgili göz ardı edilemez sorunların var olduğu söylenebilir. Öğrenciler, büyük ölçüde sözlüğü bir ders aracı olarak görmekte ve okulda, özellikle de Türkçe dersi çerçevesinde kullanmaktadır. Bu kullanım da büyük ölçüde metin okuma faaliyetleri sırasında gerçekleştirilen kelime öğrenme etkinlikleriyle sınırlı kalmaktadır. Bu yüzden sözlüklerin bütün işlevleriyle verimli ve bilinçli bir şekilde kullanılmadığı ve sözlük kullanmanın yeterince “alışkanlık”a dönüşmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç ışığında, son olarak, sözlük kullanmanın niçin yeterince alışkanlığa dönüşmediği ve buna ilişkin eğitim-öğretim süreçlerinin ne kadar etkili/yeterli olduğu konusunda başka araştırmalara ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1988). Türkçe okul sözlüklerinin değerlendirilmesi. *1-3 Ekim 1986 Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* içinde (249-259 ss.). Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Babacan, M. (2014). *Edebiyat ve insan*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Boz, E. (2014). Değişen sözlük kültürümüz. *Türk Dili*, 106(746), 30-33.
- Can, A. ve Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Millî Eğitim*, 210, 319-336.
- Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 542-555.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim*, 169, 207-226.
- Doğan, D. M. (2007). *Devlet sözlük yazar mı?* Ankara: Ebabil.
- Erdem, C. (2017). Lise öğrencilerinin sözcük kazanımında sözlük kullanım eğilimlerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 119-150.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretmenlerinin eğitimi/Tartışma. F. Oğuzkan (Ed.), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları [Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı (25-26 Mayıs 1993)]* içinde (123-164 ss.). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- İbe Akcan, P. (2010). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı: Türkçe çalışma kitaplarında sözlüğe gönderen araştırmalar. M. Aksan & Y. Aksan (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* içinde (s. 93-102). Ankara: Mersin Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerin hazırlanmasında temel ölçütler. *TÜBAR*, 30, 193-207.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kolaç, E. (2009). Öğretmen adaylarının Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *Türk Dili*, 98(691), 50-59.
- MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327-356.
- MEB. (2019a). *MEB istatistikleri: Örgün eğitim 2018/'19*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2019b). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Okur, A. (2010). İlköğretim Türkçe sözlükleri üzerine. *Turkish Studies*, 6(1), 1567-1583.
- Ong, W. J. (2014). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözlün teknolojileşmesi*. İstanbul: Metis.

Tağa, T. (2019). Türkçe öğretiminde uygulanan sözlük kullanımına ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. H. Karatay (Ed.), *VI. ASOS Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu Tam Metin Kitabı* içinde (148-161 ss.). Elazığ: Asos Yayınevi.

Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735-751.

Yılmaz, E., ve Koçmar, Y. (2009). İlköğretim okulları (6., 7., 8. sınıflar) için hazırlanan Türkçe sözlüklerin Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını yansıtması bakımından değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 79-98.

Extended Abstract

The acquisition obtained from the processes of understanding and expression is within the scope of the person's understanding and expression capabilities. Vocabulary is one of the elements that determine the limits of understanding and expression capabilities. By all means, users of a language cannot acquire the entire vocabulary of that language. Therefore, in a book they read or a song they listen to, they may encounter a word that they do not know the meaning of, and even if they know it, they are not aware of the subtleties of meaning. While speaking and writing, they may hesitate about the meaning of some words and they may not think of the word that will best describe their meaning. These indicate that there is always a need for an external resource about words. The dictionary is an indispensable learning and teaching tool in the development of both vocabulary and literacy skills. Thanks to the dictionary-using skills and habits, the students develop an interest in research and analysis, which in return help problem-solving skills develop. Most importantly, the student develops the ability to learn independently of an authority (mother, father, teacher, and the like) by gaining the ability to cope with comprehension and expression problems on his own. In this respect, dictionary-using is a subject that should be considered not only for the development of vocabulary but also for the specific and general purposes of the Turkish lesson. For this reason, it can be said that gaining the dictionary-using knowledge, skills, and habits is one of the important objectives of the Turkish lesson. Although the dictionary-using habit is important in terms of vocabulary and literacy, there are some problems in this regard. Demir (2006, p. 222) states that as a nation, we do not have a habit of using dictionaries outside educational settings or carrying a small dictionary in our pocket. Göğüş (1978, p. 368) expresses the possibility of "students who did not open a dictionary even in high school classes". Okur (2007, p. 65) concluded in the context of his research that primary school students "do not have the dictionary-using habit consciously". Doğan (2007, p. 193) also found that the dictionary-using habit in our country is very weak and underlined that the education system could not raise awareness about this need. Studies on the dictionary-using habits from time to time in the literature (Babacan, 2014; Can & Deniz, 2016; Erdem, 2017; Kolaç, 2009; Melanlıoğlu, 2013; Tağa, 2019; Yaman, 2010) also point to the existence of some problems in this regard from primary school to university. There are students who do not have a dictionary, dictionaries are not brought to school regularly, dictionaries are not used outside of school, the rate of students using vocabulary notebooks is low, the frequency of using dictionaries is insufficient, and the use of dictionaries is limited to learning the meanings of words, the unconscious use of internet dictionaries, etc. problems can be evaluated as indicators that students do not acquire the dictionary-using habits and skills sufficiently. It can be said that studies on the dictionary-using habit of secondary school students (e.g. Yaman, 2010; Melanlıoğlu, 2013) are limited. This situation makes it difficult to make a healthy and generalized assessment on this subject, therefore, it leads to the neglect or incompleteness of the practices needed in the dictionary-using habit of the target audience. In this respect, it is necessary to reveal the current situation regarding the dictionary-using habits of students, first of all, on a scientific basis with all its aspects. Thus, it is possible to determine and evaluate the success and deficiencies of the Turkish lesson in this subject. Considering this need, this study, it is aimed to determine the dictionary-using habits of secondary school students. Within the framework of this general purpose, the students' status of having a dictionary, the frequency of using the dictionary, the purpose of using the dictionary, etc. questions were answered. The research was planned in the survey model and a questionnaire form was used as a data collection tool. The items in the questionnaire were written by the researcher through scanning the relevant literature and considering the sub-purposes of the research. In the questionnaire, there are two types of items that require rating and multiple answers related to the habit of using a dictionary. Rating questions are asked to determine the frequency of behavior and require marking one of the

options given in the question. On the other hand, the multiple answer questions allow the student to answer the question with the given options, mark more than one answer if appropriate, and write his own answer if there is no suitable answer among the options. In addition, in the multiple answer questions, in order to determine the most preferred answers, if more than one answer was marked, they were asked to be listed. The answers given by the students to each item of the questionnaire were evaluated separately, and descriptive statistics (frequency and percentage) were used in the analysis of the data. Due to the nature of the questionnaire, if more than one answer was marked, each answer of the students was handled separately. The first three choices were taken into account in the questions where more than one option was marked, and therefore the answers were listed. The universe of the research consists of secondary school students studying in the city center of Isparta. In order to provide data diversity, six schools with different socio-economic characteristics were determined according to the cluster sampling method, and one of the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade branches was randomly selected. A total of 609 secondary school students, to whom the questionnaire form was applied in these branches, were used as the sample of the research. The findings obtained in the research were handled within the framework of the research questions and were examined under six main headings considering the related subjects. Some prominent findings of the research are as follows: Almost all the students (97.5%) have a dictionary. Dictionaries are mainly used to learn the meanings of words. Dictionaries are mainly used at school, and students need a dictionary outside of school within the framework of Turkish lessons. Although dictionaries are mostly used in schools, more than half of the students (60.9%) do not regularly bring a dictionary to Turkish lessons. There are also those who use dictionaries every day or a few times a week (57.6%) and those who do not use a dictionary at all (7.4%). In addition, the rate of those who use the vocabulary notebooks regularly is low (18.1%), and the vocabulary notebooks are generally used within the framework of the Turkish course. When all these findings are examined, it is seen that there are inefficiencies in the students' habits of using a dictionary. The dictionary is mostly seen as a lesson tool, and it is used in school, especially within the framework of Turkish lessons. As a result, it can be said that dictionary-using does not turn into a habit in secondary school students enough.

TÜRKİYE’DE YAPILAN YARATICI PROBLEM ÇÖZME KONULU ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ*

Ali ATEŞ**

Gülğün BANGİR -ALPAN***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Yaratıcı Problem Çözme (YPC) konusunda yapılmış araştırmaları incelemektir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. YPC konulu; yüksek lisans tezi (f=18), makale (f=12), doktora tezi (f=4) ve tam metin bildiri (f=3) olmak üzere toplam 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaların eğitim-öğretim (24), mühendislik (9), işletme (2), teknoloji ve inovasyon (1) ve iktisadi ve idari bilimler (1) alanlarında olduğu; nicel (11), derleme (10) ve karma (5) araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Veri analiz yöntemlerinde ise çoğunlukla t testi (12) ve betimsel istatistik (12) yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaların çoğunun örnekleme grubunda ortaokul öğrencileri (10) bulunmakta, örnekleme büyüklüğü ise 1-50 arasındadır (9). Çalışmalarda uygun örnekleme (4), küme örnekleme (2), rastgele örnekleme (3), amaçlı örnekleme (1) ve kolayda örnekleme (1) yöntemi dışında örnekleme seçme yöntemi belirtilmemiştir. Araştırma verileri ölçekler (14) ve testler (14) ile toplanmıştır. Çalışmalarda YPC teknikleri (57), YPC becerisi (19), düşünme becerileri (11) ve yaratıcılık becerilerine (1) yönelik uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde YPC’ nin akademik başarıyı arttırdığı, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, yaratıcılık ile YPC arasında olumlu ilişki olduğu ve YPC’ nin problem çözme becerisi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı problem çözme, Türkiye’de yaratıcı problem çözme, yaratıcı problem çözme araştırmaları

INVESTIGATION OF RESEARCHES ON CREATIVE PROBLEM SOLVING MADE IN TURKEY

ABSTRACT

This study aims to examine the research studies on Creative Problem Solving (CPS) in Turkey. The sample of the research was formed by the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. Document analysis was used as a data collection method. For this purpose, a total of 37 studies were collected, including master's thesis (f=18), article (f=12), doctoral thesis (f=4), and full-text paper (f=3). Descriptive statistics and content analysis were used to analyze the data. According to the findings, the researchers are in the fields of education (24), engineering (9), business administration (2), technology and innovation (1), and economics and administrative sciences (1); it is seen that quantitative (11), a compilation (10) and mixed (5) research methods are preferred. Mostly t-test (12) and descriptive statistics (12) methods were used in data analysis. Most of the studies consist of middle school students (10) in the sample group, and the sample size is between 1 and 50 (9). No sampling method was specified in the studies, except for convenient sampling (4), cluster sampling (2), random sampling (3), purposeful sampling (1), and convenience sampling (1). Research data were collected with scales (14) and tests (14). In the studies, it is seen that there are applications for CPS techniques (57), CPS skills (19), thinking skills (11), and creativity skills (1). When the results are examined, it is seen that CPS increases academic achievement, and improves thinking and problem-solving skills, there is a positive relationship between creativity and CPS and CPS has an effect on problem-solving skills.

Keywords: Creative problem solving, creative problem solving in Turkey, creative problem-solving research

* Bu makale 16-19 Eylül 2020 tarihlerinde online olarak gerçekleştirilen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU-2020) nde sözlü olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Ermenek Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Karaman, e-posta: aates@kmu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3836-155X>

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, e-posta: bangir@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4652-7652>

GİRİŞ

Problem çözme, hedefe ulaşmada zorlukların üstesinden gelme sürecidir (Bingham, 1958). Problem çözme yeteneği ise, insan düşüncesinin önemli göstergelerinden biri olmakla birlikte zekanın önemli bir bileşenidir (Holyoak, 1995). Problem çözme; aramak, çözüme ulaşmak için sürece dahil edilen düşünme ve davranıştır. Sonuç, çoğu zaman belirli bir hedefe ulaşmak veya soruya tatmin edici bir cevap olabilir (Treffinger, Selby ve Isaksen, 2008). Diğer bir ifadeyle problem çözme, bir soruna uygulanabilir çözümler bulma süreci olup bu süreç karşılan sorunun türüne göre değişiklik göstermekle (Hatch, 1988) birlikte zekâ, yetenek, düşünme becerileri, özgüven, sosyal beklentiler ve yaratıcılık becerileri gibi faktörlerden etkilenmektedir (Özer, Gelen ve Öcal, 2009). Bu süreçte üzerinde durulan özelliklerden birisi de problem çözmeye yaratıcı düşünme yeteneğidir (Amran, Kutty ve Surat, 2019).

Yaratıcı düşünme, bir kişinin bilgiyi analiz etme ve onu benzersiz bir fikir haline getirme becerisidir. Torrance’e (1993) göre yaratıcı düşünme; zorlukları, problemleri, bilgiadaki boşlukları, eksik unsurları, çarpık bir şeyi hissetme sürecidir. Yaratıcılık ise, kişinin bilgiyi işleme ve yeni, özgün bir ürün ya da yöntem oluşturma yeteneğini ifade eden bir süreçtir (Amran, Kutty ve Surat, 2019). Yaratıcılık, ürün ve süreç için keşif, yenilik ve buluş yapmadır. Bir ürün olarak yaratıcılık, bir problem çözme, bir makale için konu, bir araştırma planı, bir edebiyat veya güzel sanatlar çalışması, yeni bir teori, bilinmeyen bir teknik veya yöntemle ilgili fikirleri içeren akılda çok hızlı bir aydınlanmayı içerir (Rıza, 2002). Yaratıcılığın temelinde; özgünlük, uygunluk, geleceğe yönelim ve problem çözme becerisi yer alır (Maker, Jo ve Muammar, 2008; Sousa, Ileana, Walton ve Pissarra, 2013). Yaratıcılık, bilgi, hayal gücü ve akıl yürütmenin bir işlevi olarak kabul edilir. Bir kişinin problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilmesi için önce uygun bir bilgiye sahip olması gerekir. Sahip olunan bu bilginin parçaları kişinin hayal gücü ile çeşitli yeni, farklı kombinasyonlara dönüştürülebilir. Daha sonra uygulama ve geliştirme için en uygun fikirleri, seçenekleri veya farklı bakış açılarını vb. seçmek için akıl yürütme yapılabilir (Basadur, Graen ve Wakabayashi, 1990).

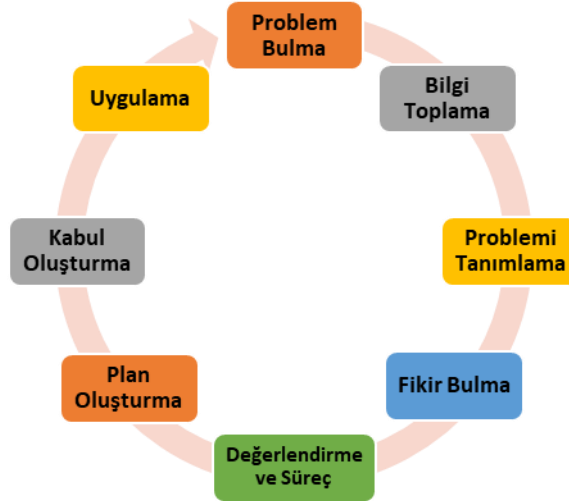
Yaratıcılık genellikle problem çözme ile bağlantılı bir kavramdır (Rickards, 1997). Yaratıcılığın problem çözme sürecinde kullanılması olarak tanımlanan Yaratıcı Problem Çözme (YPC), birden fazla sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini, problem tanımını, bilgi toplamayı, kavram seçimini, kavramsal birleştirmeyi, fikir üretmeyi, fikir değerlendirmesini, uygulama planlamasını ve izlemeyi içeren kendi başına karmaşık bir olgudur (Mumford, Mobley, Uhlman, Reiter-Palmon ve Doares, 1991; Finke, Ward ve Smith, 1992; Basadur, Runco ve Vega, 2000;). Bu iki kavram birbiri ile ilişkili olmasına rağmen aralarında bir fark vardır. Yaratıcılık, yeni ve yararlı olan fikirlerin üretilmesi anlamına gelen fikir oluşturma sürecini ifade eder. Bu nedenle, yaratıcı performans veya yaratıcılık, uygun olan yeni fikirler üretme açısından tanımlanır. YPC ise tanımlama ve inşa etme, bilgi arama ve edinme, fikir belirlemeyi içeren üretim aşamasıyla ilişkili temel yaratıcı süreçlerin yanı sıra fikir değerlendirme, fikir seçimi ve uygulama, planlama barındıran uygulama aşamasını ifade eder (Carmeli, Gelbard ve Reiter Palmon, 2013).

Bu bağlamda YPC yeni, karmaşık, kötü tanımlanmış veya kötü yapılandırılmış problemlere yanıt olarak özgün, yüksek kaliteli ve yaratıcı çözümler üretilmesini sağlar (Mumford ve Gustafson, 2007). YPC sürecinin gerçekleşmesi için ele alınan sorunların da karmaşık olması gerektiğine dikkat etmek önemlidir. Bu nedenle yeni, karmaşık ve tanımlanmamış olarak nitelendirilmeyen sorunlar genellikle yaratıcı düşünmeyi gerektirmez. YPC değerlidir çünkü gerçek dünyadaki sorunları ele almak için yeni ve genellikle daha iyi yollar ortaya koyarlar (Mumford, Martin, Elliott ve Macintosh, 2018).

YPC bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlar, fırsatlar ya da zorluklar için kullandıkları bir süreç olarak ifade edilmektedir (Treffinger, Isaksen ve Stead-Doval, 2006). Bu durumu açıklayan en önemli süreç Osborn-Parnes YPC sürecidir. Osborn-Parnes YPC süreci aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Kandemir ve Gür, 2009):

1. Sorunun alanını tanımlama aşaması olan amaç bulma
2. Veri elde etme aşaması olan gerçeği bulmak
3. Problemi doğru tanımlama aşaması olan problemi bulmak

4. Problemdaki çözümlerin genelleştirilmesi aşaması olan fikirlerin bulunması
 5. Olası tüm çözümleri değerlendirme ve bunlar arasından seçim yapma aşaması olan çözümü bulma
 6. Seçilen fikirlerin doğru uygulama aşaması olan kabulü bulmak.
- Basadur (1990) ise YPÇ sürecini şekil 1’de gösterildiği gibi 8 adımlı bir süreç olarak açıklamıştır (Akdeniz ve Bangir Alpan, 2020).



Şekil 1: Yaratıcı Problem Çözme Süreci (Basadur vd., 1990)

Şekil 1 incelendiğinde YPÇ sürecinin problem bulma, bilgi toplama, problemi tanımlama, fikir bulma, değerlendirme ve süreç, plan oluşturma, kabul oluşturma ve uygulama adımları içeren 8 aşamalı bir süreç olduğu görülmektedir. YPÇ farklı disiplin alanlarını, farklı meslekleri, bireysel farklılıkları olan bireyleri ilgilendiren, anlık ve uzun süreli problemlerin yenilikçi çözümüne odaklanan bir yaşam becerisidir. Bu çağda olduğu gibi ve gelecekte de ihtiyaç duyulan bir beceri olmaya devam edecektir.

YPÇ için yapılan araştırmaların sonucu varılan analiz ve sentezler yoluyla çeşitli teknikler, yöntemler, modeller oluşturulmuştur ve bu yönde yapılan çalışmalar sürmektedir.

Türkiye’de YPÇ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların; sistematik YPÇ etkinliklerinin kuramsal, deneysel ve günlük yaşama becerilerine etkisi (Demirci, 2014; Demirci Saygı ve Şahin, 2017), YPÇ becerileri (Bal İncebacak ve Ersoy, 2018; Gökmen ve Sözer Çarpan, 2019), YPÇ stilleri (Akdeniz ve Bangir Bal İncebacak, Ersoy ve İncebacak, 2015; Alpan, 2020), işbirlikçi YPÇ modeli (Ergin, 2017), YPÇ ile yaratıcı düşünme (Acar, 2020), YPÇ etkinliklerinin başarıya etkisi (Dağyar, 2018; Şahin ve Yeldan, 2019), YPÇ öğretim yöntemi tasarımı (Özkök, 2013), YPÇ teknikleri/teorileri (Altuntaş, Dereli, Yılmaz, Ertürk ve Demirbaş, 2017) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Uluslararası alan yazında yapılan çalışmaların; hata yönetimi eğitiminin YPÇ üzerine etkisi (Robledo ve diğerleri, 2012), engelli öğrencilerin eğitiminde YPÇ etkinlikleri (Giangreco, 1993), YPÇ stilleri (Williamson, 2011; Amran, Kutty ve Surat, 2019), YPÇ’ nin öğrenme süreci üzerindeki etkisi (Sousa, Ileana, Walton ve Pissarra, 2013), YPÇ teknikleri (Orzechowski, Kruchowska, Gruszka ve Szymura, 2017), YPÇ ile yaratıcılık ilişkisi (Nazzal ve Kaufman, 2020), YPÇ’ nin yaratıcılık ve karakter üzerindeki etkisi (Kim, Choea ve Kaufman, 2019) mühendislikte YPÇ (Horowitz, 1999; Dumas, Schmidt ve Alexander, 2016) üzerine olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada Türkiye’de YPÇ konusunda yapılan çalışmaların ve lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçladığından geçmiş dönemlerde YPÇ desteklediği düşünülen, yaşamsal becerileri içeren lisansüstü tezleri ve makaleleri inceleyen araştırmalar taranmıştır. Altınpulluk ve Yıldırım (2021) 21. yüzyıl becerileri konusunda yapılmış araştırmaları, Sari ve Taşer (2018) Türkiye’de dijital vatandaşlık konusuyla ilgili hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini, Kanpolat ve Balta (2019) ilkökulda matematiksel problem çözme ile ilgili lisansüstü tezleri, Kılıç Çakmak ve diğerleri (2015) Eğitim Teknolojisi alanında yapılan araştırmaları, Saracaloğlu ve diğerleri (2014) Yaratıcı Düşünme Becerisini konu alan makaleleri incelemiştir. Bu çalışma, alan yazında YPÇ ile ilgili araştırmaları

ve lisansüstü tezleri inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması; incelenen araştırmaların eğitim, mühendislik, işletme gibi farklı disiplin alanlarını içermesi ve ilgili araştırmacılara kaynak oluşturması bakımından önemli ve gerekli bulunmuştur. Çalışmanın genel amacı Türkiye’de YPÇ konusunda yapılan araştırmaları ve lisansüstü tezleri incelemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmalar; (1) Disiplin ve alt çalışma alanı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? (2) İzlenen yöntem açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? (3) Uygulamalar açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? (4) Sonuçlar ve öneriler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Doküman incelemesi bilimsel araştırmaların odağındaki olay ya da olguların yer aldığı yazılı metinlerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu araştırma doküman inceleme ile gerçekleştirilen tematik içerik analizi çalışmasıdır. Türkiye’de YPÇ ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesini içermektedir.

Türkiye’de YPÇ konusunda yapılan çalışmalar 1997 yılında başlamıştır. Bu araştırmanın veri kaynağını Türkiye’de YPÇ ile ilgili 1997-2019 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler, hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler ve tam metin bildirimler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma için belirlenen ölçütler şunlardır: Çalışmaların “yaratıcı problem çözme” konusunu içermesi ve makale, tez ve bildiri başlığında yaratıcı problem çözme veya creative problem solving anahtar kelimelerinin yer almasıdır.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Tezlerin incelenmesi sırasında ilk olarak YÖK Dokümantasyon Daire Başkanlığı internet sitesinin, tez arama sayfasında tarama terimi tez adı olarak belirlenerek ilgili bölüme “*yaratıcı problem çözme*” yazılarak detaylı arama yaptırılmış, sonrasında “*creative problem solving*” yazılmış tekrar detaylı arama yaptırılmış ve bu esnada ortak tezler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ulaşılan tezlerin YPÇ konusuyla doğrudan ilişkili olup olmadığı belirlemek için tez başlıkları tek tek incelenmiştir. İlgili konuda yazılmış makaleler ve bildirimler için de Dergipark ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanında gelişmiş arama seçeneğinde “*yaratıcı problem çözme*” ve “*creative problem solving*” anahtar kelimeleri yazılarak “*kelime grubunu aynen içeren*” ve “*kelimenin geçtiği yer-makale başlığında*” şeklinde arama yaptırılmıştır. Bu aşamada tezlerden üretilen makalelerin tezleri inceleme kapsamına alındığı için araştırmaya dahil edilmemiştir. Tarama sırasında ulaşılan özet bildirimler ve kitap özetleri kapsam dışı bırakılmıştır. Toplanan dokümanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarım sırasında tezler tez numaraları ile makaleler m1, m2, m3... şeklinde, bildirimler ise b1, b2 ve b3... şeklinde kodlanmıştır. Özet bildirimler (1) ve içeriğine erişim izni olmayan tezler (3) kapsam dışında bırakılmıştır. Toplanan verilerin sınıflandırılmasında Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Toplanan veriler araştırmanın soruları doğrultusunda oluşturulan temalara göre tablolara işlenmiştir. Bu temalar şöyledir: Araştırmanın türü (doktora, yüksek lisans, makale, bildiri) ve yılı, disiplin-konu alanı, yöntem, desen, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, örnekleme yöntemi, veri toplama aracı, YPÇ uygulamaları, veri analiz teknikleri, sonuçlar ve öneriler. Çalışmanın veri kaynağını oluşturan YPÇ konulu araştırmaların yıllara ve türüne göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:Yaratıcı problem çözme konulu araştırmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Makale	Bildiri	f	%
1997	1	-	1	-	2	5,41
2000	1	-	-	-	1	2,70
2001	-	-	-	1	1	2,70
2002	1	-	-	-	1	2,70
2003	-	-	1	-	1	2,70
2004	-	1	-	-	1	2,70
2006	3	-	-	1	4	10,81
2007	1	-	1	-	2	5,41
2009	1	-	-	-	1	2,70
2010	-	1	-	-	1	2,70
2011	1	-	-	-	1	2,70
2012	1	-	-	-	1	2,70
2013	1	-	1	-	2	5,41
2014	-	2	-	-	2	5,41
2015	-	-	-	1	1	2,70
2016	1	-	2	-	3	8,11
2017	1	-	2	-	3	8,11
2018	1	-	4	-	5	13,51
2019	4	-	-	-	4	10,81
Toplam	18	4	12	3	37	100

Tablo 1'e göre 22 lisansüstü tez (18 yüksek lisans ve 4 doktora), 12 makale ve 3 tam metin bildiri olmak üzere toplam 37 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışma türüne göre en fazla araştırma yüksek lisans tezi (18), en az ise bildiri (3) alanında yapılmıştır. Yıllara göre dağılıma bakıldığında en fazla çalışmanın 5 çalışma ile 2018 yılında yapıldığı görülmektedir. Ardından 4 çalışma ile 2006 ve 3'er çalışma ile de 2004, 2016 ve 2017 yılları gelmektedir.

Araştırma verileri betimsel istatistik ve tematik içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tematik içerik analizi, bir alanda yapılan çalışmaların eleştirel bir bakış açısıyla temalar ve kodlar aracılığıyla sentezlenmesi ve açıklanmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Buna göre ulaşılan her araştırma kodlanmış ve tematik dağılımları belirlenirken çalışma soruları ve araştırmalarda yer alan alt başlıklar ve değişkenler benzerliklerine göre kategorilendirilmiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların disiplin ve alt çalışma alanı, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, araştırma modeli, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, yaratıcı problem çözme uygulamaları, sonuçlar ve önerileri bakımından dağılımları tema ve kodlar ile ifade edilmiş ve yüzde ve frekans hesaplamaları ile sayısallaştırılmıştır. Verilerin analiz sürecinde Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü "Güvenilirlik= (Görüş Birliği/ Görüş birliği+ Görüş Ayrılığı)*100" ile görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik 0,96 bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin %80 olması yeterlidir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde yaratıcı problem çözme konusu ile ilgili çalışmaların incelenmesi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Yaratıcı problem konusunda araştırmaların disiplin ve alt çalışma alanlarına göre dağılımı tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Yaratıcı problem çözme araştırmalarının disiplin ve alt çalışma alanlarına göre dağılımı

Disiplin Alanı	Alt Çalışma Alanı	f	%	Toplam
Eğitim-Öğretim	Bilişim Teknolojileri Öğretimi	4	10,81	64,86
	Okul Öncesi Eğitimi	3	8,11	
	Matematik Öğretimi	3	8,11	
	Fen Bilgisi Eğitimi	3	8,11	
	Yaygın Öğrenme	1	2,70	
	Yaratıcı Problem Çözme Eğitim Programı	1	2,70	
	Yaratıcı Problem Çözme Becerisi	1	2,70	
	Yaratıcı Drama	1	2,70	
	Web Tabanlı Öğrenme	1	2,70	
	SCORE Modeli	1	2,70	
	Rehberlik	1	2,70	
	Müzik Eğitimi	1	2,70	
	İşbirlikli Yaratıcı Problem Çözme	1	2,70	
	Fizik Eğitimi	1	2,70	
Disiplinler Arası Sanat Eğitimi	1	2,70		
Mühendislik	Makine Mühendisliği	2	5,41	24,32
	Endüstri Mühendisliği	2	5,41	
	Metalurji ve Malzeme Mühendisliği	1	2,70	
	Havacılık	1	2,70	
	Teknik Sistemlerin Gelişimi	1	2,70	
	Montaj İçin Tasarım	1	2,70	
	Toplam Kalite Yönetimi	1	2,70	
İşletme	Yönetim ve Organizasyon	1	2,70	5,41
	İnsan Kayakları	1	2,70	
İktisadi ve İdari Bilimler	Ekonometri	1	2,70	2,70
Teknoloji ve İnovasyon	Bilim ve Teknoloji	1	2,70	2,70
Toplam		37	100	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi en fazla araştırma 24 çalışma ile eğitim disiplin alanında; en az çalışma ise 1’er çalışma İktisadi ve İdari Bilimler, Teknoloji ve İnovasyon disiplin alanlarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim disiplin alanını 9 çalışma ile Mühendislik ve 2 çalışma ile İşletme alanları takip etmektedir.

Tablo 2 incelemeye devam edildiğinde Eğitim alanına ait alt çalışma alanlarından Bilişim Teknolojileri Öğretimi, en fazla araştırmanın yapıldığı alan olarak dikkat çekmektedir. Mühendislik disiplin alanında ise Makine mühendisliği alt alanında daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda tercih edilen yöntem ve desenler tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Yaratıcı problem çözme araştırmalarında kullanılan yöntem ve modeller

Yöntem	Desen	f	%	Toplam
Nicel	Deneysel	7	18,92	27,03
	Tarama	1	2,70	
	İlişkisel Tarama	2	5,41	
Nitel	Bütünleyici Değerlendirme	1	2,70	8,11
	Durum Çalışması	2	5,41	
Karma	Ardışık Açımlayıcı Desen	1	2,70	13,51
	Açıklayıcı Desen	1	2,70	
	Eş Zamanlı Gömülü Desen	1	2,70	

	Belirtilmemiş	2	5,41	
Derleme	Literatür Tarama	10	27,03	27,03
Gözlemsel	--	1	2,70	2,70
Belirtilmemiş	--	8	21,62	21,62
Toplam		37	100	

Tablo 3’ te görüldüğü gibi, nicel araştırma yöntemleri (%27,03) ile derleme (%27,03) araştırmaların karma araştırma yöntemlerinden (%13,51) ve nitel araştırma yöntemlerinde (%8,11) daha fazla kullanıldığı ortaya çıkmıştır. En az tercih edilen araştırma yöntemi ise gözlemsel yöntemdir (%2,70). Araştırma modeli olarak en fazla derlemenin (%27,03) tercih edildiği, bunu sırasıyla deneysel (%18,92), durum çalışması (%5,41), ilişkisel tarama (%5,41), tarama (%2,70), bütüncü değerlendirme (%2,70), ardışık açımlayıcı desen (%2,70), açıklayıcı desen (%2,70) ve eş zamanlı gömülü desen (%2,70) takip etmekte, 2 çalışmada ise araştırma yöntemi karma yöntem olarak belirtilmesine rağmen araştırma deseni belirtilmemiştir. Sekiz çalışmada ise hiçbir araştırma yöntemi ve deseni belirtilmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmaların örneklem grubuna göre dağılımı tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Yaratıcı problem çözme araştırmalarının örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem Grubu*	f	%
Okul Öncesi	3	7,14
İlkokul	1	2,38
Ortaokul	10	23,81
Lise	3	7,14
Lisans	5	11,90
Otel Çalışanı	1	2,38
Öğretmen	3	7,14
Öğretim üyesi	1	2,38
Gözlemci	1	2,38
Belirtilmemiş	14	33,33
Toplam	42	100

*Bazı araştırmalarda birden fazla örneklemden veri toplanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde 37 araştırmanın 10’ unda örneklem grubunun ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Beş çalışma lisans öğrencileri, 3’ er çalışma okul öncesi, lise öğrencileri ile 1’er çalışma da ilkökul öğrencileri, otel çalışanları, öğretim üyesi ve gözlemci ile yürütülmüştür. 14 çalışmada ise örneklem grubu belirtilmemiştir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Yaratıcı problem çözme araştırmalarının örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem büyüklüğü	f	%
1-50	9	24,32
51-100	8	21,62
101-500	4	10,81
501 ve üzeri	2	5,41
Belirtilmemiş	14	37,84
Toplam	37	100

Tablo 5 incelendiğinde toplam 37 araştırmada en fazla katılımcının 1-50 arasında (%24,32) olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla 51-100 arasında (%21,62), 101-500 arasında (%10,81) 501 ve üzeri (%5,41) olduğu görülmektedir. 14 çalışmada ise örneklem büyüklüğü belirtilmemiştir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmaların örneklem yönteminin dağılımı tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6: Yaratıcı problem çözme araştırmalarında kullanılan örnekleme yöntemleri

Örnekleme Yöntemi	f	%
Uygun	4	9,52
Rastgele	3	7,14
Küme	2	4,76
Amaçlı	1	2,38
Kolay	1	2,38
Belirtilmemiş	26	61,90
Toplam	37	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmalarda en çok kullanılan örnekleme yöntemi uygun örnekleme yöntemidir (%9,52). Araştırmalarda kullanılan diğer örnekleme yöntemleri ise sırasıyla rastgele örnekleme (%7,14), küme (%4,76), amaçlı örnekleme (%2,38) ve kolay örnekleme (%2,38) yöntemidir. Ayrıca araştırmaların büyük çoğunluğunda (%61,90) kullanılan örnekleme yöntemi belirtilmemiştir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Yaratıcı problem çözme araştırmalarında kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Veri Toplama Aracı*	f	%
Test	14	19,44
Ölçek	14	19,44
Görüşme/Röportaj	8	11,11
Gözlem formu	5	6,94
Envanter	4	5,56
Yaratıcı Problem	3	4,17
Kişisel Bilgi Formu	3	4,17
Anket	3	4,17
Rubrik/Görev Analizi	2	2,78
Video kayıtları	1	1,39
Araştırmacı Günlüğü	1	1,39
Belirtilmemiş	14	19,44
Toplam	72	100

*Bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmalarda çok sayıda veri toplama aracının kullanıldığı ve en fazla tercih edilen veri toplama araçlarının testler ile ölçekler (%19,44) olduğu görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan diğer veri toplama araçları sırasıyla görüşme/röportaj (%11,11), gözlem formu (%6,94), envanter (%5,56), yaratıcı problem (%4,17), kişisel bilgi formu (%4,17), anket (%4,17), rubrik/görev analizi (%2,78), video kayıtları (%1,39) ve araştırmacı günlüğünün (%1,39) olduğu görülmektedir. Araştırmaların (%19,44) ünde ise veri toplama araçları belirtilmemiştir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ölçeklerin dağılımı tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8:Yaratıcı problem çözme araştırmalarında kullanılan ölçeklerin dağılımı

Ölçek	f	%
Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	4	25
Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanteri	3	18,75
Yaratıcı Problem Çözme Sürecini Değerlendirme Ölçeği	2	12,50
Bireyi Tanıma Ünitesi Başarı Ölçeği	1	6,25
Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği	1	6,25
Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği	1	6,25
Yaratıcı Problem Çözme Rubriği	1	6,25
Problem Çözme Envanteri	1	6,25
Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği	1	6,25
Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	1	6,25
Toplam	16	100

Tablo 8’ de görüldüğü üzere araştırmalarda kullanılan geçerlik güvenilirlik çalışma yapılan ölçeklerden en fazla tercih edilenler sırasıyla Torrance yaratıcı düşünme testi (%25), yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri (18.75) ve yaratıcı problem çözme sürecini değerlendirme ölçeği (12.50) olduğu görülmektedir. Bireyi tanıma ünitesi başarı ölçeği, bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeği, ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeği, yaratıcı problem çözme rubriği, problem çözme envanteri, Watson-Glaser eleştirel düşünme gücü ölçeği ve fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği (%6.25) lik oranla araştırmalarda 1’ er kez kullanılmıştır.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda yer alan uygulamaların dağılımı tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 9:Yaratıcı Problem Çözme Araştırmalarında Yer Alan Uygulamaların Dağılımı

Beceri/Teknik*	Uygulama*	f	%	Toplam
Düşünme Becerileri	Iraksak Düşünme	4	4,60	12,64
	Yakınsak Düşünme	4	4,60	
	Mantıksal Düşünme	1	1,15	
	Eleştirel Düşünme	1	1,15	
	Yaratıcı Düşünme	1	1,15	
Yaratıcı Problem Çözme Teknikleri	TRIZ	13	14,94	64,37
	Betin Fırtınası	6	6,90	
	Düşünme Şapkaları	3	3,45	
	Ters Düşünce	3	3,45	
	Fikir Yazımı	3	3,45	
	Matriks	3	3,45	
	CoRT	2	2,30	
	SCAMPER	2	2,30	
	Yaratıcı Duraklama	2	2,30	
	5N 1K	2	2,30	
	Nominal Grup	2	2,30	
	Simulasyon	2	2,30	
	Benzetme	2	2,30	
	ASIT	1	1,15	
	Başka Kullanışları Arama	1	1,15	
	Odaklanmış Nesne	1	1,15	
	Hayal etme	1	1,15	
	Sınıflandırma	1	1,15	
	Yaratıcı Değişim	1	1,15	
	Alternatif Üretme	1	1,15	
Soru Üretme	1	1,15		

	Bir araya Getirme	1	1,15	
	Meydan Okuma	1	1,15	
	Fayda Yarar Prensibi	1	1,15	
Yaratıcılık Becerisi	--	1	1,15	1,15
Yaratıcı Problem Çözme Becerisi	--	19	21,84	21,84
Toplam		87	100	

*Bazı araştırmalarda birden fazla uygulama/beceri yer almaktadır.

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmalarda en çok tercih edilen beceri/teknikğin yaratıcı problem çözme teknikleri (%64,37) olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla YPÇ becerisi (%21,84), düşünme becerileri (%12,64) ve yaratıcılık becerisi (%1,15) takip etmektedir. Düşünme becerilerinde (%4,60) lık oranla ıraksak ve yakınsak düşünme, (%1,15) lik oranla da mantıksal düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisi tercih edilmiştir. Yaratıcı problem çözme tekniklerinden ise en fazla tercih edilen TRIZ (%14,94) ve beyin fırtınası (%6,9) tekniğidir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda yer alan veri analiz tekniklerinin dağılımı tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 10: Yaratıcı problem çözme araştırmalarında yer alan veri analiz tekniklerinin dağılımı

Veri Analiz Teknikleri*	f	%
T-Testi	12	17,65
Betimsel İstatistik	12	17,65
İçerik Analizi	6	8,82
Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA)	5	7,35
Pearson Korelasyon Katsayısı	4	5,88
Mann-Whitney U Testi	2	2,94
Doğrulayıcı Faktör Analizi	2	2,94
2x2 Mixed ANOVA	1	1,47
Mantıksal Tümevarımcı Analiz	1	1,47
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	1	1,47
Ancova	1	1,47
Regresyon Analizleri(Tekli, Çoklu, Hiyerarşik)	1	1,47
Dinamik Analiz(Sonlu Elemanlar Metodu)	1	1,47
KMO	1	1,47
İkili Korelasyon	1	1,47
Mutlak Başarı Yüzdesi	1	1,47
Kruskal Wallis H Testi	1	1,47
Warimax	1	1,47
Açıklayıcı Faktör Analizi	1	1,47
Belirtilmemiş	13	19,12
Toplam	68	100

*Bazı araştırmalarda birden fazla veri analiz tekniği kullanılmıştır.

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmalarda en fazla kullanılan veri analiz teknikleri t testi ve betimsel istatistik(%17,65) olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla içerik analizi(%8,82), tek yönlü varyans analizi ANOVA (%7,35), pearson korelasyon katsayısı(%5,88), Mann-Whitney U testi (%2,94) ve doğrulayıcı faktör analizi (%2,94) teknikleri gelmektedir. Diğer analiz teknikleri ise (%1,47) oranla 1’ er kez kullanılmıştır. Araştırmaların (%19,12) sinde ise veri analiz teknikleri belirtilmemiştir.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11:Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçların dağılımı

Disiplin/Alan	Sonuçlar	f	%
Eğitim-Öğretim	YPÇ etkinlikleri akademik başarıyı artırmaktadır.	6	
	YPÇ becerisi düşünme becerilerini geliştirir.	5	
	YPÇ ile yaratıcılık arasında pozitif yönde ilişki vardır	5	
	YPÇ etkinlikleri problem çözme becerisi üzerinde pozitif etkilidir.	4	
	YPÇ tutum üzerinde olumlu yönde etkilidir.	3	
	Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre YPÇ becerisi daha yüksektir	2	
	YPÇ becerisi için uyarlanan ölçekler geçerli ve güvenilirdir.	2	
	Dijital öyküleme, YPÇ becerisi ile ıraksak düşünme, yakınsak düşünme ve motivasyon üzerinde olumlu yönde etkilidir.	1	
	Bilgisayara sahip olan öğrencilerin YPÇ becerisi yüksektir.	1	
	Teknolojik gelişmeleri takip eden öğrencilerin YPÇ becerisi yüksektir.	1	
	Aile gelir düzeyi YPÇ becerisi üzerinde etkilidir.	1	
	Bilişimsel düşünme becerisi ile YPÇ becerisi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır.	1	
	60-84 ay okul öncesi çocuklarının YPÇ becerileri orta düzeydedir.	1	
	25 ay ve üzerinde okula devam eden çocukların YPÇ beceri düzeyleri 7-12 ay ve 13-24 ay devam edenlere göre daha yüksektir.	1	
	Resmi okulun özel okula; kreş ve bakım evlerinin ise özel okula göre yaratıcılık düzeyleri yüksektir.	1	
	Okul öncesi dönemde YPÇ etkinliklerini uygulamak için felsefi eğitsel temeller atılması önemlidir.	1	80
	Eğitim ortamı esnek olmalı ve yaratıcılığı desteklemelidir.	1	
	YPÇ uygulamalarına aile ve okulun katılımı önemlidir.	1	
	YPÇ bilimsel süreç becerilerini geliştirir.	1	
	Destination Imagination yaratıcılık programı YPÇ becerisini geliştirmektedir.	1	
	Matematikte üstün yetenekli öğrenciler YPÇ de başarılıdır.	1	
	Matematikte üstün yetenekli öğrenciler eleştirel düşünme becerileri yüksektir.	1	
	SCORE modeli gerçek yaşama ait problemlerin çözümüne yardımcı olur.	1	
	SCORE modeli YPÇ becerisini geliştirir.	1	
	Yaratıcılık eğitim programı öğretmen adaylarının performans, davranış ve özgüven üzerinde olumlu yönde etkilidir.	1	
	Yaratıcı drama YPÇ becerisini geliştirmektedir.	1	
	Müzik eğitiminde YPÇ etkinlikleri öğrencilerin sosyal ve bilişsel yönden gelişmesini sağlar	1	
	YPÇ etkinlikleri işbirlikli çalışarak alternatif fikirler üretmeye yardımcı olur.	1	
	YPÇ ile akran öğrenmesine yardım eder.	1	
	Demokratik liderlik YPÇ kapasitesi üzerinde etkilidir.	1	
	Örgütün YPÇ kapasitesi kariyer tatmini üzerinde etkilidir.	1	
	MEB' e bağlı özel okullar devlet okullarına göre yaratıcılığı gelişmesinde daha çok etkilidir.	1	
Anne ve baba eğitimi üniversite ve üstü olan çocukların	1		

	yaratıcılığı daha gelişmiştir.		
	Bireysel problem çözen öğrencilerin problem çözme becerisi daha yüksektir.	1	
	Web tabanlı öğrenme ortamlarında içerik yönetim sistemi araçlarının YPÇ öğretim sürecine dahil edildiği kavramsal çerçeve tasarlanmıştır.	1	
	Öğrencilerin yaratıcı problemle ilk defa karşılaşmalarına bağlı olarak problem çözmeye zorlanmaktadırlar.	1	
Mühendislik	TRIZ metodolojisi, Toplam Kalite Yönetimi(TKY) uygulamaları için çok faydalı bir çözüm tekniği olarak kullanılmaktadır.	1	
	TRIZ yönteminin, çelişkiler matrisi montaj operasyonlarının iyileştirilmesinde kullanılır.	1	
	TRIZ’ in bir yapı taşı olan Teknik Sistemlerin Gelişimi (TSG) yeni, etkili ve verimli ürünlerin ve ürün yöntemlerinin geliştirilmesi için güçlü yapısal bir yöntemdir.	1	
	Havacılık sektöründe TRIZ uygulamaları F-16 savaş uçaklarının bakım kolaylığı sağlayarak bakımın kısa sürede tamamlanmasına katkı sağlar.	1	
	TRIZ yöntemi zaman, maliyet ve iş gücü kazanımı sağlar.	1	
	TRIZ’ in konstrüksiyon sistemlerinin çeşitli evrelerine adapte edilmesi yararlı ve hızlı sonuçlar verir.	1	14,30
	TRIZ teknik ve teknik olmayan çeşitli problemlerde başarılı sonuçlar vermektedir.	1	
	TRIZ uygulaması gelecekte de kullanılması kuvvetle muhtemel kapsamlı, sistemli ve bilimsel bir yaratıcılık yöntemidir.	1	
	TRIZ yazılımı TRIZ’ in klasik yöntemleri uygulandığında yenilikçi çözümlere gidilebildiğini ve çok sayıda çözüm konsepti elde edilebildiğini ortaya konmuştur	1	
	Montaj işlemlerinin iyileştirilmesinde Montaj için Tasarım alanına TRIZ entegre edilerek montaj maliyetleri en aza indirilir.	1	
İktisadi ve İdari Bilimler	Eğitim standartları oluşturmak ve geliştirmek için TRIZ kullanılmaktadır.	1	1,42
İşletme	Karar vermede YPÇ etkilidir.	1	
	TRIZ sağlık alanında ortaya çıkan sorunların çözümünde etkili bir yöntemdir.	1	2,86
Teknoloji ve İnovasyon	TRIZ ile karton ambalajlardaki hasarlar giderilerek müşteriler üzerindeki olumsuz algı ve memnuniyetsizlik giderilmektedir	1	1,42
Toplam		70	100

Tablo 11’e göre araştırmalarda öne çıkan sonuçların YPÇ etkinliklerinin özellikle eğitim- öğretim alanında akademik başarıyı arttırdığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, yaratıcılığın gelişmesi üzerinde olumlu etki yaptığı, problem çözme becerisi ile ilişkisinin pozitif yönde olduğu ve tutum üzerinde olumlu etki olduğu görülmektedir. Ayrıca mühendislik alanında yapılan çalışmalar TRIZ üzerine yoğunlaşmış ve araştırmaların sonuçlarına göre TRIZ tekniğinin birçok yönden olumlu sonuçları olduğu görülmüştür. TRIZ tekniği; montaj işlemlerinin iyileştirilmesinde hem teknik hem de teknik olmayan konularda, konstrüksiyon sistemlerinin uyarlanmasında ve TKY üzerinde olumlu yönde etkili olmakta, havacılık sektöründe savaş uçaklarının bakımında önemli düzeyde etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Teknoloji ve inovasyon alanında ambalajlardaki hasarların giderilmesinde; işletme alanında sağlıkta ortaya çıkan problemlerin çözümünde ve karar vermede etkili olduğu; iktisadi ve idari bilimlerde ise eğitim standartlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde etkili

olduğu İşletme alanında, sağlık hizmetlerinde TRIZ tekniğinin kullanılmasının olumlu etkisi bulunmaktadır. Ekonometri alanında ise eğitim standartları üzerinde durulmuş ve bu standartların oluşturulmasında TRIZ tekniğinin etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yaratıcı problem çözme konusunda yapılan araştırmalarında yer alan öneriler tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12:Yaratıcı Problem Çözme Konusunda Yapılan Araştırmalarda Yer Alan Önerilerin Dağılımı

Öneriler*	f	%
YPC konusunda daha fazla araştırma yapılmalıdır.	22	25,58
Mevcut öğretim programlarında YPC etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.	12	13,95
Üstün yetenekli öğrenciler için YPC becerisi konusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır	8	9,30
Farklı sınıf seviyelerinde/eğitim kademelerinde YPC etkinlikleri yapılmalıdır	7	8,14
Öğretmenlere YPC konusunda kendilerini geliştirecek eğitimler verilmelidir.	7	8,14
Materyal desteği sağlanarak öğretim ortamları zenginleştirilmelidir.	7	8,14
Farklı derslerde/konularda YPC etkinlikleri uygulanmalıdır	6	6,98
Öğrencilerin yeni fikirler üretme ve sunmalarına fırsat verecek daha rahat/mutlu ortamlar yaratılmalıdır.	6	6,98
Öğrenme -öğretme sürecinde YPC etkinlikleri daha fazla kullanılmalıdır.	6	6,98
Öğrenme öğretme sürecinde açık uçlu sorulara yer verilmelidir.	5	5,81
Toplam	86	100

*Frekans 5 ve üzeri olan öneriler dahil edilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi en çok yaratıcı problem çözme konusunda daha fazla araştırma yapılması (%25,58), mevcut öğretim programlarında YPC etkinliklerine daha fazla yer verilmesi (%13,95) önerileri yer almaktadır. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler için yaratıcı problem çözme becerisi konusunda gerekli çalışmalar yapılması (%9,30), farklı sınıf seviyelerinde/eğitim kademelerinde yaratıcı problem çözme etkinlikleri yapılması (%8,14), öğretmenlere yaratıcı problem çözme konusunda kendilerini geliştirecek eğitimler verilmesi (%8,14), materyal desteği sağlanarak öğretim ortamları zenginleştirilmesi (%8,14), farklı derslerde/konularda yaratıcı problem çözme etkinliklerinin uygulanması (%6,98), öğrencilerin yeni fikirler üretme ve sunmalarına fırsat verecek daha rahat/mutlu ortamlar yaratılması (%6,98), öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin daha fazla kullanılması (%6,98) ve öğrenme öğretme sürecinde açık uçlu sorulara yer verilmesine (%5,81) yönelik önerilerin de öne çıktığı görülmektedir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, araştırma soruları kapsamında 1997-2019 yılları arasında Türkiye’de YPC konusunda yapılan lisansüstü tezler, makaleler ve bildirimler incelenmiştir. Araştırmada YPC konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında ulaşılabilen kaynaklara göre konuyla ilgili ilk çalışmaların 1997 yılında yapıldığı görülmekte ve 2016 yılına kadar genel anlamda çok seyrek olduğu fakat 2016 yılından itibaren konuya olan ilginin biraz arttığı söylenebilir. Belirtilen yıllar içerisinde en fazla çalışmanın, 5 çalışma ile 2018 yılında, 2019 ve 2006 yıllarında da 4’er çalışma yapılmıştır. Son yıllarda konuya olan ilginin artmasının altında yatan sebebin özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında öğrenme ve yenilik becerileri kapsamında eleştirel düşünme - problem çözme ve yaratıcılık becerisinin (Kylonen, 2012; Yalçın, 2018) yer almış olduğu söylenebilir.

Araştırmada YPC konusunda yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımları incelendiğinde 18 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi, 12 makale ve 3 bildiri olma üzere toplam 37 çalışma belirlenmiştir. Bu inceleme çalışmaların büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri ve makaleler oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaların disiplin türlerine göre dağılımları incelendiğinde eğitim-öğretim, mühendislik, işletme, iktisadi ve idari bilimler, teknoloji ve inovasyon olmak üzere 5 farklı disiplin alanında dağılım gösterdiği ve bu disiplinler arasında ise en fazla çalışma eğitim-öğretimde

yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitimde YPÇ araştırmalarının daha çok olması; YPÇ yöntemlerinin eğitime yansımalarının çalışmalarla desteklenmesinin giderek artması (Treffinger, 1995; Treffinger ve Isaksen, 2005) ile açıklanabilir. Hu, Xiaohui, ve Shieh (2017) çalışmalarında bireylerin öğrenci iken toplumdaki çeşitli ve karmaşık bilgilerle karşı karşıya kaldıklarında ve devamında iş arama ve bulma gibi kritik zamanlarda doğru yargılarda bulunmaları, problemleri çözebilmeleri için YPÇ öğretiminin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Disiplin alanlarına bakıldığında, Eğitim disiplin alanında bilişim teknolojileri, matematik, fen bilgisi öğretimi ve okul öncesi eğitimi alt disiplin alanlarında; Mühendislik disiplininde ise makine mühendisliği ile endüstri mühendisliğinde alt disiplin alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. İşletme disiplin alanında, yönetim ve organizasyon ile insan kaynakları alt disiplininde; iktisadi ve idari bilimler disiplin alanında, ekonometri, teknoloji ve inovasyon disiplininde ise bilim ve teknoloji alt disiplin alanında çalışmalar yapılmıştır.

YPÇ konusunu inceleyen çalışmalar, araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, nicel yöntem ve derlemenin en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmüştür. Çalışmalarda karma yöntemler de tercih edilmiş ve en az gözleme dayalı yöntem kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar arasında 8 çalışmada ise yöntem belirtilmemiştir. Yöntemin belirtilmediği çalışmalar daha çok mühendislik disiplinindedir. Bu durumun sebebinin mühendislikte tasarım ve ürün geliştirme ağırlıklı çalışmalar olduğu söylenebilir. Ancak bu ve benzeri çalışmalarda tasarım tabanlı araştırma yöntemlerine yer verilebilir. YPÇ konulu incelenen çalışmalarda alan yazında rastlanan (Howard, Culley ve Dekoninck, 2008; Wood ve Bilsborow, 2015; Starkey, Toh, ve Miller 2016) tasarım tabanlı araştırma yöntemlerine rastlanmaması düşündürücüdür. Yapılan çalışmaların araştırma desenine bakıldığında ise nicel yöntemde en fazla deneysel desen; nitel yöntemde durum çalışması, derlemede literatür tarama tercih edilmiştir. Karma yöntemde yapılan 5 çalışmada ardışık açımlayıcı, açıklayıcı desen ve eş zamanlı gömülü desen tercih edilmiş, 2 çalışmada ise desen belirtilmemiştir. Şahin ve Kaya (2020) ile Göçen ve Okur (2015) yapmış oldukları çalışmaların sonucunda en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel yöntem olduğunu, sonrasında ise karma yöntem ve nitel yöntemin geldiğini belirtmişlerdir. Gerez Cantimer ve Şengül (2020), araştırmalarda yoğunlukla nicel araştırma yöntemlerine yer verildiğini bulmuşlardır. Geçici ve Türnüklü (2020) ise tam tersi olarak çalışmalarda genelde nitel yöntemlerin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada incelenen çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımlarına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Diğer örneklem gruplarında ise lisans, lise, okul öncesi öğrencileri ve öğretmenler tercih edilmiş, en az tercih edilen gruplar ise ilkökul öğrencileri, otel çalışanı, gözlemci, öğretim üyeleri olmuştur. Karip (2020) çalışmasında araştırmalarda örneklem grubu olarak en çok öğrencilerin tercih edildiği, dikkat çekici bir biçimde ortaokul öğrencilerinin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Güven ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise örneklem grubu ergenler, üniversite öğrencileri ve yetişkinler olarak belirlenmiştir. Çalışılan gruplarda ise örneklem büyüklüğü genel olarak 1-50 ile 51-100 arasında olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Altınpulluk (2018) yapmış olduğu çalışmada 51-100 arası, Özdemir (2017) çalışmasında 30-39 arası örneklem büyüklüğünün tercih edildiğini belirtmiştir.

İncelenen çalışmaların örnekleme yöntemine göre dağılımına bakıldığında, en çok tercih edilen örnekleme yönteminin “uygun örnekleme yöntemi” olduğu görülmektedir. Tercih edilen diğer örnekleme yöntemleri ise “küme, rastgele, amaçlı ve kolay” örnekleme yöntemleridir. Çalışmaların büyük çoğunluğunda ise örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Bu durumu ortaya çıkaran nedenler eğitim öğretim disiplini dışında yapılan çalışmalarda örneklem alma yoluna gidilmemesi ve derleme çalışmalarının sayısının fazla olması gösterilebilir. Kılıç Çakmak ve diğerleri (2015) eğitim teknolojileri araştırmalarını inceledikleri çalışmada genellikle uygun örnekleme yönteminin daha fazla, seçkisiz örnekleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yönteminin daha az tercih edildiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak ölçeklerin ve testlerin oldukça fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeklerden en fazla tercih edilenlerin “Torrance yaratıcı düşünme testi”, “yaratıcı problem çözme özellikleri envanteri” ve “yaratıcı problem çözme sürecini değerlendirme ölçeği” olduğu görülmektedir. Öner ve Türkoğlu’na

(2020) ve Gerez Cantimer ve Şengül'e (2020) göre en çok tercih edilen veri toplama araçları anketler ve ölçeklerdir.

İncelenen araştırmalarda yer alan uygulamalarının dağılımları incelendiğinde düşünme becerileri, YPÇ teknikleri, yaratıcılık becerileri ve YPÇ becerileri olmak üzere 4 farklı kategoride dağılım göstermektedir. Bu uygulamalarda en çok YPÇ teknikleri kullanılmakta sonrasında ise YPÇ becerileri gelmektedir. Düşünme becerilerinde iraksak düşünme, yakınsak düşünme, mantıksal düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme uygulamaları tercih edilmektedir. YPÇ tekniklerinde ise en çok TRIZ (Yaratıcı Problem Çözme Teorisi) ve beyin fırtınası uygulaması yer almaktadır. Yaratıcılık becerisi ise en az tercih edilen kategori olarak belirlenmiştir.

Analiz teknikleri olarak en çok t-testi, betimsel istatistik ve içerik analizi, ANOVA, Pearson Korelasyon Katsayısı analizlerinin kullanıldığı; 2x2 Mixed ANOVA, Wilcoxon işaretli sıralar testi, Ancova, regresyon analizleri, Kruskal Wallis H testi ve açıklayıcı faktör analiz teknikleri daha az tercih edilmiştir. Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020) verilerin genel olarak t-testi ile analiz edildiğini belirtmiştir. Göçen ve Okur (2015) ortaokula yönelik söz varlığı üzerine yapılmış tezleri değerlendirdikleri çalışmalarında araştırma verilerinin daha çok doküman analizi ile incelendiğini belirtmişlerdir. Haymana ve Dağhan'ın (2020) araştırma bulgularında veri analiz tekniği olarak en sık betimsel istatistik, devamında ise içerik analizi, lojistik regresyon, t-testi kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

İncelenen çalışmaların sonuç bölümlerinde öne çıkanlar şöyledir: Eğitim disiplin alanında, YPÇ etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığı, düşünme becerilerini geliştirdiği, yaratıcılığın gelişmesi üzerinde olumlu etki yaptığı, problem çözme becerisi ile ilişkisinin pozitif yönde olduğu ve tutum üzerinde olumlu etki olduğu görülmektedir. Mühendislik disiplin alanında ise daha çok TRIZ tekniği üzerinde durulmuş, etkili sonuçlar elde edilmiştir. Teknoloji ve inovasyon alanında ambalaj sorunlarına değinilmiş ve TRIZ tekniğinin bu sorunu gidermede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İşletme alanında ise sağlık hizmetlerinde ortaya çıkan sorunların çözümünde etkili olmakla birlikte işletmelerde karar verme üzerinde de etkisinin olduğu belirtilmiştir. Son olarak iktisadi ve idari bilimlerde ise YPÇ'nin eğitim standartlarının oluşturulması ve geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda YPÇ'nin farklı alanlarda uygulanmasında olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmekte olup YPÇ'nin eğitim-öğretim araştırmaları dışında da etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmaların öne çıkan önerilerine bakıldığında, en çok önerinin YPÇ üzerine daha fazla araştırma yapılması ve mevcut öğretim programlarında YPÇ etkinliklerine daha fazla yer verilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler için yaratıcı problem çözme becerisine ilişkin gerekli çalışmaların yapılması, farklı sınıf seviyelerinde/egitim kademelerinde yaratıcı problem çözme etkinlikleri yapılması, öğretmenlere yaratıcı problem çözme konusunda kendilerini geliştirecek eğitimler verilmesi, materyal desteği sağlanarak öğretim ortamlarının zenginleştirilmesi, farklı derslerde/konularda yaratıcı problem çözme etkinliklerinin uygulanması, öğrencilerin yeni fikirler üretme ve sunmalarına fırsat verecek daha rahat/mutlu ortamlar yaratılması, öğrenme-öğretme sürecinde yaratıcı problem çözme etkinliklerinin daha fazla kullanılması ve öğrenme öğretim sürecinde açık uçlu sorulara yer verilmesi şeklinde önerilerin öne çıktığı görülmektedir.

YPÇ konulu çalışmaların incelenmesiyle elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır: YPÇ konulu çalışmalar için nitel ve karma yöntemler içeren derinlemesine araştırmaya ve betimlemelere fırsat veren uzun süreli boylamsal çalışmaların, ürün ve süreç geliştirme odaklı tasarım tabanlı araştırma yöntemlerinin, eylem araştırmalarının tercih edilmesi önerilebilir. Özel yetenekli ve yetenekleri sınırlı öğrencilerin problem çözme becerileri ve yaratıcılıkları üzerinde çalışmalar yapılabilir. Farklı meslek çalışanı olan yetişkinlere YPÇ eğitimlerinin verilmesi ve etkileri üzerine araştırmalar yapılabilir. İncelenen çalışmalarda doktora tezlerinin sayısının az olduğu düşünüldüğünde doktora düzeyinde de özellikle disiplinler arası araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca eğitim-öğretim disiplin alanı dışındaki alanlarda da çalışmaların sayısı artırılabilir.

EK: İncelenen Araştırmaların Listesi

Sıra No	Yıl	Yazar/Yazarlar	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Türü
1	1997	Esra ASLAN Ebru AKTAN Işık KAMARAJ	Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi	Makale
2	1997	İbrahim Sani MERT	Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme	Yüksek Lisans Tezi
3	2000	Mehmet KARAKUŞ	Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
4	2001	Sadettin KAPUCU Adil BAYKASOĞLU Türkey DERELİ	Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Kullanmak İçin Yenilikçi-Yaratıcı Problem Çözme Yaklaşımı: TRIZ	Bildiri
5	2002	Meltem OĞUZ	İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Yaratıcı Problem Çözme Yönteminin Başarıya ve Tutuma Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
6	2003	Sadettin KAPUCU	Yenilikçi Yaratıcı Problem Çözme Teorisi ile Teknolojik Öngörü	Makale
7	2004	Alev ÖZKÖK	Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Sanat Eğitiminin Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi ve Bir Model Önerisi	Doktora Tezi
8	2006	Cihat ENSARIOĞLU M. Cemal ÇAKIR Kadir ÇAVDAR	Yenilikçi Yaratıcı Problem Çözme Tekniğinin (TRIZ) Montaj İçin Tasarım Alanına Uygulanması	Bildiri
9	2006	Serbülent Dirim ŞENER	TRIZ: Yaratıcı Problem Çözme Teorisi ve Diğer Problem Çözme Yöntemleriyle Karşılaştırma	Yüksek Lisans Tezi
10	2006	Selver CEMGİL	Eğitim Standartlarının Oluşturulmasında ve Geliştirilmesinde Yaratıcı Problem Çözme Teorisi (TRIZ)	Yüksek Lisans Tezi
11	2006	Mehmet Ali KANDEMİR	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Matematik Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
12	2007	Kürşat YENİLMEZ Elif YAŞA	İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir İnceleme	Makale
13	2007	Leyla SİLMAN	Developing Preparatory School Students' Creative Problem Solving Skills İn Post-Reading Using The Symptoms, Causes, Outcomes, Resources, Effects (Score) Model	Yüksek Lisans Tezi
14	2009	Ömer Faruk İSLİM	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinin Scamper (Yönlendirilmiş	Yüksek Lisans Tezi

			Beyin Fırtınası) Tekniğine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi	
15	2010	Burak KARABEY	İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi	Doktora Tezi
16	2011	Hüseyin Caner DURAN	Yaratıcı Problem Çözme Tekniği Yardımıyla Konstrüktif Bir Problemin Ele Alınması	Yüksek Lisans Tezi
17	2012	Elif OLGUN	A Non-Formal Learning Program For The Contribution Of Creative Problem Solving Skills: A Case Study	Yüksek Lisans Tezi
18	2013	G. Alev ÖZKÖK	Web-Tabanlı Öğrenme Ortamlarında Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Yönteminin Tasarımı	Makale
19	2013	Merve ÖNOL	Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerilerine ve Başarıya Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
20	2014	Nilüfer DEMİRCİ	Sistemantik Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Işık Konusundaki Kuramsal, Deneysel ve Günlük Yaşam Problemlerini Çözmelerine Etkisi	Doktora Tezi
21	2014	Aslı YILDIRIM	Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 Yaş Örneği)	Doktora Tezi
22	2015	Belgin BAL İNCEBACAK Esen ERSOY Erdal İNCEBACAK	Effect Of Creative Drama Course On Creative Problem Solving Skills	Bildiri
23	2016	Hüseyin YILMAZ	İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Liderlik Tarzı, Yaratıcı Problem Çözme Kapasitesi ve Kariyer Tatmini Arasındaki İlişkilerin Araştırılması: Ampirik Bir Çalışma	Makale
24	2016	Mürvet” Nevra KÜPANA	Yaratıcı Problem Çözme ve Müzik Eğitimi	Makale
25	2016	İpek YELDAN	Sistemantik Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin, Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusundaki Akademik Başarılarına, Yaratıcı Problem Çözme Becerilerine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
26	2017	Serkan ALTUNTAŞ Türkay DERELİ Mustafa Kemal YILMAZ Bilgen ERTÜRK Ahmet DEMİRBAŞ	Havacılık Sektöründe Bakım Kolaylığı İçin Yaratıcı Problem Çözme Teorisi Uygulamaları	Makale

27	2017	Hayrünisa ERGİN Jale İPEK	Programlama Dili Öğretiminde İşbirlikli Yaratıcı Problem Çözme Modeli: Bir Durum Çalışması	Makale
28	2017	Aygül GÖKMEN	60- 84 Aylık Çocuklarda Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans Tezi
29	2018	Belgin BAL İNCEBACAK Esen ERSOY	Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerileri	Makale
30	2018	Jale İPEK Gönül ALTAY Cansu ALTUNSABAN Mert ADSAY Hayrünisa ERGİN	Yaratıcı Problem Çözme Sürecini Değerlendirme Ölçeği: Türkçe’ Ye Uyarlama Çalışması	Makale
31	2018	Demet BARAN BULUT Ali Sabri İPEK Berna AYGÜN	Yaratıcı Problem Çözme Özellikleri Envanterini Türkçeye Uyarlama Çalışması	Makale
32	2018	Miray DAĞYAR	Yaratıcı Problem Çözme Öğretiminin Lisans Öğrencilerinin Rehberlik Dersi Erişi Düzeylerine Etkisi	Makale
33	2018	Abdurrahman TÜKENMEZ	Yaratıcı Problem Çözme Tekniği (TRIZ) ile Karton Ambalajlardaki Yırtılma Probleminin İyileştirilmesi	Yüksek Lisans Tezi
34	2019	Mutluhan YILMAZ	Program Görşelleştirme Aracıyla Gerçekleştirilen Dijital Öyküleme Etkinliklerinin Yaratıcı Problem Çözme Becerisi ve Bilgisayara Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisi	Yüksek Lisans Tezi
35	2019	Şeyma GÜNER	Sağlık Hizmetlerinde Yaratıcı Problem Çözme Tekniği Olarak TRIZ’i Öneren Yeni Bir Yaklaşım	Yüksek Lisans Tezi
36	2019	Muhammed PAF	Ortaokul Öğrencilerinin Bilişimsel Düşünme Becerileri ile Yaratıcı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki	Yüksek Lisans Tezi
37	2019	Şerife ÖZTÜRK	Polimerik İmplant Kullanımında Karşılaşılan Problemlerin Yaratıcı Problem Çözme Teorisi ile Değerlendirilmesi	Yüksek Lisans Tezi

KAYNAKLAR

- Acar, D. (2020). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin ve davranışlarının yaratıcı düşünmenin gelişimine katkısının yordanmasında STEM farkındalıklarının rolü. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 77-89.
- Akdeniz, H., & Bangir Alpan, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme stillerinin analizi. *TALENT*, 1, 79-94.
- Altınpulluk, H. (2018). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248-272.
- Altınpulluk, H. ve Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 Yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461.
- Altuntaş, S., Dereli, T., Yılmaz, M. K., Ertürk, B. ve Demirbaş, A. (2017). Havacılık sektöründe bakım kolaylığı için yaratıcı problem çözme teorisi uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi-Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 211-228.
- Amran, M. S., Kutty, F. M. & Surat, S. (2019). Creative problem-solving (CPS) Skills among university students. *Creative Education*, 3049-3058.
- Ata Doğan, S. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi eğitimden lise eğitimine matematik-müzik ilişkisini ele alan ulusal araştırmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 40-56.
- Bal İncebacak, B. ve Ersoy, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1), 1-24.
- Bal İncebacak, B., Ersoy, E. ve İncebacak, E. (2015). Effect of creative drama course on creative problem solving skills. *International Academic Conference on Teaching, Learning and E-learning” (IAC-TLEI)*. Vienna.
- Basadur, M., Graen, G. & Wakabayashi, M. (1990). Identifying individual differences in creative problem solving style. *Journal of Creative Behavior*, 24(2), 111-131.
- Basadur, M., Runco, M. A. & Vega, L. A. (2000). Understanding how creative thinking skills, attitudes, and behaviors work together: A causal process model. *Journal of Creative Behavior*, 34, 77-100.
- Bingham, A. (1958). Improving children's facility in problem solvin. (Ed.) A. Miel *Practical Suggestions for Teaching* içinde (1-86 ss.). New York: Teachers College. Columbia University.
- Carmeli, A., Gelbard, R. & Reiter Palmon, R. (2013). Leadership, creative problem solving capacity and creative performance: The important of knowledge sharing. *Human Resource Management*, 52(1), 95-122.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Dağyar, M. (2018). Yaratıcı problem çözme öğretiminin lisans öğrencilerinin rehberlik dersi erişim düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 16-21.
- Demirci Saygı, N. ve Şahin, F. (2017). Sistemik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmeye etkisi. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 7(2), 268-281.
- Demirci, N. (2014). *Sistemik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ışık konusundaki kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmelerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, İ. ve İdin, Ş. (2017). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(2), 57-74.
- Dumas, D., Schmidt, L. C. ve Alexander, P. A. (2016). Predicting creative problem solving in engineering design. *Thinking Skills and Creativity*, 50-66.

- Ergin, H. (2017). Programlama dili öğretiminde işbirlikli yaratıcı problem çözme modeli: Bir durum çalışması. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 135- 148.
- Finke, R. A., Ward, T. B. ve Smith, S. M. (1992). *Creative cognition:Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Geçici, M. E. ve Türnüklü, E. (2020). Türkiye’de problem kurma üzerine hazırlanan tezlerin tematik açıdan incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 56-69.
- Gerez Cantimer, G. ve Şengül, S. (2020). Matematik eğitiminde öz yeterlilik araştırmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 16-35.
- Giangureco, M. F. (1993). Using Creative problem-solving methods to include students with severe disabilities in general education classroom activities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(2), 113-135.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Gökmen, A. ve Sözer Çarpan, A. (2019). 60-84 aylık çocuklarda yaratıcı problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 3(1), 1-9.
- Güven, Ş. ve Yazıcı, A. (2020). Türkiye’de zihinsel dayanıklılık konusunda yapılmış araştırmaların analizi ve incelenmesi. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 82-93.
- Hatch, L. (1988). Problem solving approach. (Ed.) W. H. Kemp ve A. E. Schwaller, *Insructional stratagies for technology education* içinde (87-98 ss.). Glencoe Publishing Company. Erişim adresi https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/19137/v37_T61.A56_1988.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=104 Erişim tarihi 14 Mart 2021.
- Haymana, B. ve Dağhan, G. (2020). Kitlesele açık çevrimiçi derslerle ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Tematik içerik analizi çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 787-820.
- Holyoak, K. J. (1995). Problem solving. (Ed.) E. E. Smith ve D. N. Osherson, *An invitation to cognitive science* (Cilt 2) içinde (267-296 ss.). The MIT Press.
- Horowitz , R. (1999). *Creative problem solving in engineering design*. (Unpublished Doctoral Thesis). TEL-AVIV UNIVERSITY .
- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M. ve Alpaslan, M. (2013). Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-100.
- Howard, T. J., Culley, S. J. ve Dekoninck, E. (2008). Describing the creative design process by the integration of engineering design and cognitive psychology literature. *Design studies*, 29(2), 160-180.
- Hu, R., Xiaohui, S. ve Shieh, C. J. (2017). A study on the application of creative problem solving teaching to statistics teaching. *Eurasia Journal of Mathematics. Science and Technology Education*, 13(7), 3139-3149.
- İnal Kızıltepe, G., Öztürk Samur, A. ve Tekin , H. (2018). Çocuk kitapları yoluyla matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 106-123.
- Kandemir, M. A. ve Gür, H. (2009). The use of creative problem solving scenarios in mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1628-1635.
- Kanpolat, O. ve Balta, M. A. (2019). İlkokulda matematiksel problem çözme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 21-30.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25.
- Karip, F. (2020). Türkiye’de çok alanlı sanat eğitimi yaklaşımının kullanıldığı lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İdil*, 75, 1650-1658.

- Kılıç Çakmak, E., Kukul, V., Çetin, E., Berikan, B., Kandemir, B., Pamukçu, B. ve Marangoz, M. (2015). 2013 yılı eğitim teknolojileri araştırmalarının incelenmesi: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS ve L&I dergileri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 126-170.
- Kim, S., Choea, I. ve Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem solving program on young children's creativity and characte. *Thinking Skills and Creativity*.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *In Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments*, (s. 7-8).
- Maker, C. J., Jo, S. ve Muammar, O. M. (2008). Development of creativity. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 402-417.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. An Expanded Sourcebook, Sage.
- Mumford, M. D. ve Gustafson, S. B. (2007). Creative thought: Cognition and problem solving in a dynamic system. (Ed.) M. A. Runco, *Creativity research handbook* (Cilt 2) içinde (33-77 ss.). Cresskill, NJ: Hampton.
- Mumford, M. D., Martin, R., Elliott, S. ve Macintosh, T. (2018). Creative failure: Why can't people solve creative problems. *The Journal of Creative Behavior*, 1-17.
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlman, C. E., Reiter-Palmon, R. ve Doares, L. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4, 91-122.
- Nazzal, L. J. ve Kaufman, J. C. (2020). The relationship of the quality of creative problem solving stages to overall creativity in engineering students. *Thinking Skills and Creativity*, 1-48.
- Orzechowski, J., Kruchowska, E., Gruszka, A. ve Szymura, B. (2017). Understanding factors behind the effectiveness of personal identification: Revolution-a new technique of creative problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 140-149.
- Öner, Ö. ve Türkoğlu, M. E. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39).
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: Sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609-632.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Öcal, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin boş zaman değerlendirme alışkanlıklarının günlük problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 235-257.
- Özkök, G. A. (2013). Web-tabanlı öğrenme ortamlarında yaratıcı problem çözme öğretim yönteminin tasarımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 287-297.
- Rickards, T. (1997). *Creativity an problem solving at work*. Hampshire, England: Gower Publishing Limited.
- Erişim adresi
https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=7bh56o9m8vwC&oi=fnd&pg=PR7&ots=jM14QP9Z2w&sig=wOZAHsBEYFFvRgqFR72-xBi9QP0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Rıza, E. T. (2002). Creativity: a new era in educational technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 8-20.
- Robledo, I. C., Hester, K. S., Peterson, D. R., Barret, J. D., Day, E. A., Hougen, D. P. ve Mumford, M. D. (2012). Errors and understanding: The effects of error-management training on creative problem-solving. *Creativity Research Journal*, 24(2-3), 220-234. doi:10.1080/10400419.2012.677352
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B. ve Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Sari, İ. ve Taşer, S. (2018). Türkiye'de dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1063–1069.
- Sousa, F., Ileana, M., Walton, A. ve Pissarra, J. (2013). Learning from failure: a case study on creative problem solving. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 75, 570-580.

- Starkey, E., Toh, C. A. ve Miller, S. R. (2016). Abandoning creativity: The evolution of creative ideas in engineering design course projects. *Design Studies*, 47, 47-72.
- Şahin, Ç. ve Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Şahin, F. ve Yeldan, İ. (2019). Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket ünitesindeki akademik başarılarına ve sistematik yaratıcı problem çözme becerilerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 120-142.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: Where to start? *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 4(3), 232-234.
- Treffinger, D. J. (1995). Creative problem solving: Overview and educational implications. *Educational Psychology Review*, 7(3), 301-312.
- Treffinger, D. J. ve Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 342-353.
- Treffinger, D. J., Selby, E. C. ve Isaksen, S. G. (2008). Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 18, 390-401.
- Treffinger, J. D., Isaksen, S. G. ve Stead-Doval, K. B. (2006). *Creative problem solving an introduction*. Xaco, TX: Prfrock Pree.
- Williamson, P. K. (2011). The creative problem solving skills of arts and science students-The two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 31-43.
- Wood, D. ve Bilsborow, C. (2015). ‘I am not a person with a creative mind’: Facilitating creativity in the undergraduate curriculum through a design-based research approach. *Leading Issues in elearning*, 2(79), 203-224.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yatık, A. ve Güven, S. (2020). Felsefe dersi öğretim programıyla ilgili araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(75), 499-509.

Extended Abstract

In addition to the fact that creativity and problem-solving are interrelated concepts, Creative Problem Solving (CPS) is defined as the use of creativity in the problem-solving process, which enables more than one process to be carried out effectively, such as defining problems, gathering information, selecting concepts, combining conceptual notions, generating ideas, and evaluating ideas. CPS is a complex phenomenon by default, involving implementation planning and monitoring many skills. It is a lifelong process that covers different disciplines, professions, and individual differences. It focuses on innovative solutions to immediate and long-term problems. It will continue to be a required skill in the future. The overarching purpose of this study is to examine the research and postgraduate theses on CPS in Turkey. To achieve this general purpose, the research questions guiding the study are as follows:

What is the distribution of research in terms of;

- (1) discipline and sub-field?
- (2) the method followed?
- (3) applications?
- (4) results and recommendations?

This research is a thematic content analysis study carried out with document review. The data source of this research consists of postgraduate theses made between 1997-2019, articles published in peer-reviewed journals, and full-text papers related to CPS in Turkey. The

sample of the research was formed by the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The criteria determined for the research are as follows: the studies include the subject of "creative problem solving" and the keywords of creative problem solving are included in the title of the article, thesis, and paper. During the examination of the theses, first, the search term was determined as the name of the thesis on the thesis search page of the YÖK Documentation Department website. A detailed search was conducted by typing "yaratıcı problem çözme (in Turkish)" in the relevant section. Then a detailed search was conducted with the text "creative problem solving" and it was checked whether there were common theses in English. The titles of the thesis were examined one by one to determine whether the theses reached are directly related to the CPS topic. For articles and papers written on the relevant subject, the keywords "yaratıcı problem çözme(in Turkish)" and "creative problem solving" were typed in the advanced search option in the Dergipark, ULAKBİM, and Google Academic database, and an advanced search was conducted as "containing the word group" and "where the word is mentioned" in the title of the article. Microsoft Excel was used to classify the data. The data were processed in tables according to the themes (type and year of the study, discipline-subject area, method, pattern, sample group, sample size, sampling method, data collection tool, CPS applications, data analysis techniques, results, and recommendations) created in line with the questions of the research. The research data were analyzed through descriptive statistics and thematic content analysis. Each study accessed is coded. While determining the thematic distributions, the study questions and the subtitles and variables in the studies were categorized according to their similarities. During the analysis of the data, Miles and Huberman's (1994) reliability formula "Reliability= (Agreement/Agreement + Disagreement) *100" and the percentage of consensus were calculated. The reliability between the two encoders was 0.96. According to the research findings, when the distribution of studies on CPS is examined according to the year, it is seen that the first studies on the topic were conducted in 1997. It can be inferred that it was very rare in general until 2016, but the interest in the topic has increased slightly since 2016. During the specified years, most studies were carried out between 2006-2018 with five studies in 2018, and four studies in 2019 and 2006, respectively. When the distribution of studies on CPS was examined, a total of 37 studies were determined, including 18 master's theses, four doctoral dissertations, 12 articles, and three papers. According to the discipline types, the studies are distributed in five different disciplines: education, engineering, business, economic and administrative sciences, technology, and innovation. Among these disciplines, most studies are concentrated in the field of education. When the discipline areas are examined, studies are encountered in the sub-disciplines of information technologies, mathematics, science teaching, and preschool education in the field of education. In engineering, it is seen that it focuses on sub-disciplines in mechanical engineering and industrial engineering. Studies were carried out in the sub-discipline of management and organization and human resources in the field of business administration. Additionally, the studies were also conducted in the sub-discipline of econometrics in the field of economics and administrative sciences, and finally in the sub-discipline of science and technology in the field of technology and innovation. When the studies examined the CPS, subjects were examined in terms of research methods, and it was seen that the quantitative method and review were the most used methods. Mixed methods were also preferred in the studies and the method based on observation was used the least. Among the examined studies, the method was not specified in 8 studies. In the sample group, secondary school students were preferred, then undergraduate, high school, pre-school students, and teachers were preferred, and the least preferred groups were primary school students, hotel staff, observers, and lecturers. Considering the distribution according to the sampling method, the most preferred sampling method is the "appropriate sampling method" and the other sampling methods preferred are

"cluster, random, purposeful, and easy" sampling methods. In most of the studies, the sampling method was not specified. It has been determined that scales and tests are used quite a lot as data collection tools. In addition, among the scales whose validity and reliability studies were conducted, the most preferred scales were the "Torrance creative thinking test", "CPS properties inventory" and "CPS process assessment scale". Applications in the investigated studies are thinking skills, CPS techniques, creativity skills, and CPS skills. In these applications, CPS techniques are mostly used, followed by CPS skills. In thinking skills, divergent thinking, convergent thinking, logical thinking, critical thinking, and creative thinking practices are preferred. CPS techniques mostly include TRIZ (CPS Theory) and brainstorming. Creativity skill was determined as the least preferred category. As analysis techniques, mostly *t*-test, descriptive statistics, and content analysis, ANOVA, Pearson Correlation Coefficient analysis are used; 2x2 Mixed ANOVA, Wilcoxon signed ranks test, ANCOVA, regression analysis, Kruskal Wallis H test, and exploratory factor analysis techniques are less preferred. It is seen that CPS activities increase academic achievement, improve thinking skills, have a positive effect on the development of creativity, have a positive relationship with problem-solving skills, and have a positive effect on attitude according to the studies in the field of education. In the field of engineering, mostly the TRIZ technique is emphasized and effective results are obtained. Packaging problems in the field of technology and innovation are mentioned and it is concluded that the TRIZ technique was effective in eliminating this problem. In the field of business administration, it is stated that it is effective in solving the problems that arise in health services but also affects decision-making in enterprises. In economic and administrative sciences, it has been revealed that the CPS is effective in the establishment and development of educational standards. Looking at the prominent suggestions of the studies, it is seen that the most suggestions are to do more research on CPS and to include more CPS activities in existing curricula.