

7/2

2023

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

KIRKLARELİ UNIVERSITY  
**JOURNAL of SOCIAL SCIENCES**



KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



7/2

2023

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

KIRKLARELİ UNIVERSITY  
**JOURNAL of SOCIAL SCIENCES**



KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**Sahibi**

Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Adına  
Prof. Dr. Bülent ŞENGÖRÜR / Rektör

**Editörler**

**Baş Editör:** Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İŞERİ, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Editör:** Doç. Dr. Nuri Gökhan TOPRAK, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Editör Yardımcısı:** Dr. Öğr. Üyesi Nevin TÜRKER YILDIZ, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Dil Editörleri:** Dr. Öğr. Üyesi Tacettin TURGAY (İngilizce Dil Editörü), *Kırklareli Üniversitesi*  
Arş. Gör. Mehmet TUNCER (Türkçe Dil Editörü), *Kırklareli Üniversitesi*

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Prof. Dr. Muharrem EKŞİ, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü*

**Alan Editörleri**

**Dil-Edebiyat Alanı:** Dr. Öğr. Üyesi Birol BULUT, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Eğitim Bilimleri Alanı:** Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İŞERİ, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Felsefe Alanı:** Prof. Dr. Can KARABÖCEK, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Hukuk Alanı:** Prof. Dr. Ahmet Mithat GÜNEŞ, *Kırklareli Üniversitesi*  
**İktisat Alanı:** Prof. Dr. Raif CERGİBOZAN, Dr. Öğr. Üyesi Aslı OKAY TOPRAK, *Kırklareli Üniv.*  
**İstatistik Alanı:** Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ATALAY, *Kırklareli Üniversitesi*  
**İşletme Alanı:** Doç. Dr. Ömer Faruk GÜLEÇ, Dr. Öğr. Üyesi M. Can DEMİRTAŞ *Kırklareli Üniv.*  
**İlahiyat Alanı:** Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Kamu Yönetimi Alanı:** Doç. Dr. İskender GÜMÜŞ, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Tarih Alanı:** Dr. Öğr. Üyesi Umut ÜREN, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Turizm Alanı:** Doç. Dr. Mustafa Cevdet ALTUNEL, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Sosyoloji Alanı:** Doç. Dr. Adem BAŞPINAR, *Kırklareli Üniversitesi*  
**Uluslararası İlişkiler Alanı:** Doç. Dr. İhsan Ömer ATAGENÇ, *Kırklareli Üniversitesi*

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Alfredo SAAD-FİLHO SOAS, *Londra Üniversitesi (İngiltere)*  
Prof. Dr. Alpaslan ÖZERDEM George, *Mason Üniversitesi (ABD)*  
Prof. Dr. Desiree PANGERC, *CIELS Üniversitesi (İtalya)*  
Prof. Dr. Hun Joo PARK, *KDI School of Public Policy and Management*  
Prof. Dr. Julia DOBREVA, *VUZF Üniversitesi (Bulgaristan)*  
Prof. Dr. Paul ZAREMBKA, *New York Üniversitesi (ABD)*  
Prof. Dr. Shabir Ahmad KHAN, *Peshawar Üniversitesi (Pakistan)*  
Prof. Dr. Ünal ÇAĞLAR, *Kırklareli Üniversitesi*

Doç. Dr. Darryl MCLEOD, *Fordham Üniversitesi (ABD)*

Doç. Dr. Mujib ALAM, *Jamia Millia Islamia Central Üniversitesi (Hindistan)*

Doç. Dr. Oleg B. ALEKSANDROV, *Moskova Devlet Diploması Enstitüsü-MGIMO Üniversitesi*

## **Bilim Kurulu**

Prof. Dr. Ata ATUN, *Yakın Doğu Üniversitesi - KKTC*

Prof. Dr. Barış ÖZDAL, *Uludağ Üniversitesi*

Prof. Dr. Hasret ÇOMAK, *İstanbul Kent Üniversitesi*

Prof. Dr. Mesut AYAR, *Kırklareli Üniversitesi*

Prof. Dr. Sadık TÜRKER, *Kırklareli Üniversitesi*

Prof. Dr. Sibel TURAN, *Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Soyalp TAMÇELİK, *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*

Doç. Dr. Abdülkadir ATICI, *Kırklareli Üniversitesi*

Doç. Dr. Ali KURT, *Kırklareli Üniversitesi*

## **Kapak ve İçerik Tasarımı**

Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İŞERİ, *Kırklareli Üniversitesi*

Öğr. Gör. Yılmaz KUS, *Kırklareli Üniversitesi*

## **Tarandığı İndexler**

- Academic Journal Index
- Advanced Science Index
- ASOS İndeks
- CiteFactorCrossref
- Directory of Research Journals Indexing
- Eurasian Scientific Journal Index
- Google Scholar
- İdealonline
- Index Copernicus International
- InfoBase Index
- International Institute of Organized Research (I2OR)
- International Scientific Indexing
- Journal Factor
- Journament
- Jurix
- Paperity
- Publons
- ResearchBib Academic Resource Index
- Scientific Indexing Services
- TDV İslâm Araştırmaları Merkezi Veri Tabanı
- Türk Eğitim İndeksi

## **Yazışma Adresi**

Kırklareli Üniversitesi

Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Rektörlük Kültür Merkezi B Blok Merkez / Kırklareli

Tel: 0288 246 16 01

Web: <http://sbedergi.klu.edu.tr/>

Mail: [sbedergi@klu.edu.tr](mailto:sbedergi@klu.edu.tr)

## Owner

On behalf of Kırklareli University Rectorate

Prof. Dr. Bülent ŞENGÖRÜR / Rector

## Editors

**Editor in Chief:** Asst. Prof. Alaettin İŞERİ, *Kırklareli University*

**Editor:** Assoc. Prof. Nuri Gökhan TOPRAK, *Kırklareli University*

**Co-Editor:** Asst. Prof. Nevin TÜRKER YILDIZ, *Kırklareli University*

**Language Editors:** Asst. Prof. Tacettin TURGAY, *Kırklareli University*

Research Assist. Mehmet TUNCER, *Kırklareli University*

## Desk Editor

Prof. Muharrem EKŞİ, *Kırklareli University Institute of Social Sciences, Director*

## Field Editors

**Language-Literature:** Asst. Prof. Birol BULUT, *Kırklareli University*

**Educational Sciences:** Asst. Prof. Alaettin İŞERİ, *Kırklareli University*

**Philosophy:** Prof. Can KARABÖCEK, *Kırklareli University*

**Law:** Prof. Dr. Ahmet Mithat GÜNEŞ, *Kırklareli University*

**Economics:** Prof. Raif CERĞİBOZAN, Asst. Prof. Aslı OKAY TOPRAK, *Kırklareli Univ.*

**Statistics:** Asst. Prof. Muhammet ATALAY, *Kırklareli University*

**Business Administration:** Assoc. Prof. Ömer Faruk GÜLEÇ, Asst. Prof. M. Can DEMİRTAŞ

**Theology:** Prof. Ahmet ÇAPKU, *Kırklareli University*

**Public Administration:** Assoc. Prof. İskender GÜMÜŞ, *Kırklareli University*

**History:** Asst. Prof. Umut ÜREN, *Kırklareli University*

**Tourism:** Assoc. Prof. Mustafa Cevdet ALTUNEL, *Kırklareli University*

**Sociology:** Assoc. Prof. Adem BAŞPINAR, *Kırklareli University*

**International Relations:** Assoc. Prof. İhsan Ömer ATAGENÇ, *Kırklareli University*

## Publication Board

Prof. Dr. Alfredo SAAD-FILHO SOAS, *London University (England)*

Prof. Dr. Alpaslan ÖZERDEM *George Mason University (USA)*

Prof. Dr. Desiree PANGERC, *CIELS University (Italy)*

Prof. Dr. Hun Joo PARK, *KDI School of Public Policy and Management (Rep. of Korea)*

Prof. Dr. Julia DOBREVA, *VUZF University (Bulgaria)*

Prof. Dr. Paul ZAREMBKA, *New York University (USA)*

Prof. Dr. Shabir Ahmad KHAN, *Peshawar University (Pakistan)*

Prof. Dr. Ünal ÇAĞLAR, *Kırklareli University*

Assoc. Prof. Darryl MCLEOD, *Fordham University (USA)*  
Assoc. Prof. Mujib ALAM, *Jamia Millia Islamia Central Universitesi (India)*  
Assoc. Prof. Oleg B. ALEKSANDROV, *MGIMO University*

## Scientific Board

Prof. Dr. Ata ATUN, *Near East University - TRNC*  
Prof. Dr. Barış ÖZDAL, *Uludağ University*  
Prof. Dr. Hasret ÇOMAK, *İstanbul Kent University*  
Prof. Dr. Mesut AYAR, *Kırklareli University*  
Prof. Dr. Sadık TÜRKER, *Kırklareli University*  
Prof. Dr. Sibel TURAN, *Trakya University*  
Prof. Dr. Soyalp TAMÇELİK, *Ankara Hacı Bayram Veli University*  
Assoc. Prof. Abdülkadir ATICI, *Kırklareli University*  
Assoc. Prof. Ali KURT, *Kırklareli University*

## Cover and Content Design

Asst. Prof. Alaettin İŞERİ, *Kırklareli University*  
Lect. Yılmaz KUS, *Kırklareli University*

## Indexes

- Academic Journal Index
- Advanced Science Index
- ASOS İndeks
- CiteFactorCrossref
- Directory of Research Journals Indexing
- Eurasian Scientific Journal Index
- Google Scholar
- İdealonline
- Index Copernicus International
- InfoBase Index
- International Institute of Organized Research (I2OR)
- International Scientific Indexing
- Journal Factor
- Journament
- Jurix
- Paperity
- Publons
- ResearchBib Academic Resource Index
- Scientific Indexing Services
- TDV İslâm Araştırmaları Merkezi Veri Tabanı
- Türk Eğitim İndeksi

## Correspondence Address

Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Müdürlüğü Rektörlük Kültür Merkezi B  
Blok Merkez / Kırklareli

Tel: +90 288 246 16 01

Web: <http://sbedergi.klu.edu.tr>/Mail: [sbedergi@klu.edu.tr](mailto:sbedergi@klu.edu.tr)

## İÇİNDEKİLER

<b>Dergi Bilgileri</b>	
<b>Editör Notu</b>	ix - xvi
<b>Araştırma Makaleleri</b>	
<b>Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalıklarının İncelenmesi</b> An Analysis of Primary School Teachers' Awareness of STEM Education Pınar ALĞIN AÇIKSÖZ, Hanife ESEN AYGÜN	171-192
<b>Haftalık Ders Çizelgelerinin Hazırlanmasına İlişkin Olgubilimsel Bir İncelemesi</b> A Phenomenological Study on the Preparation of Weekly Timetables at Schools Şefika Melike ÇAĞATAY, Murat KANDEMİR	193-222
<b>Görme Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi</b> Examination of the Opinions of Mothers of Children with Visual Impairment about Special Education Services Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU, Pelin PİŞTAV AKMEŞE, Nilay KAYHAN	223-252
<b>Karbon Emisyonu, Enerji Tüketimi ve Gelir: Avrupa Birliği Ülkeleri İçin Bir Mekansal Ekonometri Analizi</b> Carbon Emissions, Energy Consumption, and Income: A Spatial Econometric Analysis for European Union Countries İpek AKAD, Ayten KAYA	253-274
<b>Orta Sınıf Yaşam Normları ve Tüketim Alışkanlıklarının İzmir İnönü Caddesi Üzerinden İncelenmesi</b> Exploring Middle Class Living Standards and Consumption Habits via Inonu Street Yeliz KURPINAR, Nilüfer TALU	275-302
<b>Unmasking Colonial Hypocrisy: Racism and Identity in This Earth of Mankind</b> Sömürgeciliğin İkiyüzlülüğü: İnsanoğlunun Bu Dünyası Adlı Romanda Irkçılık ve Kimlik Kavramları Mehmet Recep TAŞ, Zeynep ERTÜRK İÇEN	303-324
<b>Eser İncelemeleri</b>	
<b>Irak Kürtleri; Irak Kürdistanı'nda Milliyetçilik ve Ulusal Kimlik</b> The Kurds of Iraq; Ethnonationalism and National Identity in Iraq Kurdistan Hasan Tevfik GÜZEL	325-336

**Notlar:**

Her sayıda makaleler, araştırma türüne bağlı olarak bilim alanları bazında alfabetik sıraya bağlı sunulmaktadır: eğitim bilimleri, edebiyat, hukuk, iktisat, siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler, sosyoloji, tarih, turizm ve temel islam bilimleri vb.

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan makalelerin bilimsel sorumluluğu yazarlarına, çeviri ve aktarma yazılarının hukuki sorumluluğu çevirmenlerine aittir.

Gönderilen her makalede yayım aşamasında esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler, dergi yazı işleri sorumluları tarafından yapılabilir.

Yayımlanan yazıların her türlü telif hakkı Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne aittir.



## Editör Notu

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilim düşüncesinin özü bağlamında tekil bir anlama indirgenemeyen belirsiz bir gerçekliği ve bu gerçekliğe çoğulcu anlama metodolojileri ile yönelen farklı bilim alanlarını bünyesinde barındırır. Her sayıda sosyal bilimlerin farklı alanlarından gerçekliğe farklı anlama metodolojileri ile ışık tutan araştırmalarla alana katkı sunmaktadır.

Dergide yayımlanan tüm çalışmalar yayın politikası gereği ön değerlendirme sürecinde alana uygunluk, içsel tutarlılık, anlamsal bütünlük ve yazım kurallarına uygunluk açısından sıfır tolerans ile değerlendirilir. Ön değerlendirmede ile kabul alan araştırmalar, alan editörlerince alana katkı sunma, olgusal gerçeklikle tutarlılık ve özgünlük açısından incelenir. Bu incelemeden geçen araştırmalar kör hakemlik değerlendirmesi sürecine girer ve kör hakemlik sürecinde en az iki hakemin yayınlanabilir onayından geçen araştırmalar, yayın sürecine alınır. Yayın sürecinde son editöryal okuma ve değerlendirme sürecinden geçen araştırmalar yayımlanır.

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2023 sayısı, eğitim bilimleri, iktisat, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler, sosyoloji bilim alanlarından yedisi araştırma makalesi ve biri de eser incelemesi olmak üzere toplam sekiz makaleden oluşmaktadır. Yayın politikası gereği her sayıda sadece bir tane makale ve eser incelemesi kurum içinden alınabilirken bu sayıda kurum içinden yayın bulunmamaktadır.

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, yayın politikası gereğince başvuru aşamasında, alana uygunluk, kapsam, bütünsel tutarlılık, dergi yazım kuralları ve güncel yazım şablonuna uygun hazırlanmayan, etik kurul ve veri toplama onayı gerektiren durumlarla ilgili gerekli onayları bulunmayan, bilimsel araştırma süreç ve nitelikleriyle örtüşmeyen çalışmalar reddedilmektedir.

Büyük bir emek ve hassas bir uğraşının ürünü olan Aralık 2023 sayısında; tüm çalışmalara emek veren editöryal ekibimize ve alan editörlerimize, çalışmalarıyla bu sayımıza katkı sunan ve tüm eleştiri-önerileri olgunlukla karşılayan yazarlarımıza ve bu sayı için araştırmaları titizlikle değerlendirerek değerli zamanlarını bize ayıran değerli hakemlerimize en içten teşekkürlerimizi sunarız.

Sonraki sayımızda gerçekliğin sonsuz olasılıklı doğasına, sosyal bilimlerin çoğulcu anlama metodolojileri ile yeni anlamlara kapı aralamak içtenliğiyle...

Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İŞERİ  
Dergi Baş Editörü



## Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalıklarının İncelenmesi\*

Pınar AÇIKSÖZ ALĞİN<sup>1</sup>



Hanife ESEN AYGÜN<sup>2</sup>



### Öz



**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi**  
24.07.2023

**Kabul Tarihi**  
20.12.2023

**DOI**  
10.47140/kusbder.1332038

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin FeTeMM eğitimine karşı farkındalıkları incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi ilkokullarda uygulanmıştır. Araştırmaya 312 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri FeTeMM farkındalık ölçeği belirlenmiştir. Verileri analiz etmek için; aritmetik ortalama, standart sapma, ANOVA testi, t-testi, korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, FeTeMM etkileşimini ve sınıfta eğitim-öğretimin niteliğini arttırmak için sınıf öğretmenlerine önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** FeTeMM, sınıf öğretmeni, fen bilimleri, FeTeMM farkındalığı

**Atıf için:** Alğın Açıksoz, P. & Esen Aygün, H. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalıklarının İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 171-192

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: E-posta: pinaracaksoz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9654-2597>

<sup>2</sup>Doçent, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: hanifeesen@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

\*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

## An Analysis of Primary School Teachers' Awareness of STEM Education\*

Pınar AÇIKSÖZ ALĞIN<sup>3</sup>



Hanife ESEN AYGÜN<sup>4</sup>



### Abstract



**Article Type**  
Research Article

**Application Date**  
2023-07-24

**Acceptance Date**  
2023-12-20

**DOI**  
10.47140/kusbder.1332038

This study addresses the awareness of primary school teachers towards Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Medicine (STEM) education. This research, designed on the descriptive survey model, is conducted in the academic year 2022-2023 in public and private primary schools affiliated with the Ministry of National Education in downtown Çanakkale, Türkiye. A total of 312 primary school teachers participated in the study. A STEM awareness scale is administered to the teachers, the results of which is then analyzed using techniques such as arithmetic mean, standard deviation, ANOVA test, t-test, and correlation analysis. The quantitative research results demonstrate that primary school teachers' awareness of STEM education is at the "Agree" level according to the STEM awareness scale. While no significant difference is found in the STEM awareness of the teachers based on gender, significant differences are indeed observed based on years of professional experience. Based on the findings obtained, some recommendations are made to facilitate STEM integration in the classroom and thus improve the quality of education offered by primary school teachers.

**Keywords:** STEM, teaching, science, primary school teacher, STEM awareness.

**For Reference:** Alğın Açıksoz, P. & Esen Aygün, H. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalıklarının İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 171-192

<sup>3</sup>Corresponding Author: Email: pinaraciksoz@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9654-2597>

<sup>4</sup>Associate Professor, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, E-mail: hanifeesen@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9363-7083>

\*This study was produced from a part of the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

## Giriş

Bilim ve teknoloji konusunda yaşanan gelişmeler, ülkeler arası rekabetin artmasına neden olmuştur. Ülkeler hem bu değişime katkıda bulunmak hem de bilim ve teknolojiye yarışabilmek için bu değişikliklere ayak uydurma ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyacın önemli bir göstergesi olarak gelişmiş ülkeler büyüyen ve değişen yaşam koşullarına ve çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için yenilikçi eğitim yaklaşımlarını kullanarak eğitim-öğretim programlarını güncelleştirip, geliştirerek değişiklik yapmaktadırlar (Akgündüz vd., 2015; İrkıçatal, 2016). Gelişmeye devam eden ve gelişmiş ülkeler; üretken toplumlar olabilmek için bireylerinin son yüzyılın becerilerine sahip, problem çözen, araştıran, analitik düşünen, eleştiren, eleştirel düşünen, sorgulayan, problemlerin farkında olan, problemlere çözüm önerileri sunabilen, nitelikli bireyler yetiştirmenin önemine inanmaktadır (Akgündüz vd., 2015). Dolayısıyla fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarına verilen önem de artmıştır. Fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğe verilen bu önem FeTeMM’i doğurmuştur. FeTeMM en geniş tanımıyla fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin bir arada işlenerek öğretilmesini amaçlayan disiplinler arası bir yaklaşımdır (Bybee, 2010). FeTeMM, fen, teknoloji, matematik ve mühendislik kelimelerini içeren bir kısaltmadır. FeTeMM, STEM’in (Science, Technology, Engineering and Mathematics - Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) Türkçeleştirilmiş kısaltmasıdır. Bu kısaltma, bu beş konunun önemli bir eğitim alanı oluşturduğunu vurgulamak için kullanılır. FeTeMM eğitimi, özellikle Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanında ilerlemek isteyen öğrenciler için temel ve önemli bir adımdır. Bu eğitim, öğrencilere STEM alanında gerekli olan temel becerileri kazandırır ve onları gelecekteki STEM kariyerleri için hazırlar.

Bireyin günlük hayattaki sorunlara karşı çözüm önerileri ve önceki deneyimlerinden yola çıkarak kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Fen Bilimleri dersi, bireylerin günlük hayat içinde çevresi, kendisi ve tabiatla ilgili bilgi sahibi olma sürecinde bireye yol gösteren ve sebep-sonuç bağlantısı çerçevesinde bilgiye erişmesine katkı sağlayan ana alan olarak tanımlanmaktadır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017]. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve bilimsel düşünmenin temeli olan Fen Bilimleri dersinin çocukların hayata hazırlanmasında önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır. Fen Bilimleri dersi yalnızca öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenler ve aileler için de önem taşımaktadır.

Fen Bilimleri dersi konusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak ülkemizde de 2005, 2013 ve 2017 senelerinde Fen Bilimleri öğretim programında çeşitli güncellemeler yapılmıştır (MEB, 2017). 2005 yılında adı “Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı” olan program daha sonra “Fen ve Teknoloji Öğretim Programı” olarak değiştirilmiştir. Programın amacı: fen okuyazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005).

Programın amacı değiştirilmeden 2013 yılında ise “Fen ve Teknoloji Öğretim Programı” ismi “Fen Bilimleri Öğretim Programı” olacak şekilde yeniden isimlendirilmiştir (MEB, 2017). FeTeMM eğitimi, Fen Bilimleri 2017 öğretim programında matematik, girişimcilik uygulamaları ve fen olarak belirtilmiştir. Öğretim programına FeTeMM eğitimi eklenerek bireylerin çevresinin farkında olma, sorunları fark edebilme, sorunları tanımlayabilme, sorunlara çözüm üretme, deneme yanılma yolunu kullanıp karar oluşturabilme, planlı bir şekilde ürün tasarlayıp bu ürünü oluşturabilme gibi becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır (MEB, 2017). 2013, 2015 ve 2018 yıllarına ait ilkököl Fen Bilimleri üniteleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 2013, 2015 ve 2018 Yıllarına Göre Sınıf Düzeyinde Fen Bilimleri Dersi Üniteleri

Sınıf	2013 Programı Üniteleri	2015 Programı Üniteleri	2018 Programı Üniteleri
3.Sınıf	1.Beş Duyumuz	1.Gezenimizi Tanıyalım	1.Gezenimizi Tanıyalım
	2.Kuvveti Tanıyalım	2.Beş Duyumuz	2.Beş Duyumuz
	3.Maddeyi Tanıyalım	3.Kuvveti Tanıyalım	3.Kuvveti Tanıyalım
	4.Çevremizdeki Işık ve Sesler	4.Maddeyi Tanıyalım	4.Maddeyi Tanıyalım
	5.Canlılar Dünyasına Yolculuk	5.Çevremizdeki Işık ve Sesler	5.Çevremizdeki Işık ve Sesler
	6.Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar	6.Canlılar Dünyasına Yolculuk	6.Canlılar Dünyasına Yolculuk
	7.Gezenimizi Tanıyalım	7.Elektrikli Araçlar	7.Elektrikli Araçlar
4.Sınıf	1.Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	1.Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri	1.Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri
	2.Kuvvetin Etkileri	2.Besinlerimiz	2.Besinlerimiz
	3.Maddeyi Tanıyalım	3.Kuvvetin Etkileri	3.Kuvvetin Etkileri
	4.Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	4.Maddenin Özellikleri	4.Maddenin Özellikleri
	5.Mikroskopik Canlılar ve Çevremiz	5.Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	5.Aydınlatma ve Ses Teknolojileri
	6.Basit Elektrik Devreleri	6.İnsan ve Çevre	6.İnsan ve Çevre
	7.Dünyamızın Hareketleri	7.Basit Elektrik Devreleri	7.Basit Elektrik Devreleri
		8.Uygulamalı Bilim	

Kaynak: MEB 2017 ve MEB 2018

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere yıllar içerisinde ünitelerin sıralamalarında değişikliğe gidilmiştir. 2015 yılında eklenen Uygulamalı Bilim ünitesi 2018 de çıkarılarak tüm ünitelere “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” olarak tüm üniteleri kapsar hale gelmiştir (MEB, 2018). 2018 yılında ilkököl dördüncü sınıf dahil olmak üzere Fen Bilimleri Programına dahil edilen FeTeMM eğitimi, öğrencilerin bir ürün ortaya çıkarmasını ve sunması şeklinde öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2018). Fen Bilimleri öğretim programında yapılan değişiklikler, FeTeMM’in eğitime yansıtılmasının önemine dikkati çekmektedir.

FeTeMM etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğretim çocukların öğrenme süreci boyunca aktif olmasına imkan sağlayarak kalıcı ve etkili öğrenmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı derse karşı öğrencilerde olumlu

tutum kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Çavuş vd., 2011). Böylece, FeTeMM etkinliklerinde öğretmenin süreç boyunca rehberlik etmesi, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle, ilkokul öğrencilerinin FeTeMM ile desteklenmesinin öğrencilerin üretken birer vatandaş olmalarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların FeTeMM konusunda bilgi ve beceri kazanmaları, için öncelikle öğretmenlerin bu konuda, farkındalık, bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının yüksek olmasının çocuklara eğitim öğretimlerinin daha nitelikli olması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. FeTeMM'in ilkokul programlarına dahil edilmesiyle birlikte yalnızca Fen Eğitimi öğretmenlerinin değil aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin de FeTeMM konusunda bilgi ve beceri kazanması gerektiği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farkındalığı, ilkokul öğrencilerinin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları ve öğrenme tarzlarıyla ilgili daha derin bir anlayışa sahip olmasına olanak sağlar.

Türkiye'de FeTeMM ile ilgili yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde FeTeMM eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırıldığı (Yamak, Bulut, ve Dündar, 2014), FeTeMM farkındalık ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışmalarının yapıldığı (Buyruk ve Korkmaz, 2014; Aydın, Saka, ve Guzey, 2017; Hacıömeroğlu, 2017), FeTeMM ile ilgili duyuşsal özelliklerin ve görüşlerin belirlenmesi (Bakırcı ve Kutlu, 2018), FeTeMM ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi (İnanç, 2022) gibi çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri (Uğraş ve Genç, 2018; Ültay, 2021) ve fen bilgisi öğretmen adaylarıyla (Atalay, 2021; Şimşek, 2019) yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. FeTeMM konusunda yapılan ulusal araştırmalar incelendiğinde genellikle, okul öncesi ve ortaokul dönemlerine yönelik olarak tasarlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların arttırılabileceği, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri dersine entegre edilmiş olan FeTeMM'in derse etkisi, öğrenciye etkisi, öğretmene etkisi, öğrencinin akademik başarısına etkisi, özellikle öğrencinin aile ve günlük yaşamına etkisi alanlarında yeterli araştırmaların yapılmadığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları ile FeTeMM konusunu ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Hacıömeroğlu, 2017; Kırılmazkaya, 2017). Öğretmenler FeTeMM eğitimi öğrenme-öğretme sürecini tasarlayarak FeTeMM öğretiminde öğrencilerine rehberlik ederler. Öğretmenlerin öğrenciye FeTeMM farkındalığı kazandırmak üzere yaptığı hazırlıklar kendi fikirlerinin gelişmesi ve uygulamasının zenginleşmesine katkı sağlar (Bakırcı ve Kutlu, 2018). Araştırmacılar FeTeMM okuryazarlığı yüksek bir topluma için öğretmenlerin rolüne dikkati çekmektedir (Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012) . FeTeMM farkındalığı olan ve FeTeMM okuryazarı bireyler yetiştirmede, öğretmenin kendi farkındalığı ve FeTeMM okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır (Tezzen, 2017). FeTeMM disiplinlerinin, eğitim öğretim faaliyetlerine yansımada öğretmenlerin

FeTeMM ile ilgili düşünceleri (Stohlmann, vd., 2012) ve FeTeMM farkındalık düzeyleri (Bakırcı ve Kutlu, 2018) belirleyici olmaktadır. Bir diğer ifade ile FeTeMM eğitimi alanlarında eğitim öğretim veren öğretmenlerin FeTeMM görüşlerini ve farkındalıklarını çalışmalara ve uygulamalara yön vermektedir. Bu bilgilerden hareketle araştırmada sınıf öğretmenlerinin FeTeMM'e ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin FeTeMM etkinliklerine yönelik bilgi ve farkındalık kazanılması, FeTeMM etkinliklerinin okulda ve evde daha nitelikli biçimde uygulanması, FeTeMM kapsamında kazanılan yetkinliklerin yaşam boyu öğrenme becerisi haline gelmesi ve FeTeMM yetkinliklerinin diğer becerilere aktarılabilir olması ile öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) eğitimi hakkında sınıf öğretmenlerinin farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ana amacı doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM eğitimi farkındalıkları ne düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeyleri mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin FeTeMM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli kalabalık grupların bir konu üzerindeki görüş ve tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bir araştırma desendir (Karakaya, 2012). Bu kapsamda, araştırmada, sınıf öğretmenlerinin FETEMM farkındalıkları hakkında bilgi edinmek üzere betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini Çanakkale ilinde çalışmakta olan 312 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz rastgele örnekleme tekniği belirlenmiştir. Basit seçkisiz örneklemin en önemli özelliği, evrende yer alan her bir bireyin çalışmaya katılma şansının eşit olmasıdır. Örneklemi seçiminde cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem yılına göre dengeli dağılım gözetilmiştir. Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Boyut	F	%
Cinsiyet	Kadın Öğretmen	223	71.47
	Erkek Öğretmen	89	28.53
Yaş	20-30	28	8.97
	31-40	89	28.53
	41-50	125	40.06
	51 ve Üstü	70	22.44
Mesleki Kıdem Yılı	01-10	51	16.35
	11-20	88	28.20
	21-30	128	41.03
	31 ve Üstü	45	14.42

**FeTeMM Farkındalık Ölçeği:** FeTeMM eğitimine karşı tutumu ölçmek amacıyla Çevik (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek üç temel faktörden oluşmaktadır. Bunlar; “FeTeMM’in Öğrenciye Etkisi”, “FeTeMM’in Derse Etkisi” ve “FeTeMM’in Öğretmen Etkisi”dir. Ölçekte bulunan üç faktörün açıkladığı varyansların toplamı %49,7’dir. Üç faktörün maddelerinin faktör yükleri 0.47-0.78 değerleri arasındadır. Anketin genel C. Alpha güvenilirlik değeri 0.82’dir. Ayrıca alt değişkenlerin katsayıları 0.70’in üstündedir. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçekteki pozitif ifadelerde yer alan seçenekler ve seçeneklerin puan karşılıkları; 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum olarak düzenlenmiştir. FeTeMM tutum ölçeğinde yer alan ters maddeler (5=Kesinlikle Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılıyorum) olarak değerlendirilmiştir.

### Verilerin toplanması

Araştırma veri kaynakları etik bir durum gerektirdiği için araştırma verileri ve verilerin toplanması sürecinin etik ilkelere uygunluğuna yönelik 17/11/2022 tarihinde XXXXX Üniversitesi Etik Kurulu’ndan E-84026528-050.01.04-2200276425 No’lu karar etik onayı alınmıştır. Araştırma verileri 2022-2023 yılında Çanakkale İlinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alınmasından sonra sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Öğretmenlere Çevik vd. (2017) tarafından geliştirilen FeTeMM farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler FeTeMM farkındalık ölçeği ile elde edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir.

Tablo 3. Betimsel İstatistikler

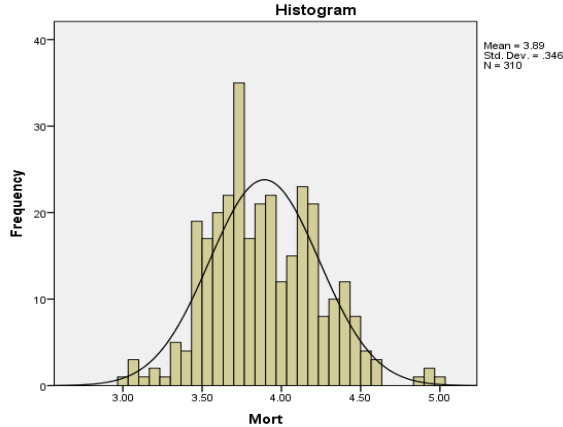
	N	Min.	Maks.	Ortalama	Std. Sap.	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	312	1	2	1.28	0.45	0.95	-1.09
Yaş	312	1	4	2.75	0.90	-0.24	-0.73
Kıdem	312	1	4	2.52	0.93	-0.16	-0.84

Tablo 3'te yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet verilerine göre kadınların sayısı erkeklere göre daha fazladır. Yaş verilerine göre yaşlar genellikle birbirine yakındır fakat 41- 50 yaş aralığında katılımcı sayısı daha fazladır. Kıdem verilerine göre kıdemler genellikle birbirine yakındır fakat 21-30 yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Bu bilgiler, veri kümesi hakkında daha fazla bilgi edinmek ve gelecekteki kararları yönlendirmek için kullanılabilir. Veri setinin normallik analizi bulgularını içeren Kolmogorv Smirnov testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Normallik Analizi

	Statistic	df	Sig.
Ortalama	0.097	310	0.97

Kolmogorv Smirnov testi sonuçları incelendiğinde hesaplanan p değeri 0.97'dir. Kolmogorv Smirnov testi sonuçları 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılıma uygun olduğuna işaret etmektedir (Kalaycı, 2011). Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunu incelemeye yararlanan bir diğer yaklaşım histogram grafiğinin incelenmesidir. Histogram grafiği Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Maddelerin Normalliği

Şekil 1’de yer alan histogram grafiği incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeğine vermiş oldukları cevapların normal dağılıma uygunluk gösterdiği anlaşılmaktadır. Normallik varsayımına uygunluğu test etmede son olarak çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve inceleme sonucu elde edilen verilere Tablo 5’ te yer verilmiştir.

Tablo 5. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	se	
N	312	
Aralık	2.00	
Minimum	3.00	
Maksimum	5.00	
Std. Sapma	0.34	
Varyans	0.12	
Çarpıklık	0.29	0.13
Basıklık	0.06	0.27

Tablo 5’te yer alan çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi sonucu elde edilen değerler  $-1.96$  ile  $+1.96$  aralığında olduğu görülmektedir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan bu testler sonucunda araştırma sorularının test edilmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

## Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarına ilişkin araştırma bulguları; sınıf öğretmenlerinin FeTeMM eğitimi farkındalıkları düzeyleri, farkındalık düzeylerinin cinsiyete ve mesleki kıdem yılına göre anlamlılığı olarak üç madde başlık altında sunulmuştur.

### Sınıf Öğretmenlerinin FeteMM Farkındalık Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerine ilişkin ilk araştırma sorusu kapsamında belirlenen bulgular Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalık Düzeyi

N	312
Minimum	3.00
Maksimum	5.00
Ortalama	3.89
Std. Sapma	0.34

Tablo 6’de yer alan bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeyine ait ortalama puanın 3.89 olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeğine vermiş oldukları cevabın “Katılıyorum” düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Bir diğer ifade ile sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalığına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### FeteMM Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesini içeren ikinci araştırma sorusu kapsamında belirlenen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin FeTeMM Farkındalıklarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

		F	Sig.	T	df	Sig. (2 tailed)	Ort. Farkı	STD Hata Farkı	Alt	Üst
Öğrenciye Etkisi	Eşit Farklar Varsayıldı	1.952	.163	-.38	310	.70	-.02	.05	-.13	.09
	Eşit Farklar Varsayılmadı			-.36	148.76	.71	-.02	.06	-.14	.09
Derse Etkisi	Eşit Farklar Varsayıldı	1.904	.169	.28	310	.77	.01	.05	-.09	.12
	Eşit Farklar Varsayılmadı			.26	140.36	.79	.01	.05	-.09	.12
Öğretmene Etkisi	Eşit Farklar Varsayıldı	2.624	.106	-2.70	310	.00	-.19	.07	-.34	-.05
	Eşit Farklar Varsayılmadı			-2.59	148.47	.01	-.19	.07	-.34	-.04

Tablo 7’te yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ölçeğe ilişkin verilerin ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin FeTeMM cinsiyet farkındalık düzeylerinin FeTeMM’in “Derse Etkisi” faktöründe anlamlı farklılık göstermediği; FeTeMM’in FeTeMM’in “Öğretmene Etkisi” alt faktöründe anlamlı bir farklılık görülmüştür  $t(310)=2.70$ ,  $p<.01$ . Cinsiyet değişkenine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikler

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Aralık
Tüm Ölçek	Kadın	223	3.87	.33	.02
	Erkek	89	3.93	.37	.03
Öğrenciye Etkisi	Kadın	223	4.39	.45	.03
	Erkek	89	4.42	.50	.05
	Kadın	223	3.17	.40	.02

Derse Etkisi	Erkek	89	3.16	.48	.05
	Kadın	223	3.96	.56	.03
Öğretmene Etkisi	Erkek	89	4.16	.623	.06

Tablo 8’ten elde edilen verilere göre kadın öğretmenlerin tüm ölçekte puan ortalaması 3.87 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 3.93 olarak bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin tüm ölçek puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca “Öğrenciye Etkisi” faktörüne göre kadın öğretmenlerin öğrencilerine yönelik FeTeMM farkındalığı ortalaması 4.39 iken, erkek öğretmenlerin ortalaması 4.42 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar da kadın öğretmenlerin öğrencilerine yönelik FeTeMM farkındalığı puanlarının erkek öğretmenlerden daha düşük olduğunu göstermektedir. “Derse Etkisi” faktörüne göre kadın öğretmenlerin FeTeMM farkındalığı ortalaması 3.17 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 3.16 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre kadın ve erkek öğretmenlerin derse yönelik FeTeMM farkındalığı ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Son olarak “Öğretmene Etkisi” faktörüne göre kadın öğretmenlerin FeTeMM farkındalığı ortalaması 3.96 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 4.16 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin FeTeMM farkındalık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

### FeteMM Farkındalık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Değişim Durumu

Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre incelenmesini içeren üçünü araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarında mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” kapsamında belirlenen bulgular Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerin FeTeMM Farkındalıklarının Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Boyutlar	Karalar Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Tüm Ölçek	Gruplar Arasında	1.12	4	.37	3.17	.02
	Gruplar İçinde	35.92	308	.11		
	Toplam	37.04	312			
Öğrenciye Etkisi	Gruplar Arasında	1.77	4	.59	2.74	.04
	Gruplar İçinde	65.89	308	.21		
	Toplam	67.66	312			
Derse Etkisi	Gruplar Arasında	.19	4	.06	.35	.78
	Gruplar İçinde	56.37	308	.18		
	Toplam	56.56	312			

Öğretmene Etkisi	Gruplar Arasında	4.83	4	1.61	4.85	.00
	Gruplar İçinde	102.17	308	.33		
	Toplam	107.01	312			

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde tüm ölçekte öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $F= 3.17$ ). Ayrıca "Öğrenciye Etkisi" faktöründe kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ancak "Derse Etkisi" faktöründe FeTeMM farkındalıkları üzerinde kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. "Öğretmene Etkisi" faktöründe kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM konusundaki görüşlerinin kıdem değişkenine Post HOC testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kıdem Değişkenine Göre Post-Hoc Testi Sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığında	
					Alt Sınır	Üst Sınır
1-10 yıl *	11-20 yıl	.045	.06	.85	-.10	.20
	21-30	-.01	.05	.98	-.16	.12
	31 ve üzeri	.16	.06	.08	-.01	.34
11-20 yıl *	1-10	-.04	.06	.85	-.20	.10
	21-30	-.06	.04	.49	-.19	.05
	31 ve üzeri	.11	.06	.24	-.04	.27
21-30 yıl *	1-10	.01	.05	.98	-.12	.16
	11-20	.06	.04	.49	-.05	.19
	31 ve üzeri	.18	.05	.01	.03	.33
31 - üzeri *	1.00	-.16	.06	.08	-.34	.01
	2.00	-.11	.06	.24	-.27	.04
	3.00	-.18	.05	.01	-.33	-.03

Tablo 10 incelendiğinde, farklı kıdem seviyelerindeki öğretmenler arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Kıdem seviyesi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin FeTeMM puan ortalamaları diğer kıdem seviyelerine göre daha yüksekken kıdem seviyesi 1-10 yıl olan öğretmenlerin FeTeMM puan ortalamaları diğer kıdem seviyelerine göre daha düşüktür. Bu bulgu mesleki kıdem yılı arttıkça FeTeMM farkındalık düzeyinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarının incelediği bu çalışmada öncelikle birinci araştırma sorusu olan “İlkokul Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM eğitimi farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya alınan yanıtlar doğrultusunda bulgular, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalığına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda FeTeMM farkındalıklarının geliştirilebilir olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin FeTeMM konusunda eğitim almaları, bu alanlarda öğrencilere yönelik etkinlikler düzenlemeleri ve öğrencilerin FeTeMM konusunda farkındalıklarını artırmaları için çalışmalar yapmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Tekerek ve Karakaya (2018) ve Buyruk ve Korkmaz’ın (2016) çalışmalarında FeTeMM farkındalık seviyesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarında “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde ettikleri sonuç bu araştırmayla paralellik göstermektedir. Öztürk (2017) sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarını orta seviyenin üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak aynı ölçeği kullanarak Çevik, Şanlıtürk ve Yağcı (2017) fen Bilimleri ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında ortaokul kademesinde eğitim veren öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarını orta seviyede bulmuşlardır. Alanyazında karşılaşılan diğer bir sonuçta sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM farkındalık düzeylerinin fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olmasıdır. Örneğin; Balbağ ve Yenilmez (2016) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının ortaokul matematik öğretmeni adaylarından daha yüksek bir FeTeMM farkındalığına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin çalışma alanlarının disiplinlerarası bir özellik taşımasının sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “*Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Kırılmazkaya (2017) ve Özdemir (2019) çalışmalarında cinsiyete bağlı FeTeMM farkındalıklarında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Kızılot (2019), fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık düzeylerini araştırdıkları araştırmalarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık ölçeğinin alt boyutlarına ve ölçeğin geneline ilişkin katılım düzeylerinin katılımcıların cinsiyetlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını

belirlemiştir. Hacıömeroğlu (2017) sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Özdemir (2019), sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarının FeTeMM farkındalık ölçeği alt boyutlarında cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çevik ve diğerleri (2017) ortaokul kademesindeki öğretmenlerin FeTeMM farkındalık düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak FeTeMM farkındalıklarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Aynı şekilde Gökbayrak ve Karışan (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtmişlerdir. Bu kapsamda, bu çalışmada elde edilen bulguların alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte veriler yakından incelendiğinde çalışmada cinsiyet açısından anlamlı olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin FeTeMM farkındalık ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçla paralel alanyazında benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Değirmenci (2020) ve Biçer'in (2019) çalışmalarında öğretmenlerin FeTeMM eğitimi uygulamaları farkındalık düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulamamasına karşın, kadın öğretmenlerin FeTeMM uygulamaları farkındalık düzeyinin erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, alanyazında FeTeMM farkındalık seviyelerinin kadın katılımcıların lehine bulan çalışmalar da bulunmaktadır. Koçak, Aslan, ve Cappellaro (2019) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı sonuçlar buldukları araştırmayı matematik, fen ve sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirmişlerdir. Karakaya ve diğerleri (2018) de Çevik ve diğerlerinin (2017) geliştirdiği FeTeMM farkındalık ölçeğini kullanarak fen bilimleri öğretmenlerine uyguladıkların araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin farkındalıklarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu görmüşlerdir. Karakaya ve diğerleri (2018) elde ettikleri bu sonucu eğitim öğretimde yeni yaklaşımların kullanımına ilişkin kadın öğretmenlerin ilgilerinin yüksek olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Uluslararası alanyazında ise genellikle erkek öğretmenlerin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir (Goan, vd., 2006). Araştırmaların verileri, katılımcıların eğitim durumları ve kültürel farklılıkları gibi değişik faktörlere göre farklılaşabilir (Correll, 2001). Fen, bilim, mühendislik ve matematik alanlarının erkek egemen yapısı ile öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha çok tercih edilme durumları göz önünde bulundurularak bu bulgunun toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının cinsiyet rolleri de dikkate alınarak incelenmesinin bu bulguyu derinleştireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu *“Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarında mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”* olarak



belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bulgunun aksine Baran ve diğerleri (2018) fen alanlarında hizmet veren öğretmenlerinin FeTeMM eğitimi farkındalıklarını inceledikleri araştırmalarında mesleki kıdem yılı değişkeninin FeTeMM farkındalığı üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Değirmenci'nin (2020) araştırmasında da öğretmenlerin FeTeMM öz yeterlilik düzeyleri ile mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen kıdem durumu 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin FeTeMM eğitimi yaklaşımına yönelik öz yeterlilik ortalamalarının en yüksek, mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin FeTeMM eğitimi öz yeterlilik ortalamalarının en düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevik ve diğerleri (2017) ortaokul kademesindeki öğretmenlerinin FeTeMM farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının mesleki kıdem sürelerine bağlı anlamlı düzeyde farklılaştığını, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek FeTeMM farkındalığına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Karakaya ve diğerleri (2018) de çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerindeki artışa bağlı olarak FeTeMM farkındalık düzeylerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının mesleki kıdem sürelerine bağlı olarak değişmediği Baran ve diğerlerinin (2018) fen öğretmenleriyle ve Özdemir (2019)'un sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında da belirtilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları bakımından bu araştırmanın bulguları ile örtüşmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmada elde edilen bulgular ile uyumlu olarak İmir (2019) ve Biçer'in (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin FeTeMM yeterlilik düzeyleri ile mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın mesleki kıdem yılı artan öğretmenlerin FeTeMM öz yeterlilik ortalamalarının yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı öğretmenlerin yaşı ile genellikle paraleldir. Yaş değişkenini dikkate alan Çevik; Şanlıtürk ve Yağcı (2017) yaptıkları çalışmada ortaokul öğretmenleri arasında genç öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Karakaya ve diğerleri (2018) yaşı daha genç olan fen bilimleri öğretmenlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, yaşın FeTeMM eğitimi farkındalığı üzerindeki etkisinin çok az olduğu ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak FeTeMM konusunda yeterli farkındalığa sahip olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin yaşları ilerledikçe FeTeMM konusunda daha fazla tecrübe kazanabileceği ve bu sayede FeTeMM farkındalık seviyelerinin artabileceği düşünülebilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecini sürekli hale getirmesi, yeni teknolojileri ve yöntemleri keşfetmeye açık olması önemlidir. Çalışmada mesleki kıdem değişkenindeki anlamlı farklılığın, mesleki kıdem yılına bağlı

olarak artan program okuryazarlık düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, mesleki kıdemi artan sınıf öğretmenlerin daha fazla eğitim-öğretim deneyimine sahip oldukları ve bunun için öğrencilerinin öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlayacakları düşünülebilir. FeTeMM eğitimi etkinlikleri öğrencilerin akademik başarısını destekleyerek daha iyi öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Barceleno, 2014). FeTeMM çalışmaları aracılığıyla öğrenciler gerçek hayattaki durumlara yönelik problem çözme deneyimi kazanır ve onları geleceğin ekonomisine yönelik pratik becerilerle hazırlar. İlkokulda verilen derslerin disiplinlerin birleşmiş bir bütünü olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin FeTeMM uygulamalarına karşı pozitif görüşler bildirmelerinin FeTeMM eğitiminin disiplinlerinin uygulamasına ve kullanımına katkı sağlayacağı, öğrencilerde FeTeMM ile ilgili farkındalık yaratıp onların gelecekte meslek seçiminde bu alanlara yönelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıklarının belirlenmesi ve ihtiyaçların tespit edilerek, FeTeMM bilgi ve becerisini geliştirecek yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

#### Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri

<b>Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı</b>	Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
<b>Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı</b>	Çalışmanın tamamlanmasında birinci yazarın katkı oranı % 50 ikinci yazarın katkı oranı % 50'dir.
<b>Etik Kurul Onay Belgesi</b>	Araştırmanın etik kurul onayı 17/11/2022 tarihinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu'nun E-84026528-050.01.04-2200276425 No'lu kararı ile elde edilmiştir.

#### Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?". İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Atalay, S. ve Hamurcu, H. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Journal of History School*, 52, 1950-1989.
- Aydın, G., Saka, M. ve Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= STEM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen Bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.

- Balbağ, M.Z.ve Yenilmez, K. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(4), 301-307.
- Baran,M., Türkan, M. B., Efe, H. A. ve Maskan, A. (2018). Fen alanları öğretmenlerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Congress on Politic, Economic and and Social Studies*.
- Barcelona, K. (2014). 21st century curriculum change initiative: A focus on STEM education asan integrated approach to teaching and learning. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 862-875.
- Bybee, R., W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329 (5995), 996-996.
- Bıçer, G. B., Uzoğlu, M. ve Bozdoğan, A. E. (2019). Fen Bilimleri öğretmenlerinin STEM hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-15.
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2014). STEM farkındalık ölçeği (FFÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*,11(1), 3-23.
- Correll, S.J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased selfassessments. *The American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. Ve Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği*.
- Çevik, M., Şanlıtürk, A.D. ve Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FeTeMM (fenteknoloji-mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 584-599.
- Değirmenci, S. (2020). STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM öz yeterliliklerinin ve uygulamalarında teknoloji ve mühendislik entegrasyonu açısından yaşadıkları sorunların belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goan, S.K., Cunningham, A.F. ve Carroll, C.D. (2006). Degree completions in areas of national need, 1996-97 and 2001-02 (NCES 2006-154). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Erişimadresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/3ce8/c442ae0408b35277c9e1e10904986bdd9e46.pdf>.
- Gökbayrak, S., ve Karışan, D. (2017). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM Temelli Etkinlikler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.Social Studies.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Examining Elementary Pre-service Teachers Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Teaching Intention. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(10), 1-11
- İrkiçatal, Z. (2016). Fen, Teknoloji, mühendislik ve kmatematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FeTeMM algıları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- İmir, B. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin STEM Eğitime Yönelik Yeterlilik ve Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- İnanç, K. (2022) Türkiye’de Yapılan FeTeMM Çalışmalarına Yönelik Tematik İçerik Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Kilis Yedi Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Kilis.
- Kalaycı, A. R. (2011), Tek Ebeveynli Aileler, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Stem Yaklaşımına Yönelik Farkındalıkları. JRES, 5(1), 124-138.
- Kırılmazkaya, G. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının FeTeMM Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Araştırılması (Şanlıurfa Örneği). Harran Education Journal, 2(2), 59- 73.
- Kızılot, M. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının entegre FeTeMM öğretimi yönelimlerinin ve FeTeMM farkındalıklarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Çanakkale.
- Koçak, B., Aslan, A. ve Cappellaro, E. (2019). Fen Bilimleri, matematik ve sınıf öğretmen adaylarının FETEMM öğretimine ilişkin yönelimleri. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 7(2), 168-188.
- MEB, (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı, Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı, Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). Fen Bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özdemir, A., U. ve Cappellaro, E. (2020) Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM Farkındalıkları ve FeTeMM Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. Fen Bilimleri Öğretim Dergisi, 8(1), 46 -75.
- Öztürk, M. (2017). İlköğretim 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin FeTeMM eğitime dair yeterlik inançları ve tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, A. (2019). Öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalığı ve öğretim programına entegrasyonu hakkında görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı, Antalya.
- Tekerek, B., Karakaya, F. (2018). STEM education awareness of pre-service science teachers. International Online Journal of Education and Teaching, 5(2), 348-359.
- Uğraş, M. ve Genç, Z. (2018). Investigating Preschool Teacher Candidates' STEM Teaching Intention and the views about STEM Education. Bartın University Journal of Faculty of Education, 7(2), 724-744.

- Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi [National Center on Education and Economy, (2008). Part 1: The Nature of the Challenge Now (Retrieved from San Francisco, CA).
- Ültay, N. (2021). Preschool Teacher Candidates' Ability to Design STEM Focused Activities and Attitudes towards STEM. *Athens Journal of Education*, 8, 1-17
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD/GUJGEF*, 34(2): 249-265.

# An Analysis of Primary School Teachers' Awareness of STEM Education

## Extended Summary

### Purpose and Significance

This study examines the awareness of primary school teachers about Science, Technology, Mathematics, and Engineering (STEM) education. The results has the potential to aid primary school teachers in applying STEM activities. The data obtained from this study will contribute to an increase in the quality and applicability of STEM education in the teaching-learning processes.

### Method

This study employs the descriptive survey model to examine primary school teachers' awareness of STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) in terms of various variables.

### Findings

The results obtained in the research indicate that the responses of primary school teachers to the STEM awareness scale are at the level of "Agree", meaning they do have STEM awareness. The research further reveals that the STEM awareness levels of primary school teachers do not exhibit a significant difference based on gender. However, it is also understood that the gender-related STEM awareness levels of primary school teachers do not show significant differences in the "Impact on the Lesson" factor of STEM. In the gender factor, significant differences have been observed in the "Impact on Students" and "Impact on Teachers" factors of STEM. Overall, the study demonstrates that male teachers have higher STEM awareness compared to female teachers.

Regarding the seniority factor, it is observed that there are significant differences among teachers with different seniority levels. Teachers with seniority levels of 31 years and above have higher STEM score averages compared to other seniority levels, while teachers with seniority levels of 1-10 years have the lowest STEM score averages. However, no significant difference has been detected among teachers with seniority levels of 11-20 years and 21-30 years. In summary, this study suggests that primary school teachers generally possess STEM awareness, with male teachers possessing higher STEM awareness levels compared to female teachers. Further,

there are significant differences in STEM awareness among teachers with different seniority levels.

### Discussion and Conclusions

This study first addresses the question "What is the level of awareness of primary school teachers about STEM education?". The responses obtained for this question suggests that the awareness levels of the primary school teachers participating in the research about STEM are at the level of "Agree" according to the 15-item STEM awareness scale. In their investigation using the questionnaire created by Tekerek and Karakaya (2018) and Buyruk and Korkmaz (2016), it was concluded that the awareness level of STEM in prospective science and technology teachers is at the level of "Agree." The results they obtained match ours. This study demonstrates that the STEM awareness of primary school teachers is high, yet it also suggests that the awareness of primary school teachers about STEM education could be raised to the level of "Strongly Agree." This points to the need to increase the awareness of primary school teachers about STEM. The fact that the STEM awareness of primary school teachers is not at the level of "Strongly Agree" indicates the need for efforts in STEM education. Studies conducted in this regard will help enhance students' awareness of STEM education, contributing to their success in the STEM field in the future.

The second research question of the study is "Is there a significant difference in STEM awareness of primary school teachers based on gender?" The research results indicate that there is no significant difference in STEM awareness levels of primary school teachers based on gender. The literature also provides parallel findings. Kırılmazkaya (2017) and Özdemir (2019) do not find a significant gender-related difference in STEM awareness in their studies. This study will draw attention to the necessity of raising awareness among female primary school teachers and emphasize that high STEM awareness is crucial for all teachers, regardless of gender.

The third research question of this study is "Is there a significant difference in STEM awareness of primary school teachers based on years of professional experience?" The results obtained indicate a significant difference in STEM awareness of primary school teachers based on years of professional experience. Similar findings are present in other studies as well. For instance, İmir (2019) and Biçer (2019) find that, despite the lack of significant difference between teachers' STEM competency levels and their years of professional experience, teachers with more experience show higher STEM self-efficacy averages. Nevertheless, it is desirable that every primary school teacher's STEM awareness is high, regardless of years of professional experience. This study will thus contribute to a rise in STEM awareness of primary school teachers regardless of their years of professional experience. As a result, while

there was no significant difference in the STEM awareness of primary school teachers based on the gender variable, a significant difference was observed based on the variable of years of professional experience. Similarly, at the end of a study conducted with prospective primary school teachers, it is found that attitudes towards STEM education do not significantly differ based on gender, grade level, or the type of high school attended (Kırılmazkaya, 2017). Another study involving primary school teachers also find that there is no significant difference in STEM education awareness based on gender, years of professional experience, or the type of faculty attended (Özdemir and Cappellaro, 2020). Likewise, a study involving primary school teachers also indicate that there are no differences in STEM education awareness based on age, years of professional experience, type of school attended, or gender (Özdemir and Cappellaro, 2020). The data obtained from our research are consistent with the findings of other studies. Barcelona (2014) emphasizes in his study that STEM education activities enhance students' academic achievement and provide them with better learning practices during their academic journey. STEM is closely intertwined with academic success. Through STEM activities, students gain problem-solving experience for real-life situations, preparing them with practical skills for the economy of the future (Barcelona, 2014). In projects conducted in our country, it has been found that STEM education projects increase students' academic achievement, foster positive attitudes towards STEM disciplines, and stimulate students' desire for professional careers in STEM fields (Baran et al., 2018; Yamak, Bulut, and Dündar, 2014). Considering that the subjects taught in primary school are an integrated whole of disciplines, we hope that positive views expressed by primary school teachers towards STEM applications will contribute to the implementation and utilization of STEM education disciplines, create awareness of STEM in students, and pave the way for their future career choices in these fields.



## Haftalık Ders Çizelgelerinin Hazırlanmasına İlişkin Olgubilimsel Bir İnceleme

Şefika Melike ÇAĞATAY<sup>1</sup>



Murat KANDEMİR<sup>2</sup>



### Öz



**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi**  
23.10.2023

**Kabul Tarihi**  
26.12.2023

**DOI**  
10.47140/kusbder.1380175

Öğretmenlerin okullardaki öğretim faaliyetleri haftalık ders çizelgesi ile düzenlenmektedir. Ders çizelgelerinin hazırlanma sürecinde bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlardan bazıları, öğretmenlerin ders çizelgesi hazırlanması sürecinden özel hayatlarından kaynaklı taleplerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum öğretmenler arasında çatışmalara neden olabilmektedir. Haftalık ders çizelgesi hazırlanması süreci okulun öğretmenlere yönelik adalet tutumunu ve okul yöneticilerinin gösterdiği yönetim anlayışını da etkileyebilmektedir. Araştırma konusu haftalık ders çizelgesinin öğretmenler için önemini ve hazırlanması sürecinde yönetici- öğretmen görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırma ile haftalık ders çizelgelerinin öğretmenlerin çalışma ortamı ile ilgili görüşlerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırmada veriler, görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çalışma şartlarında sağlanan iyileştirme, okulun adalet tutumuna ve okul iklimine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen, ders çizelgesi, örgütsel adalet, olgubilim, okul iklimi

**Atıf için:** Çağatay, Ş. M. & Kandemir, M. (2023). Haftalık Ders Çizelgelerinin Hazırlanmasına İlişkin Olgubilimsel Bir İnceleme. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 193-222

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı E-posta: [murat296@gmail.com](mailto:murat296@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0844-4573>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD., E-posta:melikecagatay@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0844-4573>

## A Phenomenological Study on the Preparation of Weekly Timetables at Schools

Şefika Melike ÇAĞATAY<sup>3</sup>



Murat KANDEMİR<sup>4</sup>



### Abstract



**Article Type**  
Research Article

**Application Date**  
2023-10-23

**Acceptance Date**  
2023-12-26

**DOI**  
10.47140/kusbder.1380175

A teachers' schoolwork is organized by a weekly timetable. Some problems may occur during the preparation of timetables. One could argue that some of these problems arise directly from teachers' demands about their private lives during the timetable preparation process. This may cause conflicts between teachers. The process of preparing weekly timetables can also affect the school's attitude of fairness towards teachers and the management approach employed by school administrators. This is important in determining the importance of the weekly timetables for teachers and the opinions of administrators and teachers during the preparation process. The aim of this study is to figure out teachers' perception of their weekly timetables in particular and the working environment in general. The study is based on phenomenology, and the data is collected through interviews. Our findings demonstrate that the improvement in teachers' working conditions will contribute positively to the school's perception of fairness and the overall cohesion at school.

**Keywords:** Teacher, timetable, organizational fairness, phenomenology, school cohesion

**For Reference:** Çağatay, Ş. M. & Kandemir, M. (2023). Haftalık Ders Çizelgelerinin Hazırlanmasına İlişkin Olgubilimsel Bir İnceleme. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 193-222

<sup>3</sup>Corresponding Author: Teacher, Ministry of National Education E-mail: murat296@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0844-4573>

<sup>4</sup> Assistant Professor, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Lifelong Learning and Adult Education, E-mail: melikecagatay@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0844-4573>

## Giriş

Türkiye’deki okullarda eğitim- öğretim süreçlerinde işlenen derslerin ders saatleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından merkeziyetçi bir anlayışla belirlenmektedir ve uygulanmaktadır. Haftalık ders saatlerine göre de öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinde hangi gün hangi saatte derse girecekleri belirlenmektedir. Araştırmaya konu olan ortaokul öğretmenlerinin haftalık ders saatleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 24.08.2023 tarih ve 43 sayılı güncel kararına göre belirlenmiştir. Okul yönetimleri öğretmenlerin haftalık ders çizelgesini oluşturma ve duyurmaya 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği ile yetkilendirilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı gösterdikleri tavırlar öğretmenler tarafından gözlemlenmekte ve değerlendirilebilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı gösterdikleri tutum ve tavırlar eğitim- öğretim faaliyetlerini de etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgeleri hazırlanırken okul yönetimleri örgütsel adaleti dikkate alarak hazırlamalıdır. Okul yönetimiyle fikir uyuşmazlığı olan öğretmenlere de örgütsel adalet çerçevesinde yaklaşılmalıdır (Çetin, 2021, s. 4). Öğretmenlerin okuldaki tüm görevlerinde ve haftalık ders çizelgelerinde okul yönetimleri adaletli bir görev dağılımı yapmalıdır (Görgülü, 2022, s. 158). Öğretmenlerin haftalık ders çizelgesinin dağıtımında yaşanan adil olmayan uygulamalar okul yönetimine karşı öğretmenlerde düşük adalet algısı oluşmasına neden olabilir (Akgeyik, 2014, s. 65,66).

Haftalık ders çizelgeleri konusunda okul yönetimleri ile öğretmenler arasında yaşanan sorunlar medyada da yer almaktadır. Medyaya yansıyan bu sorunlar okulun örgütsel adalet durumu hakkında da bilgi verebilir. Kamu Ajans (2021)’in paylaştığı “*ders çizelgesi hazırlanırken okul müdürlerinin bazı öğretmenlere torpil geçmesi*” ve buna bağlı olarak da diğer öğretmenlerin ders çizelgelerini olumsuz etkilemesi bu haberlere örnek olarak verilebilir. Okul yönetimlerinin öğretmenlere vereceği görevlerin dağılımında dağıtımsal adalete uygun olmayan tutum ve davranışları öğretmenlerin derslerdeki verimini etkileyerek eğitim-öğretim faaliyetlerine olumsuz yansıtılabilmektedir. Okullarda adil olmayan uygulamalar okula aidiyet, etkinliklere katılım, okul yönetimine güveni, yönetici- öğretmen ilişkilerinde olumsuzluk yaşanması vb. gibi durumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Çeçen, 2019, s. 119).

Okulda öğretmenler arasında üye oldukları sendika farklılıkları farklar nedeniyle öğretmenlerin ders çizelgelerinin hazırlanma süreci okul yönetimleri ile öğretmenler arasında sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Okul müdürü kendi sendikası olan öğretmene ihtiyacına göre çizelge yaparken; kendi sendikasının üyesi olmayan öğretmene istemediği bir çizelge yapabilmektedir (Yılmaz, 2021). Okul yönetimleri

eğitim- öğretim yılının başında ders çizelgelerinin nasıl hazırlanacağı ile ilgili öğretmenlerle bir toplantı gerçekleştirilmelidir. Haftalık ders çizelgesi olabileceği kadar öğretmenlerin beklentisi yönünden oluşturabilmelidir. Bu karar alma süreci öğretmenlerin önemsendiklerini gösteren bir uygulama olabilir. Beklentisi alınan öğretmenin ders çizelgesi tam istediği gibi olmasa da okul yönetimine karşı kırgınlık yaşamayabilir. Sonuç olarak, haftalık ders çizelgesi hazırlanırken okul yönetimi öğretmenlerinin görüşlerini alarak çizelgeleri hazırlamalıdır.

Ülkemizde ortaokulların beş, altı ve yedinci sınıflarında on zorunlu üç seçmeli olmak üzere öğrenciler haftada toplam on üç ders almakta ve otuz beş saat ders görmekte iken bu durum sekizinci sınıflarda on bir zorunlu üç seçmeli ders olmak üzere haftada toplam on dört ders ve otuz beş saat ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders saatlerinde yaşanan farklılıklar nedeniyle öğretmenlerin ders sayı ve saatleri de farklılıklar göstermektedir. Aynı derse giren aynı branştaki öğretmenler farklı sayıda sınıfa ve farklı sayılarda derslere girebilmektedir. Yaşanan bu farklılıklar ders çizelgesi hazırlanması sürecinde öğretmenlerin birbirleri arasında ve okul yönetimi ile sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Aşağıdaki tabloda sınıf düzeylerine göre haftalık ders saatleri açıklanmıştır.

Tablo 1. Sınıf Düzeylerine Göre Haftalık Ders Saatleri

Sınıf Düzeyi	Toplam Ders Sayısı	Haftalık Ders Saati
5. Sınıf	13	35
6. Sınıf	13	35
7. Sınıf	13	35
8. Sınıf	14	35

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okullarda öğretmenlerin haftalık ders çizelgesi hazırlanması sürecine ilişkin sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaçla;

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda ders çizelgesi hazırlama süreci nasıl işlemektedir?
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ders çizelgesi hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ders çizelgesi hazırlama sürecine ilişkin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ders çizelgesi hazırlama sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin haftalık ders çizelgesi ile ilgili deneyimlerini ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması sürecine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemeyi hedefleyen bu araştırmada olgubilim yaklaşımından yararlanılmıştır. Olgubilim araştırma; kişilerin kendi iş deneyimlerini vurgulayan olgu ya da deneyimine yönelik kişilerin algılarını incelemeyi hedef edinir (Creswell, 2007). Olgubilim araştırmacının temel amacı bir olguyu görüşme yapılanların bakışına göre anlamak ve tasvir etmektir. Bu araştırma türünü diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliği ise araştırmacının merkezini kişilerin deneyiminin oluşturmasıdır (Mertens, 2010). Olgu bilim araştırmalarında olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek en iyi veri kaynağı olguyu yaşayan kişilerdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016, s. 44). Bu amaçla okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bu sürece ilişkin deneyimleri olgunun tanımlanması açısından önemlidir.

Araştırmada elde edilen veriler görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Katılımcılara onam gönüllü formu imzalatılmış ve etik bilgilendirmede bulunulmuştur. Veriler birebir görüşme ile elde edilmiştir. Görüşmeler ses ile kayıt altına alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunda yer alan okullar, öğretmen ve öğrenci sayılarına göre belirlenmiştir. Araştırma yapılan okullar içinde en kalabalık öğretmen sayısı doksan iki öğretmen iken; en az öğretmen sayı olan okul otuz dört öğretmendir. Öğrenci sayıları ise en kalabalık öğrencisi olan okulda 1009 öğrenci; en az öğrencisi olan okulda ise 409 öğrenci şeklindedir. Görüşme yapılacak öğretmenler ders durumlarına göre boş olan saatlerine denk gelen farklı branş öğretmenleri arasından ders saati farklılığı, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumları baz alınarak ve maksimum çeşitlilik gözetilerek belirlenmiştir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilikte amaç nesnel ve küçük bir çalışma grubu oluşturarak ve problemi yaşayan kişilerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Başkonuş, Akdal, & Taşdemir, 2011, s. 1512).

Çalışma grubu Ankara İli Etimesgut ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmada on sekiz katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların onu erkek; sekizi kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcıların altısı okul yöneticisi iken on iki kişi öğretmen olarak görevlerine devam etmektedir. Görüşme formu uygulanan öğretmenleri görev sürelerine göre 1-10 yıl arası görev yapan beş, 11-20 yıl arası

görev yapan beş, 21-30 yıl arası görev yapan dört, 31-40 yıl arası görev yapan dört öğretmen şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı incelendiğinde sosyal bilgiler branşında dört ve Türkçe branşında iki öğretmen, İngilizce, bilişim teknolojileri ve matematik branşlarında ikişer öğretmen, fen bilimleri branşında üç öğretmen, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, teknoloji ve tasarım branşlarında birer öğretmen şeklindedir.

Katılımcı öğretmenlerin mezuniyet durumları ise on iki öğretmen lisans mezunu iken altı öğretmen yüksek lisans mezunu yapmıştır. Tablo 2.'de katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Mezuniyet, Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Branş ve Görevlerine Göre Dağılımları

Katılımcılar		Erkek	Kadın	Toplam
Cinsiyet		12	6	18
Mezuniyet Durumu	Lisans	8	4	12
	Yüksek Lisans	4	2	6
Branş Dağılımı	Sosyal Bilgiler	3	1	4
	Fen Bilimleri	3	-	3
	Bilişim Teknolojileri	2	-	2
	Din K. ve A.B	1	-	1
	İngilizce	1	1	2
	Teknoloji ve Tasarım	1	-	1
	Matematik	1	1	2
	Müzik	-	1	1
	Türkçe	-	2	2
	Görev Dağılımları	İdareci	6	-
Öğretmen		6	6	12
Kıdem	1-10 Yıl	2	2	4
	11-20 Yıl	4	2	6
	21-30 Yıl	3	2	4
	31-40 Yıl	4	-	4

*Not: Araştırmada görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet durumu, branşı, görevi ve mesleki kıdemi dikkate alınarak tablo oluşturulmuştur.*

### Veri Toplama Aracı

Araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra öneriler dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamlanmıştır. Görüşme formu Etik Kurul onayı

aldıktan sonra uygulanmıştır. İlk olarak iki okul yöneticisi ve dört öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Mobbing ile ilgili soru pilot çalışma sırasında görüşme formuna eklenmiş ve forma son hali verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Olgubilim ile yapılan araştırmalarda görüşme yapılan kişilerden doğrudan bilgi edinmek amacıyla görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılarak toplanır (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 56). Nitel analizlerde kullanılan yöntemler betimsel ve içerik analizleri yöntemleridir. Yapılan analizler sonucunda kategoriler ve temalar oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 71).

Araştırma verileri için araştırmacının belirlediği okullar ile iletişime geçilerek öğretmenlere araştırma konusu hakkında bilgi verilerek öğretmenlerden randevu alınarak okul ortamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okullara görüşme için gidildiğinde ilk önce okul yöneticisi ile görüşme yapıldı. Sonrasında her okuldan bir erkek ve bir kadın öğretmen ile görüşme yapıldı. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Yapılan görüşmeler otuz- kırk dakika arasında gerçekleşmiştir. Yapılan görüşmeler sesli kayıttan yazılı ortama aktarılarak, analiz edilmiştir.

### **İnanırlılık ve Tutarlılık**

Nitel araştırmalarda inanırlığı ve tutarlılığı sağlayabilmek için katılımcı onayı, meslektaş onayı vb. çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmanın bilimsel kabul edilebilirliği için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve diğer araştırmacılara teyit etmesine imkân sağlanmalıdır. Aksi halde araştırmacının inandırıcılığı ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 89). Buradan hareketle bu araştırmada inanırlık ve tutarlılık sağlanması amacıyla;

- Araştırma soruları baz alınarak literatür taraması yapılmıştır,
- Görüşme sorularının net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir,
- Form oluşturulduktan sonra eğitim bilimleri ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan üç akademisyenin görüşleri alınmıştır. Gelen dönütlere uygun olarak gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir,
- Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot uygulama yapılmış sorulara verilen cevaplara göre sorular yeniden düzenlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

Bu araştırmada araştırmacının okul yöneticisi olması, araştırmacının rolü konusunda önemlidir. Araştırmacının okul ortamını bilmesi ve kendisinin de bir okul yöneticisi olmasının, katılımcılarla karşılıklı güven ortamının oluşmasına ve de güvenilir veriler elde edilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Böylelikle araştırmanın inanırlığı artırılmıştır.

### Veri Analizi

Bu araştırmada verilerin küçük parçalara ayrılarak daha büyük parçalara giden ve görüşme yapılanların deneyimlerinin tasvir edilmesine yönelik sistemli bir yolda ilerlenerek analiz edilmesi sağlanmıştır (Moustakas, 2010, s. 106). Araştırmada görüşmeler katılımcılarla yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler ses cihazı ile kayıt altına alınmış ve dijital ortama yazı ile aktarılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırma soruları tema olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya kategoriler ve temalar çıkarılarak veri indirgemesi yoluna gidilmiştir. Kategoriler yakın anlamda olanlarla gruplandırılarak temalara ayrılmış ve anlam karmaşası oluşmamasına çalışılmıştır.

### Bulgular

Okullarda öğretmenlerin haftalık ders çizelgesi hazırlanması sürecine ilişkin sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada, veriler analiz edilerek elde edilen kategori ve kodlara ulaşılmıştır. Haftalık ders çizelgesinin hazırlanmasına yönelik alınan öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda okullarda ders çizelgesi hazırlama sürecinin işleyişi, öğretmen ve yöneticilerin ders programı hazırlama sürecindeki deneyimleri, öğretmen ve yöneticilerin ders programı hazırlama sürecine ilişkin sorunlar, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre ders programı hazırlama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin açıklanması amaçlanmıştır.

Tablo 3. Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Ders programı hazırlama süreci	Öğretmenlerin beklentileri	Özel hayata bağlı beklentiler
		Mazerete bağlı beklentiler
		Öğretmenlerin keyfi beklentileri
		Beklentisi olmayan öğretmenler
	Çizelgeye bağlı diğer durumlar	Nöbet görevi
	Eğitim- öğretime yönelik düzenlemeler	Öğrenci menfaatine yönelik hazırlanması
		Derslerin dağılımı
	Programların hazırlanma sürecinde yapılan eylemler	Zümre toplantıları
		Taslak program
		Alternatif tercihler
Program kriterleri		
		Şeffaflık



		Okul yönetiminin takdiri
		Taleplerin karşılanması
Ders programı hazırlama sürecine ilişkin deneyimler	Öğretmenlerin karşılaştığı durumlar	Eşitlik
		Aidiyet
		Huzurlu çalışma ortamı
		Empati
		Öğretmenlerin görüşleri
	Verimlilik	Sorun olmaması
		Memnuiyet
		Öğretmen menfaatleri
		Öğretmenlerin okula mutlu gelmesi
Ders programı hazırlama sürecine ilişkin karşılaşılan sorunlar	Adalet	Adil olmama
	Mobbing	Mobbing deneyimi
	Okul iklimi	Ders çizelgesini kıyaslama/ karşılaştırma
		Okul yönetimine yakın öğretmenlerin kayırılması
	Sorun yaşanan diğer durumlar	Öğretmenlerin sayıca yetersizliği
		Sürecin bilinmemesi
		Okul yönetimine baskı yapılması
	Mevzuat	Sıkışık program
		Mevzuat bilgisi
	Ders programı hazırlama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Öğretmenlere yönelik çözüm önerileri
Hazır program		
Mevzuat düzenlemesi		
Öğrencilere yönelik çözüm önerileri		Çevrim içi ders
		Derslerin çizelgeye yerleşimi

### Haftalık Ders Çizelgesinin Hazırlanması Sürecine Yönelik Görüşler

Haftalık ders çizelgesinin hazırlanması süreci temasında “öğretmenlerin beklentileri, ders çizelgesine bağlı diğer durumlar, eğitim- öğretime yönelik düzenlemeler ve çizelgenin hazırlanması” ulaşılarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### **Öğretmenlerin Beklentileri**

Ortaokul öğretmenlerinin ders saatlerinde yaşanan farklılıklar nedeniyle okulda bulunma süreleri değişebilmektedir. Ders saatleri konusunda aynı şartları taşıyan öğretmenlerin farklı sürelerde okulda bulunma durumları okul yönetiminin yönetim anlayışının örgütsel ve dağıtımsal adalet yönünden işleyişini gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması sürecinde Yönetici 1 çizelgenin öğretmenlerin beklentilerine uygun olmadığına sıkıntı yarattığını ve özellikle de kadın öğretmenlerin bu durumu yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenler ders çizelgeleri hazırlanırken özel hayatlarına göre hazırlanmasını beklemektedir.

*Y 1: Öğretmenlerin genelde sorunları özellikle kadın öğretmenlerin boş saatlerinin kendi beklentilerine uygun olmaması genel bir sıkıntıdır. Öğretmenler ders çizelgelerini hazırlarken mümkün oldukça kendi özel hayatlarına göre hazırlanmasını istiyorlar. Çocuklarını okula bırakmak, bakmakla yükümlü olunan kimseler olması. İlkokul ortaokul arasındaki ders saatleri farklılığı ortaokul öğretmenlerin ders çizelgeleri hazırlanırken etkilemektedir. Öğretmen ihtiyaçları ile çizelgenin dağılımında mevzuata göre belli bloklar halinde dağıtılması bazı beklentilerin önüne geçebilir. (Sayfa 2)*

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması süreciyle ilgili Yönetici 3 öğretmenlerin çizelgenin adil olmadığını düşündüğünü ve bu durumun öğretmende kabullenememe ve aidiyet duygusunu olumsuz etkilemesine neden olduğunu belirtmiştir. . Ders çizelgesi hazırlanırken öğretmenlerin görüşleri mutlaka alınması gerektiğini vurgulanmaktadır.

*Y 3: Öğretmenler ders çizelgelerinin herkese adil olmadığını düşünüyor. Bu da ders çizelgesi yapılırken uygulanması ve duyurulması sırasında kabullenememe ya da ait hissetmeme duygusu oluşturuyor. Ders çizelgesi yapılırken öğretmenlerin görüşleri mutlaka alınması gerekiyor.*

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması sürecinde Yönetici 6 (Y 6) öğretmenlerin okula geç gelip erken gitmek istediklerini, çizelgenin öğretmenin memnuniyetine göre hazırlandığını, çizelgenin öğrenciye değil öğretmene göre hazırlandığını belirtmektedir.

*Y 6: Öğretmenlerin sürekli okula geç gelip erken gitmek gibi beklentilerinden dolayı ders çizelgelerin hazırlanması hep zorluk olmuştur. Ders çizelgeleri bazı öğretmenlerin beklentisine göre öğretmenlerin memnuniyetine göre hazırlanmaktadır. Bu sıkıntı oluşturmaktadır. Öğrencinin ihtiyacından ziyade öğretmen ihtiyacına yönelik çizelge hazırlanıyor.*

Haftalık ders çizelgesinin hazırlanması sürecinde Öğretmen12 (Ö12) ağırlıklı olmayan derslerin ilk saatlere gelmesi çizelgenin hazırlanması sürecinde sorun yarattığını ifade etmektedir. Sayısal derslerin son saatlere denk gelmesi çizelgenin hazırlanmasında büyük bir sorun teşkil etmektedir. Haftalık ders çizelgesi öğretmene göre değil öğrencinin yararına göre hazırlanmalıdır.

*Ö 12: Öğretmenlerin ders çizelgeleri ile ilgili problemler, birinci ve ikinci saatlerin ağırlıklı olmayan derslerin olması, beden eğitimi, müzik, resim gibi ağırlıklı olmayan derslerin birinci ikinci saatlerde verilmesi. Fakat çocuklar için matematik, sayısal işlemler dediğimiz derslerin son saatlere gelmesi en büyük problemlerden bir tanesidir. Haftalık ders çizelgesinin dağılımının öğretmene göre değil de öğrenciye göre yapıldığı müddet daha başarılı olacağına inanmaktayım ( sayfa 1).*

### **Öğretmenlerin Mazeretleri**

Ders çizelgesinin hazırlanması ile ilgili öğretmenlerin mazeretleri ile ilgili olarak Yönetici 2 özel durumları ile ilgili varsa belgelendirilebilir mazeretleri dikkate aldıklarını yasal olmayan mazeretleri dikkate almadıklarını belirtmektedir.

*Y 2: Öğretmenlerin özel durumları ile ilgili yasal mazeretleri varsa mazereti ders çizelgesini hazırlarken göz önünde bulunduruyoruz. Yasal olmayan veya belgelendirilemeyen mazeret sunarsa dikkate almıyoruz.*

Çizelgenin hazırlanması sürecinde öğretmenlerin mazeretleri Yönetici 4 yüksek lisans, sağlık ve çocukların okul durumları olarak ifade etmektedir.

*Y 4: Çizelgeyi mevzuata göre hazırlıyoruz. Öğretmenlerin haftalık ders saati belli olduktan sonra özel bir durumlarının olup olmadığını görüşüyoruz. Mesela yüksek lisans. Çocuğu ile ilgili bir durum hastane durumu olabilir.*

### **Ders Çizelgesine Bağlı Diğer Durumlar**

Okul yöneticileri öğretmenin nöbet görevinin mevzuat gereği dersinin en az olduğu güne verilebileceğini, nöbet gününe kaç saat ders verileceğini, çizelge hazırlanmadan önce belirlediklerini ifade etmektedir. Bunun ilgili olarak yöneticilerden birinin görüşü aşağıdaki gibidir.

*Y 2: Çizelge eşit ve adaletli yapılır, nöbet öğretmenin dersinin en az olduğu güne verilir. ...Okuldaki bütün öğretmenlerin çizelge yapısı birbirine benzemektedir. Okulumuzda herhangi bir öğretmene iyi çizelge yapıldığı gösteren bir durum yoktur. Çizelge yaparken kriterleri belirliyoruz. Kaç saat dersi varsa boş gün verilir, nöbet gününe kaç saat ders verilir, yarım gün boşluklar kime verilir, bu kriterleri en başta belirliyoruz, belirlenen kriterler ölçüsünde dağılımı yapıyoruz.*

### **Ders Çizelgesinin Hazırlanma Sürecindeki Deneyimlere Yönelik Görüşler**

Bu temada öğretmenlerin karşılaştığı diğer durumlar ve öğretmenlerin verimliliği kodlarına ulaşarak aşağıdaki bulgular çıkarılmıştır:

### **Öğretmenlerin Karşılaştığı Durumlar**

Yönetmeliğe göre haftalık ders çizelgesi okul yönetimince dengeli dağıtılmalıdır. Okul yöneticileri haftalık ders çizelgelerini dengeli ve adaletli hazırladıklarını ifade etmektedirler:

*Y 2: Çizelge eşit ve adaletli yapılır. Bizim okulun özelinde bütün öğretmenlere eşit mesafedeyiz. Okuldaki bütün öğretmenlerin çizelge yapısı birbirine benzemektedir. Okulumuzda herhangi bir öğretmene iyi çizelge yapıldığı gösteren bir durum yoktur. Çizelgeyi yaparken kriterleri belirliyoruz. Kaç saat dersi varsa boş gün verilir, nöbet gününe kaç saat ders verilir, yarım gün boşluklar kime verilir, bu kriterleri en başta belirliyoruz, belirlenen kriterler ölçüsünde dağılımı yapıyoruz. Kriterleri öğretmenlerimiz de biliyor.*

Okul yönetimleri ders çizelgesini hazırlarken öğretmenlere eşit olmalıdır. Okul yönetimince korunan ve kollanan öğretmenler okul iklimini de olumsuz etkilemektedir. Bunun ilgili olarak:

*Y 5: Ben kendi adıma adil olmaya, eşit olmaya çok özen gösteriyorum. Burada bir kul hakkı var ondan sonra artık siz birilerini koruduğunuzda. İşte bu benim arkadaşım bu yakınım diye koruduğumuzda. Daha sonra öğretmenler odasında farklı yansıtıyor, okuldaki iklimi bozuyor, o yüzden de yani her idare için buna çok özen göstermesi gerekiyor. Herkese eşit derecede aynı çizelgesi birbirine yakın çizelgesi çıkarmaya özen gösteriyor. Ders çizelgesi kriterleri belirlediyseniz o kriterleri herkese eşit uygulamanız gerekiyor. ( sayfa 2)*

### **Öğretmenlerin Verimliliği**

Okul yöneticileri ders çizelgesinin öğretmenlerin verimliliğini etkilemediğini düşünmektedir. Bunun sebebi olarak bir süre sonra ders çizelgesini kabullenmesi olarak görmektedir. Bazı okul yöneticileri ders çizelgesinin öğretmenlerin verimliliğini etkilediğini düşünmektedir.

*Y 5: En mükemmel çizelgesi da hazırlasanız. Diyelim ki otuz beş kişilik bir öğretmen grubumuz var. Orada iki tane de olsa üç tane de olsa bazılarını belki memnun edemiyorsunuz. Hemen çarşaf çizelge istiyorlar. O çarşaf çizelgeyi niye istiyorlar? Birbirlerinin çizelgesini kıyaslamak için istiyorlar. Öğretmenlerin çoğuyla da görüştüm. Ondan sonra yani herkesi % 100 memnun etmek zaten mümkün değil ama % 85 mutlu edebiliyorsunuz. Şunu görüyorsunuz öğretmenin bakış açısında veya hatta okula gelirken o yüzündeki tebessümde % 90 mutluluk hissediyorsun. Onlar da öğretmen mutlu olunca sen de mutlu oluyorsun. Çünkü sonuçta burada belki yeri geliyor, eşimizden çocuğumuzdan daha çok onları görüyoruz. Burada bir aile ortamı gibi oluyoruz. O yüzden de öğretmenin mutlu olması için idarelerinde gayret göstermesi gerekiyor. ( sayfa 3-4)*

### **Ders Çizelgesinin Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşler**

Ders çizelgesi hazırlama sürecinde yönetici ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar olarak adalet, mobbing, okul iklimi, soru yaşanan diğer durumlar ve mevzuat kodlarına ulaşılmış ve aşağıdaki bulgular çıkarılmıştır.

#### **Adalet**

Ders çizelgelerinin hazırlanması sürecinde okul yöneticileri öğretmenlerden görüş almadığında bu durum öğretmenlerin özel hayatlarını etkilemekte ve adil olmayan durumlar ortaya çıktığında kendilerini okula ait hissetmemelerine neden olmaktadır. Okul yöneticileri ders çizelgesi hazırlarken sürekli aynı öğretmenlere yönelik iyi bir ders çizelgesi hazırlarsa bu durum diğer öğretmenlerin dikkatini çekebilmektedir. Fakat öte yandan, bu süreçte adil olduğuna inanan okul yöneticileri ve de öğretmenler de vardır.

Y 3: Öğretmenler ders çizelgelerinin herkese adil olmadığını düşünüyor. Bu da ders çizelgesi yapılırken uygulanması ve duyurulması sırasında kabullenememe ya da ait hissetmeme duygusu oluşturuyor. Ders çizelgesi yapılırken öğretmenlerin görüşlerinin mutlaka alınması gerekiyor. Ders çizelgeleri öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Hatta öğretmenler ders çizelgesini gerekirse neden bu şekilde yapıldığını da bilmelidirler. Çünkü ders çizelgesi hem adil olması hem de derslerde mutlu hissetmesi için temel bir noktadır. ( sayfa 2)

Y 4: Talepleri mümkün oldukça adil bir şekilde karşılamaya çalışıyoruz. Ders çizelgesi hazırlanırken adil bir şekilde öğretmenin mutlu olmasını sağlayacak şekilde bir ders çizelgesi hazırlanmalıdır.

Ö 8: Hayır düşünmüyorum. Çok sürdürülebilir bir durum olmadığından sıkıntıya neden olur. Sürekli bir gruba iyi çizelge yapmak diğer öğretmenlerin dikkatini çekecektir. Genelde idarecilerimiz adil davranmaya dikkat ediyor.

### **Mobbing**

Okul yöneticileri, yönetim süreçlerinde ders çizelgesi hazırlama sorumluluklarını bir güç olarak kullanabilmektedir. Şöyle ki, araştırmadaki bulgular, bu gücün mobbing amaçlı kullanıldığını, kullanılmasa tercih edilmese bile yapılan uygulamaların öğretmene mobbing hissettirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla ilgili olarak:

Y 2: Çalışan öğretmenlere iyi çizelge yapmayı; sorumluluklarını yerine getirmeyen öğretmenlere de kötü çizelge yapmamı düşündük ancak profesyonelliğe uygun olmadığı için ve başka bazı sorunlar ortaya çıkaracağını düşündüğümüz için hiçbir zaman böyle bir uygulama yapmadık. Denemesini dahi yapmadık.

Okul yöneticileri kendileri mobbing yapmasa da başka okul yöneticilerinin mobbing amaçlı ders çizelgesi hazırlayabileceklerini ifade etmektedir. Bu durum ile ilgili:

Y 5: İllaki vardır kendim. Şimdiye kadar öyle bir şey yapmadım ama bunu şeyi ders çizelgesini nöbeti bir mobbing aracı bir baskı aracı, bir tehdit aracı gibi kullanan idareciler illaki vardır. Yani şimdi yok desek yalan söylemiş oluruz. İnsanoğlu insanoğlunun bazen haklıdır haksızdır o kısmına girmiyorum ama illaki vardır.

### **Okul İklimi**

Araştırmada ortaya koyulan görüşlere göre, haftalık ders çizelgesi hazırlandıktan ve öğretmenlere duyurulduktan sonra öğretmenler okul yönetiminden ders çizelgelerini karşılaştırmak için çarşaf çizelge isteyebilmektedir. Aynı durumlarda olan öğretmenlere farklı uygulamalar yapılması öğretmenleri huzursuz etmekte ve bu durum okul iklimine de yansiyabilmektedir. Öğretmenler ders çizelgelerini boş günü var mı, yok mu ve aralarda ne kadar boşluk olduğu konularında kontrol edebilmektedir.

Ö 3: Öğretmenlerin birbirlerinin ders çizelgelerini kıyaslaması, öğretmenlerin boş günü var mı yok mu gibi. Ders çizelgesinde aralarda boşluk olması da sorun teşkil ediyor.

Ö 12: Çizelgesi aldım baktım insanlık karşılaştırıyoruz. Yani ona bakıyorsun zaman zaman yapıyoruz ama bunu sokakta paylaşmaktan ziyade bunu basmak daha sağlıklı olur. Karşılaştırmada, zaman zaman ufak tefek sıkıntı olduğu oluyor. Benim çizelgeyim

*arkadaşım çizelgesi bana göre biraz daha kötü olduğunda şu ifadeyi kullanabilirler. İdarenin adamı idareye daha yakın ifadeleri kullanabilirler. O nedenle her yerde ders çizelgesini paylaşmak işte benimki de böyle demenin çok sağlıklı olduğunu düşünüyorum.*

### **Sorun Yaşanan Diğer Durumlar**

Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin ders saatlerinde yaşanan farklılıklar, boş gün uygulaması gibi diğer durumlar ihtiyaç olduğundan öğretmene ulaşılamamasına yol açmaktadır. Bununla ilgili olarak:

*Y 2: Haftalık ders çizelgesinde boş gün verdiğimiz öğretmenlere ihtiyacımız olduğunda okul ulaşamıyoruz. Bunun dışında başka bir sorun gözlemedim.*

Öğretmenlere göre ders çizelgesindeki boşluklar öğretmenlerin verimliliğini etkilemektedir; çizelgesi düzgün olan öğretmenin morali de iyi olmaktadır. Bununla ilgili olarak:

*Ö 1: Haftalık ders çizelgesinin kötü oluşu yüzde yüz olumsuz etkiliyor. Arada fazla boşlukların olması ve öğretmenin okulda boş boş beklemesi öğretmenin verimliliğini olumsuz etkiliyor. Ders çizelgesi düzgün olan öğretmenin moralin düzgün olduğunu gözlemliyorum.*

Öğretmenlerin ders çizelgeleri ilgili olarak talepte bulunmaları ders çizelgesinin hazırlanması sürecinde zorluklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Okul yönetimine beklentilerini kabul ettirmek amacıyla baskı yapan öğretmenlerde bulunmaktadır. Bununla ilgili olarak:

*Y 6: Öğretmenlerin sürekli okula geç gelip erken gitmek gibi beklentilerinden dolayı ders çizelgelerin hazırlanması hep zorluk olmuştur. Hep öğretmenler ders çizelgesi hazırlanırken psikolojik olarak baskı uygulamaktadırlar bu tür sorunlar yaşıyoruz.*

### **Mevzuat**

Okul yöneticileri haftalık ders çizelgesi hakkında mevzuatı bildiklerini ifade etmektedirler. Ders çizelgesi hakkındaki mevzuatı yeterli bulmaktadırlar. Okul yöneticileri çizelgeleri mevzuata uygun hazırladıklarını belirtmektedirler. Bu durum ile ilgili olarak:

*Y 1: Mevzuat hükümlerini biliyorum. Haftalık ders çizelgesi ile ilgili mevzuat yeterli mi? Mevzuat açısından baktığımızda müfredata göre sıkıntılar yaşanabiliyor. Şahsi düşüncem mevzuatı yeterli buluyorum. ( sayfa 2)*

*Y 2: Evet biliyorum. Çizelge eşit ve adaletli yapılır, nöbet öğretmenin dersinin en az olduğu güne verilir. ( sayfa 2)*

*Y 4: Mevzuata hâkim olduğumu düşünüyorum. Çizelgesi mevzuata göre hazırlıyoruz. ( sayfa 2)*

Öğretmenler ders çizelgelerinin hazırlanması hakkında mevzuatı bilmediklerini ifade etmektedirler. Çizelge ile ilgili diğer mevzuat hükümlerinden bahsetmektedirler. Bununla ilgili olarak:

*Ö 1: Doğrusu açık söyleyim bilmiyorum. Hiç ihtiyaçta duymadım. ( sayfa 2)*

Ö 2: *Bilmiyorum. Araştırmadım. ( sayfa 2)*

Ö 5: *Çok bilmiyorum haftalık 21 saate kadar derse girme limiti olduğunu biliyorum. Onun dışında bilmiyorum. Matematik, fen bilimleri gibi derslerin ilk saatte olması gerektiğini biliyorum onun dışında bilgim yok. ( sayfa 2)*

Okul yöneticilerine göre mevzuattaki esneklik ders çizelgesini hazırlanması sürecinde okul yöneticilerini işini zora sokmaktadır. Bununla ilgili olarak:

Y 1: *Mevzuat hükümlerini biliyorum. Haftalık ders çizelgesi ile ilgili mevzuat yeterli mi? Mevzuat açısından baktığımızda müfredata göre sıkıntılar yaşanabiliyor. Şahsi düşüncem mevzuatı yeterli buluyorum. Öğretmenin dersi yokken okulda bulunma zorunluluğu nöbetçi öğretmenin nöbet günü sorumluluğu gibi durumlar mevzuattaki esneklik okul idarecilerin işini zorlaştırıyor. Öğretmenin mesai saatleri mevzuata konulmalı bu durumda öğretmenin kendi kafası rahat olacak ve çizelgesi düzenleme açısından okul idaresinin de işini kolaylaştıracaktır. ( sayfa 2)*

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Ders Çizelgesi Hazırlama Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Ders çizelgesi hazırlama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri temasında öğretmen ve öğrencilere yönelik çözüm önerileri kodlarına ulaşılarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

### **Öğretmenlere Yönelik Çözüm Önerileri**

Okul yöneticileri öğretmenin ders yükünün haftaya eşit dağıtılabilmesi için mesai saati uygulamasının öğretmenlere de getirilmesini istemektedir. Böylelikle öğretmenler mesai saatleri içinde destek eğitimi, özel eğitim gibi vb. faaliyetleri dersi olmadıkları zamanda yapabileceklerinden bahsetmektedir. Bununla ilgili olarak:

Y 1: *Haftalık ders çizelgesi hazırlanırken öğretmenlerin özel durumları göz önünde bulunduruluyor. Öğretmenin ders yükünün gün içinde eşit dağıtılan bir çizelge olması sağlanabilir. Bunu gerçekleştirmek için mesai saati sistemi olabilir. Özel eğitim, destek eğitim gibi faaliyetler yerine getirilebilir. Çocukların bireysel yeteneklerini keşfedebilecek bir müfredata geçilebilir. ( sayfa 3)*

Y 5: *Ders çizelgesinin hazırlanmasına yönelik daha önceki soruların birinde de söylediğim gibi bu konuda Türkiye'nin bir açılım yapması gerekiyor. Öğretmenlerin mesaisi dokuz beş olmalı o zaman zaten ders çizelgesi diye bir şey ortadan otomatikman kalkar. Böyle oldu muydu? Derslerimiz boş geçmez, nöbetlerimiz daha iyi tutulur, ondan sonra öğretmenlerde kendilerini nasıl genel idare hizmetlerinde çalışan bir kadın veya bir bankada bir postanede çalışan bir kadın çocuğunu büyütürken çalıştığı işe göre tedbirler alıyorsa o zaman da öğretmen diyecek ki biz artık dokuz- beş çalışıyoruz. Çocuğu varsa da hastası varsa da hastaneye gidecekse özel işleri varsa bunları buna göre halletmeye çalışacak ama sadece dokuz beş öğretmeni çalıştırıyorum deyip onu çağırdığı zaman öğretmenin dersi dışında burada boşta oturmayacağım onun dışında öğretmene diyeceksin. Her öğretmen yılda şu kadar soru hazırlayacak her öğretmen işte yılda destek eğitimle ilgili öğrencilere şu çalışmaları yapacak. İşte her öğretmenin okul gelişimi ile ilgili yapması gereken kulüplerle ilgili yapması gereken çalışmalarını belirleyip yani yıl sonunda okul idarelerini öğretmenlerden bunu istemesi lazım. Öğretmeni yani biraz öğretmenin*

*çalışma şekil ve usulü ile ilgili bakanlığın ciddi bir çalışma yapıp her iki tarafı da yani idareyi de yormadan öğretmeni üzmeden ortak bir şey bulması lazım. O zaman daha iyi olur diye düşünüyorum. ( sayfa 4-5)*

Okul yöneticileri ders çizelgesi hazırlama sürecinde okul yönetimlerinin aradan çıkarılmasını istemektedir. Çizelgeler okul türüne ve ders saatlerine göre düzenlenebilmelidir. Okulun bulunduğu çevreye göre çizelgeler oluşturulabilmelidir. Çizelge okul yönetimi olmadan hazır çizelge halinde kullanılabilirdir. Bununla ilgili olarak:

*Y 1: Çizelge hazırlanırken aradan okul idarecileri çıkarılmalı, çizelge hazırlanırken okul idarecileri zan altında kalabiliyor. Okul kurum türüne göre hazır çizelge olmalıdır. Ders saatlerine yeniden düzenleme yapılabilir. Düzenleme yapılırken okul ve sınıf mevcutları için belli düzenlemeler konulabilir. Bölgenin sosyo-ekonomik düzenin dikkate alınmasıyla yeni bir çizelge hazırlanmalı örneğin Türkçe dersi saati o bölgenin özelliğine göre belirlenmeli. Titiz bir çalışma ile düzenlenebileceğine inanıyorum. ( sayfa 4)*

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, okullarda öğretmenlerin haftalık ders çizelgesi hazırlanması sürecine ilişkin sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Okullarda öğretmenlerin haftalık ders çizelgesi hazırlanması ilişkin yaşadıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanan bu çalışmada olgubilim deseni seçilmiştir. Yapılan görüşmelerin analizi ile temalar belirlenmiştir. Bu temalar ise öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda ders çizelgesi hazırlama süreci, öğretmen ve okul yöneticilerinin ders çizelgesi hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin ders çizelgesi hazırlama sürecine ilişkin karşılaştıkları sorunlar, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre ders çizelgesi hazırlama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri şeklinde sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

İş görenler iş yerlerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle duygusal olarak, tükeniş, başarısızlık ve duyarsızlık yaşayabilirler ve bu durumlar özel hayatlarına da etki edebilir (Süregevil, 2005, s. 146). Branş öğretmenleri ders çizelgelerinin hazırlanması sürecinde özel hayatlarına göre düzenlenmesi için beklentide olabilirler. Öğretmenlerin özel hayatlarındaki bu beklentilerini ise küçük çocukları olması, çocukların okuldan alınıp bırakılması, kendisinin ya da aile bireylerinden birinin sağlık sorunları ve yüksek lisans eğitimi oluşturmaktadır.

Ders çizelgesi hazırlanırken öğretmenlerin sağlık, eğitim, çocukların durumu gibi ihtiyaçlarına öncelik verilmeli ve ihtiyacı olmayan öğretmenlerin ders çizelgesi ile ilgili beklentileri dikkate alınmamalıdır. Çizelge hazırlanırken okul yönetimince kriterler belirlenmeli ve belirlenen bu kriterlere göre çizelge hazırlanmalıdır.



Ders çizelgeleri öğretmenlerin beklentilerine uygun hazırlanmadığında öğretmenler için sıkıntı oluşturabilmektedir. Öğretmenler ders çizelgelerini özel hayatlarına göre düzenlenmesini beklemektedirler. Öğretmenlerin özel hayatlarını ile ilgili sorunları ise küçük çocuk ve çocukların okulu, yüksek lisans eğitimi, bakmakla yükümlü olunan kimselerdir. Çocuk sahibi olan bazı öğretmenler, çocuklarının bakım planlaması nedeniyle sıkışık ders çizelgesi ya da az derse girmek istiyorlar. Öğretmen görüşleri alınarak hazırlanan ders çizelgesi öğretmenlerinde olumlu karşılık vermesiyle uygun çizelge oluşturulmaktadır. Haftalık ders çizelgesi öğretmenlerin beklentisine göre hazırlanırsa öğretmenlerin sorun yaşamadığı anlaşılmaktadır..

Güven duygusu örgüt kültürünün örgütsel adaletin temel dayanağını oluşturur (Hoy & Tarter, 2004, s. 250). Okullardaki adil uygulamalar öğretmenlerin okul yönetimine duyduğu güveni de doğrudan etkilemektedir (Konovsky & Pugh, 1994, s. 656). İş görenler iş yerinde çalışan herkese adil davranıldığında adalet duygularının arttığını ve buna bağlı olarak da alışma isteklerinin arttığını ifade etmektedir (Greenberg, 1990, s. 111). Okul yönetimleri aynı durumda bulunan öğretmenlerin ders çizelgelerinin adaletli bir şekilde düzenlemediği zaman öğretmenler okuldaki adalet kavramının sorgulanmasına neden olmaktadır. Özel hayatından(okul dışı) kaynaklı nedenlerden beklentileri olan ve ders çizelgesi düzenlenmeyen öğretmenin okula aidiyet duygusu azalabilmektedir. Okul yönetimleri öğretmenlerin beklentilerini karşılayan adil bir ders çizelgesi hazırlamalıdır. Adil bir şekilde hazırlanmayan çizelgeler okul iklimine de olumsuz etkilemektedir. Çizelgede ders dağılımı yapılırken öğretmenlerin taleplerine göre dersler haftaya uygun olarak yerleştirilmelidir.

Ders çizelgesi hazırlanması sürecinde öğretmen görüşlerinin alınması öğretmenlerin adalet algısını etkileyebilmektedir. Adil bir şekilde hazırlanmayan ders çizelgeleri öğretmenin okula aidiyet duygusunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgeleri diğer görevlerini de etkilemektedir. Buna bağlı olarak yönetmelik gereği öğretmene verilen nöbet görevi de okul yönetimi ile öğretmenler arasında sorun olabilmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü nöbet görevini ders dışı zamanlarda öğrencilerin düzen ve kontrolünü sağlamak ve yine diğerlerine göre daha fazla olarak ders zaman öğretmene iş yükü olarak tanımlamaktadır (Özbilen & Günay, 2017, s. 141).

Ders çizelgesi kriterleri önceden belirlenmeli ve uygulanmalıdır. Kriterler belirsiz olduğundan çizelgenin oluşturulması keyfiyete göre olabilmektedir Haftalık ders çizelgeleri okul yönetimleri ile öğretmenlerin arasını da açabilmektedir. Çizelgeye göre verilen nöbet görevi de öğretmenler için sorun yaratabilmektedir. Öğretmenler nöbet gününü beğenmemektedir. Çizelgede boş gün uygulaması gibi durumlar

öğretmenlerin çizelgelerini karşılaştırmalarına sebep olmakta ve okul iklimi bundan olumsuz etkilenmektedir.

Haftalık ders çizelgeleri hazırlanırken öğretmenlerin ve öğrencilerin lehine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Ders çizelgesi öğretmenin özel hayatını kolaylaştırmalı; öğrenciye ise öğrenme kolaylığı sağlamalıdır. Matematik gibi ağırlığı olan sayısal dersler günün ilk saatlerine konulmalı; beden eğitimi, görsel sanatlar vb. dersler ise son saatlere doğru olması öğrencinin yararına bir durumdur (Saraçoğlu, Ağca, & Bektaş, 2019, s. 114).

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgesi öğretmenlerin menfaatleri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Çizelgelerde öğrenci menfaati geri planda yer almaktadır. Çizelgeler öğretmenlerin menfaatlerine göre hazırlandığında ağırlıklı dersler gün içine dağıtılmakta iken beden eğitimi, müzik vb. dersler günün ilk saatlerine gelebilmektedir. Okul yönetimleri çizelgeleri öğrenci menfaati doğrultusunda hazırlandığını belirtse de öğretmenin de kolanması gerektiğini düşünmektedir.

Haftalık ders çizelgesinin hazırlanması sürecinde okul yöneticileri sorumluluk almaktan kaçınan öğretmenlere ders çizelgesi üzerinden mobbing yapmayı düşünseler de yapmadıklarını ifade etmektedirler. Okul yöneticileri ders çizelgesini mobbing amacıyla kullanmadıklarını da belirtmiştir. Öğretmenler ders çizelgelerini kıyaslayarak kendilerine mobbing yapıp yapılmadığı şeklinde yorumlamaktadırlar. Kendisine mobbing yapıldığını düşünen öğretmenler okul iklimini de olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri kendileri mobbing yapmasa da ders çizelgesi ile ilgili mobbing yapan başka yöneticiler olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ders çizelgesi ile ilgili kendilerine mobbing yapılmasa da mobbinge maruz kalan öğretmenler olduğunu da söylemektedir. Öğretmenler ders çizelgesinin okul yöneticilerinin elinde mobbing aracı olarak görmektedir.

Öğretmenlerin verimliliğini arttırmak amacıyla ders çizelgeleri okul yönetimlerince ödül amacıyla kullanılabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirmesi eğitim yönetiminin önemli unsurlarından birisi arasında görülmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin morallerini yükseltmek ve devamını sağlamak için ödüllendirmeye ihtiyaç duyabilmektedir. Ödül tüm mesleklerdeki gibi öğretmenler içinde bir sosyal ihtiyaçtır. Ödül alan öğretmenini öğrenciye ve çevresine faydası da artacaktır (Yıldırım M. C., 2008, s. 663). Ders çizelgesini öğretmen verimliliğini arttırmak amacıyla ödül olarak hazırlanması okul iklimini olumsuz etkileyen bir uygulama olabilir. Okul yönetimi öğretmenlerin ders çizelgesini ödül amacıyla kullanırsa bu yöntem okul ortamına zarar verebileceğinden doğrudan tercih edilmemelidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ders çizelgesinin öğretmenin verimliliğini etkilemesi ile ilgili okul yöneticileri arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı okul yöneticilerine göre ders çizelgesi öğretmenin verimliliğine etki ederken; bazı okul yöneticileri de etki etmediğini düşünmektedir. Ders çizelgesi iyi olan öğretmeni verimliliği derslerine yansırken; çizelgesinin kötü olduğunu düşünen öğretmenlerin verimliliği derslerine olumsuz etki edebilmektedir.

Okul yönetimine yakın öğretmenlerin ders çizelgesinin beklentileri yönünden hazırlanması okul iklimini olumsuz etkileyen bir durum olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini yaparken yaptığı çalışmalar görev yaptığı okulun gelişimi olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Çolak & Altınkurt, 2017, s. 33).

Görüşmelerden çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin haftalık ders çizelgesini sorun olmaktan çıkarmak amacı ile mesai saati düzenlemesi getirilmesi bir çözüm olarak düşünülebilir. Branş öğretmenleri arasında ders saatlerinde farklılık yaşanmaktadır bu durum öğretmenlerin okulda bulunma sürelerini etkilemektedir. Bu nedenle az dersi olan öğretmenler okul yönetiminde boş gün vb. gibi taleplerde bulunmaktadır. öğretmenler yönetmelik belirlenecek sürelerde mesai saatlerinde okulda bulunmalı ve ders dışı etkinlikler gerçekleştirmelidir.

Okul yönetimlerine göre öğretmenlere mesai saati getirilmeli ve öğretmenler mesai saatlerinde okulda hazır bulunarak diğer kurs vb. eğitim- öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelidir. Öğretmenlere göre ise mesai saatleri net olursa okul yönetimlerinin çizelge oluşturması da kolaylaşacaktır.

Haftalık ders çizelgesi oluşturulmadan önce kriterler belirlenmeli ve çizelge bu kriterlere göre hazırlanmalıdır. Çizelge yayınlamadan önce taslak olarak öğretmenlere sunulmalıdır. Onay alındıktan sonra kesin çizelge öğretmenlere duyurulmalıdır.

Okul yönetimleri ders çizelgesi hakkında mevzuatı bilmektedirler. Çizelgeleri mevzuatlar doğrultusunda hazırladıklarını söylemektedirler. Ancak görüşme yapılan öğretmenler çizelge ile ilgili mevzuatı tam olarak bilmemektedirler. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili haklarını yeterince bilememelerini sebebi mevzuat konusunda yeterince bilgiye sahip olmamalarıdır. Bu nedenle hakları konusunda ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıklarında kararsızlık yaşayabilmektedirler (Uğraş, 2018, s. 1).

Okul yönetimleri mevzuat hükümleri bildiklerini ve ders çizelgelerini bu hükümlere göre hazırladıklarını söylemektedir. Okul yönetimleri ders çizelgesi ile ilgili mevzuat hükümlerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Mevzuat hükümlerinin esnekliği de ders çizelgesi oluşturulurken okul yöneticilerini işini de güçleştirmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü ise ders çizelgesi hazırlanması ile ilgili mevzuat hükümlerini bilmemektedir. Ders çizelgesi ile ilgili mevzuatı bilen öğretmenler olsa da öğretmenleri çoğunlukla ders çizelgesi hakkındaki mevzuat hükümlerini bilmemektedir.

Teknolojik gelişmelerin eğitimi etkilemesi de mümkün görülmemektedir. Bu nedenle teknoloji eğitimin her alanında kullanılabileceği ders çizelgelerinde de kullanılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir: branş öğretmenlerinin haftalık ders çizelgeleri imkanlar dahilinde özel hayatlarını etkilemeyecek şekilde okul yönetimince düzenlenebilir. Okul yönetimleri haftalık ders çizelgesi hazırlarken öncelik kriterlerini belirlemeli öğretmenlere duyurmalı ve haftalık ders çizelgesini bu kriterlere göre hazırlamalıdır. Haftalık ders çizelgesinde örgütsel adaletten taviz verilmemelidir. Çizelge tüm öğretmenlere adaletli bir şekilde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Öğretmenlerin nöbet gibi ders dışı görevlerinin mevzuatlar çerçevesinde verildiği öğretmenlere anlatılmalı ve nöbet görevi de öğretmenlere verilirken adaletli bir şekilde verilmelidir. Ders çizelgeleri hazırlanırken öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde hazırlanmalı ve sayısal ağırlıklı derslerin ilk saatlere konulmasında fayda vardır. Araştırmaya katılan öğretmenler mobbing yaşamasa da öğretmenler haftalık ders çizelgesini okul yöneticilerinin elinde bir mobbing aracı olarak görmektedir. Okul yöneticileri öğretmenle sorun yaşasa da sorun yaşadığı öğretmene mobbing uygulamamalıdır. Haftalık ders çizelgesi hangi konuda olursa olsun öğretmene ödül olarak kullanılmamalıdır. Ders çizelgesi öğretmenlerin verimliliğini arttırmak amacıyla beklentileri doğrultusunda düzenlenebilir. Öğretmenlere mesai saati getirilerek tüm eğitim- öğretim faaliyetlerini mesai saatleri içerisinde yapmaları sağlanabilir. Öğretmenler haftalık ders çizelgeleri ile ilgili mevzuatı yeterince bilmemektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik mevzuat eğitimi verilmelidir.

#### Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri

**Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı** Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı** Çalışmanın tamamlanmasında birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

**Etik Kurul Onay Belgesi** Araştırmanın etik kurul onayı 13/01/2022 tarihinde Yeditepe... Üniversitesi Etik Kurulu'nun E.50532705-302.14.01-1118 No'lu kararı ile elde edilmiştir.

## Kaynakça

- Çeçen, M. (2019, Nisan). Ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ( Siirt ili örneği). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Çetin, S. M. (2021, Ekim). Ortaokul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s. 33-71.
- Özbilen, F., & Günay, G. (2017, Haziran). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul nöbet görevine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 141-157.
- Akay, B., Tokatlı, C., & Aksoy, M. (2017). Kırklareli ve Edirne İllerine Yönelik Bir Turizm Potansiyeli Değerlendirme Çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 89-102.
- Akgeyik, G. (2014). Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ( Diyarbakır ili örneği). 65-66. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Arcayürek, C. (1966, Ocak 13). İşte Johnson Mektubu. *Hürriyet Gazetesi*, s. 1.
- Ataş, M. (2021, Nisan 4). *Anadolu Ajansı Türkiye'nin 100 Yıllık Serüvenini Kitaplaştırdı*. Nisan 15, 2021 tarihinde Anadolu Ajansı Resmî Web Sitesi: <https://www.aa.com.tr/tr/kurumsal-haberler/anadolu-ajansi-turkiyenin-100-yillik-seruvenini-kitaplastirdi/2198558> adresinden alındı
- Aydın, M., & Açıkmeşe, S. (2015). Türkiye'de Güvenlik Kavramsallaştırması. M. Aydın, H. G. Brauch, M. Çelikpala, U. O. Spring, & N. Polat (Dü) içinde, *Uluslararası İlişkilerde Çatışmadan Güvenliğe* (2. b., s. 491-508). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başkonuş, T., Akdal, D., & Taşdemir, M. (2011). Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri. *İconte*, s. 1512-1522.
- Baykal, N. (2020). Aristo'nun En Seçkin Öğrencisi: Fârâbî. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*(634), 66-70.
- Bulgur, N. (2017). 20. Yüzyılda Göç Teorileri ve Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları. *I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimler Kongresi*. Priştina-Kosova.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Erhan, Ç. (2015). *Türk-Amerikan İlişkilerinin Tarihsel Kökenleri* (2. b.). Ankara: İmge Kitabevi yayınları.
- Foreign News: The Near East. (1923, March 24). *Time Magazine*.
- Gök, N. (1997). *Beylikler Döneminden İtibaren Osmanlı Diplomatasında Berat Formu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Ortaçağ Tarihi Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Görgülü, H. (2022). Algılanan örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Gedik, M. S., & Hakkoyunmaz, H. (2020, Kasım 12-15). 112 Acil Sağlık Hizmetleri Çalışanlarının Hizmet ve Sosyal Durumlarının Değerlendirilmesi. 16. *Ulusal Acil Tıp Kongresi*, 61. Ankara: Acil Tıp Uzmanları Derneği.
- Greenberg, J. (1990). Looking fair versus being fair: Managing impressions of organizational justice. *Research in Organizational Behavior*, s. 111-157.
- Hoy, W., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, s. 250-259.
- Jensen, M. C., & Meckling, W. H. (1976). Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305-360.
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018, Temmuz). Eğitim Yönetiminde Adaletin Önemi ve Gerekliliği Üzerine Bir İnceleme. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (2012). *Power and Interdependence* (4. b.). New York: Longman.
- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, s. 656-669.
- Lipson, L. (1978). *Politika Biliminin Temel Sorunları* (2 b.). (T. Karamustafaoğlu, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating, diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Moustakas, C. (2010). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Süregevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler: akademik personel üzerinde bir uygulama. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saraçoğlu, S., Ağca, E., & Bektaş, O. (2019, Ekim). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğreniminde zaman tercihleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı* (Genişletilmiş 10. b.). İstanbul: Güzem Can Yayınları.
- Şener, M. (2005). Mina. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 30, 96-97. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası. (2012). *Sekseninci Hesap Yılı Hakkında Banka Meclisince Hazırlanan Faaliyet Raporu: Yıllık Rapor 2011*. Ankara: Ömür Matbaacılık.
- Uğraş, S. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenleri Kendilerini Hangi Konularda Yetersiz Hissediyor? *Çomü Spor Bilimleri Dergisi*, s. 1-16.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981, Kasım 4). (2547).
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, s. 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Öğretmenlerin Ödüllendirilmesine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s. 663-690.
- Yılmaz, Ç. (2021, 03 30). *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/egitimcilerin-kabusu-oldu-6468611> adresinden alındı

## A Phenomenological Study on the Preparation of Weekly Timetables at Schools

### Extended Summary

According to weekly course hours, teachers' weekly timetables determine on which day and at what time they will attend class. The weekly course hours of the secondary school teachers who were the subject of the research were determined according to the current decision of the Board of Education and Discipline No. 43 dated 24.08.2023. School administrations are authorized by regulation to create and announce teachers' weekly timetables. The attitudes of school administrators towards teachers can be observed and evaluated by teachers. The attitude of school administrators towards teachers can also affect educational activities. While preparing teachers' weekly timetables, school administrations should take organizational justice into consideration. Teachers who have disagreements with the school administration should also be approached in line with organizational justice (Çetin, 2021). School administrations should make a fair distribution of duties in all duties of teachers at school as well as weekly timetables (Görgülü, 2022). Unfair practices in the distribution of teachers' weekly timetables may cause teachers to have a low perception of fairness towards the school administration (Akgeyik, 2014).

Problems between school administrations and teachers regarding weekly timetables are also featured in the media. An example of such a news report shared by Kamu Ajans (2021) is that "school principals harass some teachers while preparing the timetable" and, accordingly, negatively affect the timetables of other teachers. Due to union differences between teachers at school, the process of preparing teachers' timetables causes problems between school administrations and teachers. While a school principal makes a favorable schedule for teachers who are members of his own union according to his needs; he can also make an unfavorable schedule for teachers who are not his union-mates (Yılmaz, 2021). Attitudes and behaviors of school administrations that do not comply with distributive justice in the distribution of tasks to teachers can negatively influence educational activities by affecting the efficiency of teachers who feel discriminated against. Unfair practices in schools may affect school belonging, participation in activities, trust in the school administration, negativities in administrator-teacher relations, etc. School administrations should hold a meeting with teachers at the beginning of the academic year about how timetables will be prepared. The weekly timetable should be able to be created in line



with teachers' expectations as much as possible. This decision-making process may be a practice that shows that teachers are cared about. Even if the timetable of the teacher whose expectations are met is not exactly what he wants, he may not feel resentful towards the school administration. As a result, while preparing the weekly lesson schedule, the school administration should prepare the schedules by taking the opinions of the teachers.

### **Purpose and Significance**

The purpose of this research is to identify problems related to the process of preparing weekly lesson schedules for teachers in schools and to propose some suggestions in that regard. This study addresses the following research questions in particular: (i) According to the opinions of teachers and school administrators, how does the process of preparing timetables work in schools? (ii) What are the experiences of teachers and school administrators regarding the timetable preparation process? (iii) What are the problems faced by teachers and school administrators regarding the timetable preparation process? (iv) According to the opinions of teachers and school administrators, what are the solution suggestions for the problems encountered in the timetable preparation process?

### **Method**

This study employs a qualitative research method to learn about teachers' experiences regarding the teaching profession. The phenomenology approach is used in this research, with the intent to figure out opinions of teachers and administrators regarding the process of preparing teachers' weekly lesson schedules. The main purpose of phenomenological research is to understand and describe a phenomenon from the perspective of the interviewees. The people who can best reflect teachers' experiences regarding weekly timetables are teachers from different branches. The study group of the research is determined according to the number of schools, teachers and students. The teachers to be interviewed are selected from different branches whose available hours corresponded to their teaching status, based on the difference in course hours, gender, length of service, educational status, and taking into account maximum diversity. Variables such as age, gender, professional seniority, educational background and branch of the teachers in the study group are intended to keep the sample broad. The teachers participating in the research are selected according to the availability of the school where they work. The data is gathered through interviews. Six of the participants are school administrators, twelve of whom continue to work as teachers. The tenure of the teachers to whom the interview form is given is as follows: 1-10 years for five teachers, 11-20 years for five teachers, 21-30 years for four teachers, and 31-40 years for four teachers. By branch, four are social

studies teachers, two are Turkish, English, information technologies and mathematics teachers, three are science teachers, one is religious culture and ethics, music, technology and design teachers. The educational level of the participating teachers is as follows: twelve have a bachelor's degree, while six have a master's degree.

An interview form is created by reviewing the literature on the issue. After obtaining expert opinions, a semi-structured interview form is completed, taking into account the suggestions. Finally, a pilot study is conducted with two school administrators and four teachers. The question about mobbing is added to the interview form during the pilot study, and the form is finalized and interviews are held. In research conducted with phenomenology, interviews are done face to face with the participants in order to obtain direct information from the interviewees (Gürbüz & Şahin, 2016). When schools are visited for interviews, the first meeting is held with the school administrator. Then, one male and one female teacher from each school is interviewed. Otherwise, problems arise regarding the credibility of the researcher. To avoid that, there is a need for evidence of the reality of the findings, the validity of the results, the consistency of the processes, and the objective collection of data and obtaining objective results (Yıldırım & Şimşek, Qualitative research methods in social sciences, 2018). Credibility and consistency measures are also taken for the interview form, which is the data collection tool used in the research. After obtaining expert opinions, the pilot application is performed and the questions are rearranged according to the answers given to the questions and interviews are held. In this research, the purpose is to obtain reliable data through mutual trust, as the researcher being a school administrator knows the field in which the research is conducted and allows the research participants to know the position of the researcher. The data of this research is divided into small pieces and analyzed in a systematic way, leading to larger pieces and describing the experiences of the interviewees (Moustakas, 2010).

## Findings

The categories and codes are obtained by analyzing the opinions of teachers and administrators regarding the preparation of teachers' weekly lesson schedules. Thus, regarding the preparation of the weekly timetable, the process of preparing the timetable in schools in line with the opinions of teachers and administrators, the experiences of teachers and administrators in the process of preparing the timetable, the problems of teachers and administrators regarding the process of preparing the timetable, the problems experienced in the process of preparing the timetable according to the opinions of teachers and school administrators. The aim is to propose some possible lines of solution.

According to the opinions of teachers and school administrators, the process of preparing curriculum in schools. Expectations of teachers. Expectations related to private life. Experiences of teachers and school administrators regarding the curriculum preparation process. Problems encountered by teachers and school administrators regarding the curriculum preparation process. Problems faced by teachers and school administrators regarding the curriculum preparation process. Climate Comparing/contrasting the course schedule Teachers close to the school administration, other situations where problems occur Insufficient number of teachers ,suggestions for solutions to the problems encountered in the process of preparing the course schedule according to the opinions of teachers and school administrators Process of Preparing the Weekly Lesson Schedule Expectations of teachers on the theme of preparing the weekly course schedule, other situations related to the course schedule. The following findings were obtained by accessing the codes of regulations for education and training and preparation of the schedule.

### **Discussion and Conclusions**

In this study, which presents the opinions of teachers regarding weekly timetables in a phenomenological way, the opinions of administrators and teachers are analyzed with four main themes created in line with the purpose of the research. These main themes are the process of preparing timetables in schools according to the opinions of teachers and school administrators, the experiences of teachers and school administrators regarding the timetable preparation process, the problems encountered by teachers and school administrators regarding the timetable preparation process, and the problems encountered in the process of preparing timetables according to the opinions of teachers and school administrators. Results are given in the form of solution suggestions for the problems. Branch teachers may expect their timetables to be tailored to their private lives during the preparation process. These expectations of teachers in their private lives include having young children, children being picked up and dropped off from school, health problems of themselves or one of their family members, and postgraduate education. While preparing the timetable, teachers' needs such as health, education, and child care should be given priority, and the expectations of teachers who do not need it regarding the timetable should not be taken into account. While preparing the schedule, criteria should be set by the school administration and the schedule should be prepared according to these criteria. When timetables are not prepared in accordance with teachers' expectations, it can cause problems for teachers. Teachers expect their timetables to be arranged according to their private lives. The problems

of teachers regarding their private lives are young children and their schools, postgraduate education, and dependents.

Because of the child, teachers want to have a tight schedule or fewer classes. The timetable is prepared by taking teachers' opinions and the appropriate schedule is created upon the positive response of the teachers. If the weekly lesson schedule is prepared according to teachers' expectations, teachers do not experience any problems. Fair practices in schools also directly affect teachers' trust in school administration (Konovsky & Pugh, 1994). When school administrations do not arrange the timetables of teachers fairly, this causes teachers to question the concept of fairness in the school. The sense of belonging to the school may decrease for the teacher whose timetable is not arranged in line with his private life. School administrations should prepare a fair timetable that meets teachers' expectations. Schedules that are not prepared fairly have a negative impact on the school's cohesion. When distributing courses in the schedule, the courses should be placed according to the week according to the demands of the teachers. Obtaining teachers' opinions during the timetable preparation process may affect teachers' perception of fairness.

Timetables that are not prepared fairly can negatively affect the teacher's sense of belonging to the school. Teachers' weekly lesson schedules also affect their other duties. Accordingly, the duty assigned to teachers in accordance with the regulation may cause problems between the school administration and teachers. The majority of teachers define duty as ensuring the order and control of students during extracurricular times and as a higher workload on the teacher during class time than others (Özbilen & Günay, 2017). Timetable criteria should be determined and implemented in advance. Weekly lesson schedules can also create a rift between school administrations and teachers. Duty assigned according to the schedule may also create problems for teachers. Situations such as the application of free days in the schedule cause teachers to compare their schedules and the school climate is negatively affected by this. While weekly timetables are being prepared, they should be prepared appropriately for the benefit of teachers and students. The timetable should facilitate the teacher's private life; it should provide ease of learning for the student. Numerical courses that are weighty, such as mathematics, should be placed in the first hours of the day; physical education, visual arts, etc. It is for the benefit of the student that the lessons are held towards the last hours (Saraçoğlu, Ağca, & Bektaş, 2019).

School administrations say that they are aware of the legislative provisions and that they prepare timetables in accordance with these provisions. School administrations think that the legislative provisions regarding timetables are sufficient. The flexibility of the legislative provisions also makes the job of school administrators difficult when creating timetables. Most of the teachers do not know the legislative provisions regarding the

preparation of timetables. Although there are teachers who know the legislation regarding timetables, the majority of teachers do not know the legislative provisions regarding timetables.

Weekly timetables of branch teachers can be arranged by the school administration, if possible, in a way that does not affect their private lives. School administrations should determine the priority criteria when preparing a weekly timetable, announce them to teachers, and prepare the weekly timetable according to these criteria. Organizational justice should not be compromised in the weekly timetable. The schedule should be prepared and applied fairly to all teachers. It should be explained to teachers that their extracurricular duties, such as shifts, are given within the framework of the legislation, and the duties of shifts should be given to teachers fairly. When preparing timetables, they should be prepared in a way that will facilitate students' learning, and it is beneficial to include numerically focused courses in the first hours. Although the teachers participating in the research do not experience mobbing, they see the weekly lesson schedule as a mobbing tool in the hands of school administrators. Even if school administrators have problems with the teacher, they should not apply mobbing to the teacher with whom they have problems. The weekly timetable should not be used as a reward for the teacher, regardless of the subject. The timetable can be arranged in line with teachers' expectations in order to increase their efficiency. Teachers do not know enough about the legislation regarding weekly timetables. For this reason, legislation training should be provided to teachers.



## Görme Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU<sup>1</sup>



Pelin PİŞTAV AKMEŞE<sup>2</sup>



Nilay KAYHAN<sup>3</sup>



### Öz



**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi**  
21.11.2023

**Kabul Tarihi**  
29.12.2023

**DOI**  
10.47140/kusbder.1394226

Özel gereksinimli grup içerisinde yer alan görme yetersizliği olan çocuklar, mümkün olan en erken zamanda tanı ve değerlendirme sonucuna göre eğitim hizmetlerinden yararlanmalıdır. Erken dönemde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmada aile ve hizmet sağlayıcıların birlikte çalışması, başarıyı artıran kritik bir faktördür. Bu çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde görme yetersizliği olan çocuk annelerinin özel eğitim hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yönteminde desenlenen çalışmaya gönüllülük esasına dayalı, 15 anne dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 2022 bahar yarısında Mayıs-Haziran aralığında toplanan veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda erken dönemde gelişimi destekleme ve özel eğitim hizmetleri, aile ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine erişimi, görme yetersizliği olan çocukların erken dönem iletişim becerileri olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Annelerin görme yetersizliği olan çocuklar ile ailelerine yönelik hizmetlerin erişilebilir ve bütüncül olması önerisi, dikkat çekici bir bulgudur. Özel eğitim hizmetlerinin ailelere bilgi, sosyal destek, materyal desteği gibi kaynakları da içerecek şekilde planlanmasının önemli olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Erken çocukluk, görme yetersizliği, özel eğitim, aile.

**Atıf için:** Işıkdogan Uğurlu, N., Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2023). Görme Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 223 - 252.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Doktor Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: necla\_idogan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1795-0470>

<sup>2</sup>Doçent, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Odyoloji Bölümü Odyoloji Anabilim Dalı, E-posta: pelinakmese@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8269-3899>

<sup>3</sup>Doçent, Fakülte, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: nilaykayhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0937-8013>

## A Review of the Opinions of Mothers of Visually Impaired Children on Special Education Services

Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU<sup>4</sup>



Pelin PİŞTAV AKMEŞE<sup>5</sup>



Nilay KAYHAN<sup>6</sup>



### Abstract



**Article Type**  
Research Article

**Application Date**  
2023-11-21

**Acceptance Date**  
2023-12-29

**DOI**  
10.47140/kusbder.1394226

Constituting part of the special needs group, children with visual impairment must benefit as early as possible from special education services according to the diagnosis and evaluation results. The cooperation of the family and service providers is a critical factor that increases success in benefiting from special education services in the early period. This study aims to review the opinions of mothers of children with visual impairment in the early childhood period about special education services. 15 mothers are voluntarily included in this qualitative study. The data collected through semi-structured interviews between May and June in the spring semester of 2022 are put to content analysis. As a result of the analysis, three main themes are obtained: supporting development in the early period and special education services, family and child's access to special education services, and early communication skills of children with visual impairment. A major finding of the study is the mothers' suggestion that services for children with visual impairment and their families should be accessible and holistic. It has been seen that it is significant to plan special education services in a way to include resources such as information, social support, and material for families.

**Keywords:** Early childhood, visual impairment, special education, family.

**For Reference:** İşıkdoğan Uğurlu, N., Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2023). Görme Yetersizliği Olan Çocuk Annelerinin Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 223 - 252.

<sup>4</sup>Corresponding Author: Assistant Professor, Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Department of Special Education, Department of Education for the Mentally Disabled, E-mail: necla\_idogan@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1795-0470>

<sup>5</sup>Associate Professor, Ege University Faculty of Health Sciences, Department of Audiology, E-mail: pelinakmese@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8269-3899>

<sup>6</sup>Associate Professor, Faculty, Ege University Faculty of Education, Department of Special Education, Department of Education for the Mentally Disabled, E-mail: nilaykayhan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0937-8013>



## Giriş

Görme duyusu, bireyin dış dünyaya açılan penceresini oluşturmaktadır. Görme yetersizliği ile ilgili alanyazında pek çok tanım yapılmakla beraber yetersizlikten etkilenme süreci ve tanımın amacına bağlı olarak birtakım farklılıklar olabilmektedir (Zimmerman & Zebehazy, 2011:247). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2012), görme yetersizliğini görme keskinliğiyle ilişkilendirerek derecelendirmektedir. Görme keskinliğine göre yapılan sınıflamada normal ve normale yakın görmeden başlayarak, körlük derecesine doğru bir sıra izlendiği görülmektedir. Görme keskinliğine dayalı yapılan tanımlamanın eğitsel değerlendirme için uygun olmayacağını belirten Huebner (2000: 55), bu tanımın kör ve az gören şeklinde sınıflandırılması gerektiğini, çocukların bireysel özelliklerine dikkat edilerek ihtiyaçlarının belirlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Huebner (2000: 55), eğitsel açıdan kör öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde Braille tablet, sesli kitap gibi dokunsal/işitsel materyallerin kullanımına gereksinimleri olduğunu vurgulamakta, az gören öğrencilerin ise eğitsel etkinliklerde görme kalıntısını kullanabildiklerini belirtmiştir. Bireysel özellikler bakımından farklılık gösteren görme yetersizliği olan çocukların bu farklılıkları çevresel faktörlerden; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kültürü, eğitimi gibi özelliklerinden etkilenmektedir. Görme kaybının zamanı, ek yetersizliğinin olup olmaması, bilişsel özellikleri, görme kaybının derecesi gibi özellikler bireysel özellikler arasında yer almaktadır (Gürsel, 2012: 218; Holte et al., 2006:323). Çevresel ve bireysel özellikleri bakımından farklılık gösteren görme yetersizliği olan çocuklar gören akranlarıyla benzer bilişsel gelişim düzeyine sahiptir. Ancak kavram kazanımı, dil, iletişim, sosyal ve psikomotor beceriler yönünden birtakım yetersizlikler gösterebilmektedir (Gürsel, 2012: 217-249). Bu yetersizliklerin çocukların gelişim alanlarında pek çok farklılıklara neden olduğu görülmektedir (Holte et al., 2006: 323). Görme yetersizliği olan çocukların gelişim alanlarından biri olan psikomotor beceriler gören akranlarına oranla çocukta yetersizliğin derecesine bağlı olarak kas zayıflığı, konumunu belirlemede güçlük, duruş ve şekil bozukluğu olarak kendini göstermektedir (Skaggs & Hopper, 1996: 16-26). Görme yetersizliği olan çocuklar bir diğer gelişim alanı olan dil ve iletişim becerilerinde de güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle, ses üretiminde daha az dudak hareketleri, sözcük bilgisi, sözcükleri birleştirip cümleler oluşturma gibi sözdizimsel becerilerde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Kaybın derecesine bağlı olarak konuşan kişinin amacını anlama, jest/mimikleri kullanma, konuşma hızını ve tonunu ayarlama gibi iletişimsel güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018: 30). Özellikle dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde görme yetersizliğinin nedenleri ve etkileri ile ilgili belirsizlikler, çocuklardaki dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlüklerin tanımlanmasını engellemektedir (Holte et al., 2006: 323).

Görme yetersizliği ile ilgili alanyazın incelendiğinde kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek ile ilgili çalışmalar (Röder et al., 2001: 290; Swanson & Luxenberg, 2009: 281) dikkati çekmektedir. Bu çalışmalarda kendilerine okunan kelime listesini tekrarlamaları istenen görme yetersizliği olan çocukların dilin bileşenlerinden sözdizimsel ya da anlamsal olmasının etkileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Anlamsal özelliklerin daha hızlı tekrarlandığına dikkat çeken araştırmacılar, özellikle sınıf ortamlarında dil becerilerini bu çocukların daha iyi geliştirebileceklerine değinmektedir. Sınıf ortamında akranları ile sosyalleşme süreçleri ve etkileşimde bulunmalarının, kendilerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca görme yetersizliği olan çocukların işitsel hafıza becerileri gören akranlarına oranla dil becerilerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Röder et al., 2001: 291). Peltzer-Karpf (2012: 69-73), yaptığı boylamsal çalışmada dil edinimi açısından görme yetersizliği olan çocuklarla gören çocukların aynı ilerlemeyi gösterdiklerini ancak daha yavaş ilerlediklerinin altını çizerken; yaş ve olgunluğun bu durum üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Funnell ve Wilding (2011:261-282), çocukların görme yetersizliğinin sesbirim ve artikülasyon problemlerine neden olmadığını, alıcı ve ifade edici dille ilgili birtakım problemler yaşadıklarını dile getirmektedir. Ashkenazy ve arkadaşları (2005: 1-14), alıcı ve ifade edici dildeki yetersizliğin çocuklardaki duygusal, davranışsal becerilerden etkilendiğini belirterek, çocuklarda görülen duygusal-davranışsal sorunların erken dönemde tanınması ve müdahale edilmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Etkili müdahaleler sonucunda gecikmiş dil becerilerinin iyileştirilebileceği, görsel girdilerin daha fazla olduğu erken çocukluk döneminde, dil gelişimi için alternatif yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Lieberman, 2014: 1-23; Saunders, 2015: 190).

Dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlükler görme yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal becerilerin önemiyle ilgili yapılan çalışmalarda görme yetersizliği olan çocukların gören akranlarına oranla kendilerini daha yalnız hissettikleri, etkinliklerin dışında kaldıkları görülmektedir. Bunun temel sebebi olarak çevresel faktörlerin önemine değinen araştırmalarda, bağımsız hareket etmedeki sınırlılıklar gösterilmiştir. Bu sınırlılıklardan kaynaklı olarak sosyal ilişkilerde ve becerilerde sorunlar yaşadıkları dile getirilmiştir (Lieberman, 2014: 1-23; Saunders, 2015: 189-206). Sosyal beceriler, iletişim ve etkileşim basamaklarında yaşanan sınırlılıklar, görme yetersizliği olan çocukların deneyim sağlama, gözlem yapma gibi çevresiyle ilgili kaynakları da yetersiz kullanmasına neden olmaktadır. Sosyal davranışları sergilemede isteksiz olma durumu, sıradanlaşmış davranışlar sergileme ve sosyal ilişkileri geliştirmede güçlük yaşamaktadırlar (Wilson, 2008: 103). Bunun sonucu ilerleyen dönemlerde akranlarına oranla bilişsel gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmaz olabilmektedir. Zengin bir çevre yaşantısı görme yetersizliği olan çocukların gelişim düzeyleri açısından büyük öneme sahiptir, bu anlamda aile ve

eğitimcilerde büyük görevler düşmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018: 30). Özellikle erken dönemlerde bu çocuklara ve ailelere uzman yaklaşımıyla disiplinlerarası ekipler tarafından sistematik hizmetler sunulmalı, zengin bir çevre oluşturulmalıdır. Görme yetersizliği olan çocukların oyun, bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerinde görülen bu farklılıkları, fırsat eşitliği ilkesi temel alınarak küçük yaşlardan itibaren erken tanı ve müdahale planları ile desteklenmelidir (Bishop, 1996, Davidson & Harrison, 2000: 483-495).

Erken eğitim hizmetleri görme yetersizliği olan çocukların öğrenme potansiyellerini erken dönemde genişletmek için hayati bir öneme sahiptir. Bunun için başta ebeveynler olmak üzere öğretmenler ve uzman kişiler, bir ekip çalışması halinde iş birliğine dayalı çocuğun ihtiyaçlarını belirlemelidir. Süreçte aile uzman iş birliği sağlanmalı, günlük rutinler oluşturularak, öncelikleri ve beklentileri belirlenmelidir (Murdoch, 2004: 72). Özel gereksinimli çocuk aileleri özellikle çaresizlik ve korku duygularının üstesinden gelmek için desteğe gereksinim duyabilmektedir. Bazen görme yetersizliği olan çocukların davranışları ve hareketleri belirsiz ve yetersiz olabilmekte, ebeveyn-çocuk etkileşimleri yetersizlikten kaynaklı olarak engellenebilmektedir. Bu anlamda ebeveyn çocuk bağının kurulabilmesi için erken müdahale hizmetleri önemli yer tutmaktadır. Erken müdahale hizmetleri, görme yetersizliği olan çocukların, görme yoluyla uygun olmayan bilginin kazandırılmasında farklı yöntemlerin kullanılmasına fırsat oluşturmaktadır. Bu dönemde sunulan eğitim hizmetlerinde çocukların görme keskinliklerinin, görme alanlarının ve buna benzer bireysel özelliklerinin belirlenmesiyle öğretimde uyarlamalar yapılmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının gelişimleri hakkında bilgiye erişmekte, iletişim ve etkileşim süreçlerinde çocuklarına destek olabilmektedir. Öğretmen, ebeveyn iş birliği sayesinde görme yetersizliği olan çocuklar düzenli ve sistematik bir şekilde eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Ataman, 2011). Özel gereksinimli çocukların erken eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının yanında aileleri tarafından da aldıkları profesyonel desteğin önemine değinen araştırmalar, bu çocukların sosyal çevrelerinin zenginleşerek yaşama daha kolay dahil olduklarını ortaya koymaktadır (Bailey & Powell, 2005: 151-183). Özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine erken müdahale hizmetleriyle; a) çocuklar ve ebeveynler nitelikli desteklerden yararlanabilirler, b) kurum ve uzmanların uyumlu hareket etmesi sağlanabilir, c) aileler, çocuğun ihtiyaçları konusunda bilgi kazanır, d) aileler kendi bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için destek, bilgi ve stratejilere erişebilirler (Bruder, 2005: 29; Guralnick, 2005: 3-28). Etkili erken müdahale hizmetleriyle ailelerin çocuklarının gelişimi, sağlıkları ve yaşam kalitelerinin artması hakkında daha çok bilgi, beceri kazandığı görülmektedir. Bu hizmetler görme yetersizliği olan çocuklarda doğumdan hemen sonra ya da risk faktörleri farkına varıldığında başlamaktadır (Ferrell, 2000: 111).

Çocuklarda görme yetersizliği şüphesi olduğu andan itibaren özel eğitim öğretmeni ve uzman personel ebeveynlere, çocuklarıyla etkili iletişim kurma becerilerini kazandırmalıdır. Aynı zamanda çocuğun bilişsel gelişimi, kaba ve ince motor beceri, dil konuşma becerileri, sosyal beceri gelişimi hakkında yoğun bir şekilde çalışılmalıdır. Gerekli desteğin uzmanlar tarafından sağlandığı erken eğitim hizmetlerinde, çocukla beraber ebeveynlerin de profesyonel yardım ve desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Soriano, 2005). Özellikle ileri derecede görme yetersizliği olan çocukların anne-çocuk etkileşimi ile ilgili yapılan çalışma bulguları, annenin ruh halinin ve depresyon düzeyinin çocuğun nitelikli psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Anne-çocuk bağlanmasının olumsuz yönde olması nedeniyle çocuğun yaşamında sosyal, davranışsal, sözel işlevlerde gecikmeler, bilişsel ve motor becerilerde yetersizlikler olabilmektedir (van Doesum, 2007; van Doesum et al., 2007: 747).

Görme yetersizliği olan çocuklara sunulan öğretim hizmetlerinde ebeveynler ve öğretmenlerin birlikte çalışması bilginin genellenebilmesi ve kalıcı olması bakımından önem taşır. Bu iş birliği çocuklara farklı ortam, koşul ve zamanlarda bağımsız olarak hareket etme becerisini kazandırabilmektedir. Aile, uzman ve öğretmenlerin iş birliği süreçlerinde temel ilke çocukların bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarının dikkate alınması olmalıdır. Ekip çalışması sırasında uzman kişiler ve öğretmenler, ebeveynlerle iş birliği yapabilmek adına eğitim hizmetlerinin her aşamasında anne-babalara birtakım görevler verebilmektedir. Bu görev ve sorumluluklar ailenin eğitim hizmetlerinde aktif bir şekilde yer almasını sağlamakta, gönüllü katılımı desteklemektedir (Obiakor & Rotatori, 2015). İş birliğine dayalı ilişkiler çocukların ihtiyaçlarını anlamak, bağ ilişkilerini güçlendirmek, günlük rutinler, öncelikler ve beklentileri oluşturmak adına önemli bir yere sahiptir (Murdoch, 2004: 67). Özellikle görme yetersizliği olan çocuklarla yürütülen özel eğitim hizmetlerinde yer alan ekip üyeleri, çocuğun bireysel farklılıklar ve duygu durumlarını göz önünde bulundurarak planlamalar yapmalıdır. Bunun için çocukları en iyi şekilde tanımalı ve akranlarıyla iletişimini artırma konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın erken çocukluk döneminde görme yetersizliği olan çocukların dil, iletişim, etkileşim ve sosyal beceri yönünden gelişimleri hakkında anne görüşlerine dayalı önemli bulgular içerdiği düşünülmektedir. Ebeveyn görüşleri, çocukların gelişimleri ile duygu durumları hakkında en yakın tanık olarak önemli bir veri oluşturmaktadır. Ebeveynlerin görüşlerine başvurulmasında temel gerekçe, ister tipik gelişim gösteren çocuklar olsun veya gelişimsel farklılıkları olan çocuklar açısından günlük yaşamda bağımsız yaşam becerilerine dayalı deneyimleri ve bu deneyimleri kapsayan rutinlerde ailelerin katılımları, gözlemlerinin önemli olmasıdır. Dolayısıyla görme yetersizliği olan çocukların erken dönemde aileleri ile olan etkileşim örüntüleri ve bu süreçte dil, iletişim, etkileşim, sosyal becerilerinin desteklenmesinde ebeveyn görüşlerinin belirlenmesinin önemli olacağı

düşünölmektedir. Özellikle araştırmada anne görüşlerine dayalı verilerin sistematik bir biçimde yasal düzenlemeler ve mevcut özel eğitim hizmetleri açısından ele alınması da okul öncesi dönemde aile gereksinimleri, görme yetersizliği olan çocukların okula hazırlık ve destek hizmetlere erişim, katılım boyutlarıyla ilişkili alanyazın, okuyuculara katkı sağlanması amaçlanmıştır

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocuk annelerinin, çocuklarının almış olduğu özel eğitim hizmetlerindeki deneyimlerine dayalı hizmetlerin çocuklarının bağımsız yaşam, sosyal beceri ile iletişim dil ve konuşma becerilerinin gelişimine nasıl yansıdığı hakkında görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada yanıt aranan sorular şu şekildedir: Görme yetersizliği olan erken çocukluk dönemindeki çocuk annelerinin:

- 1- Özel eğitim hizmetlerine erişim hakkında görüşleri nelerdir?
- 2- Özel eğitim hizmetlerinin içeriği ile çocuklarının gelişim alanlarına katkısına yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada görme yetersizliği olan çocuk annelerinin erken çocukluk döneminde çocuklarının iletişim becerilerinin desteklenmesi hakkında özel eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri nitel araştırma yönteminden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile incelenmiştir. Patton (2014:104)'a göre olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilen araştırmalarda, katılımcıların doğrudan ilgili olguya ilişkin deneyimleri derinlemesine betimlenmektedir. Annelerin görüşlerinde, çocuklarının almış olduğu özel eğitim hizmetleri süresince edindikleri deneyimleri temel alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Nitel araştırma yönteminde olgubilim (fenomonolojik) desenindeki çalışmanın katılımcıları kartopu örneklem yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:107). Çalışmaya katılımda erken çocukluk döneminde (11 ay-8 yaş) görme yetersizliği olan çocuğun annesi olması, araştırmaya katılımda gönüllölük esası aranmıştır. Bu araştırmada araştırmanın problemi temel alınarak erken çocukluk döneminde görme yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmen aracılığı ile görme yetersizliği olan çocuk ailesine ulaşılmış, süreç içerisinde araştırmanın problemi çerçevesinde ilk görüşme sonrasında benzer özelliklerdeki annelere ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleşen görüşmelerde, yeni katılımcılara ulaşılma noktasında görüşölen anne yönlendirmeleri temel alınmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yönteminde olgubilim desenindeki bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan araştırmalarda öncelikle araştırma amacına uygun olarak görüşme soruları

önceden hazırlanarak, görüşme süreçlerinin esnek olması ve derinlemesine doğal zengin veri elde edilmesini sağlayıcı düzenlemeler yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:127-128). Görme yetersizliği olan çocukların anneleri ile gerçekleşen görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış, özel eğitim ile iletişim, dil konuşma gelişimlerinin desteklenmesine yönelik eğitim yeterliği olan iki farklı uzmandan görüş alınarak son hali verilmiştir. Formda, anne ve çocuklara ait demografik bilgiler ile erken çocukluk döneminde ev yaşamında çocukları ile iletişimleri, dil ve konuşma gelişimini destekleyici yaşantıları, aile içi ve yakın çevresindeki destek kaynakları ile bu kaynak kişilerin kim/kimler olduğu, çocuğun iletişim becerilerini desteklemekte başvurdukları materyallerin neler olduğu, aile ve çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesine odaklanan 6 açık uçlu soru yöneltilmiştir. İlk aşamada 10 açık uçlu soru uzmanlara gönderilmiş, her iki uzman da anne babaların eğitime katılımına ve yasal düzenlemelere yönelik daha genel bir soru olduğu gerekçesi ile 2 sorunun çıkarılmasını önermiştir (Sizce özel eğitim hizmetlerinde aile katılımını artırmaya yönelik ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Görme yetersizliği olan çocuk ve ailelerinin özel eğitim hizmetlerine erişim süreçlerinde etkili olan faktörler nelerdir?). Bu iki soru çıkarılmış anlam bakımından diğer sorular ilgili konuya dair görüşleri irdelenecek şekilde düzenlenmiştir. Uzmanlar farklı iki sorunun ise aile gereksinimleri doğrultusunda birleştirilmesini uygun gördükleri için araştırmacılar, soru formunda iki soruyu birleştirmiştir (Sizce erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların ve ailelerinin gereksinimleri nelerdir?)

### **Veri Toplama Tekniği, Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:119). Katılımı kabul eden 15 anne ile veriler 2022 yılı bahar döneminde yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Görüşmeler, annelerin farklı il ve ilçe merkezlerinde ikamet ediyor olması, mevcut tarih aralığında çocuklarının bakım ve eğitim süreçlerinden sorumlu olmaları nedeniyle mobil cihaz (telefon) üzerinden sesli görüşmeler yoluyla ve görüşme sırasında araştırmacıların görüşmeye dair notlar almasıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde annelerle çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında çevrimiçi bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmede annelere araştırmanın veri toplama süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İletişim becerilerinin önemi ve desteklenmesine yönelik özel eğitim hizmetleri hakkında deneyimlerini içerecek görüşmeler gerçekleştirileceği bilgisi paylaşılmıştır. Gönüllü olarak katılımı kabul eden annelere görüşlerinin temel alınacağı bu araştırmanın etik izin süreçleri ve kendileri, çocuklarının kişisel bilgi ile hizmet aldıkları kurum bilgisi, tedavi, eğitim destek süreçlerinde yer alan uzmanların bilgilerine yer verilmeyeceği açıklanmıştır. Görüşmeler Mayıs-Haziran 2022 aralığında gerçekleştirilmiş, araştırmacılar tarafından (ilk yazar ve üçüncü yazar) sorulara verilen

yanıtların yazılı kayıtları ile annelerin görüşlerini yansıtan görüşme notları alınmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında görme yetersizliği olan çocukların anneleri ile birinci ve üçüncü araştırmacı çevrimiçi toplantı yapmıştır. Bu oturumda erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetleri kapsamında aile ve çocukların gereksinimlerine yönelik aile görüşlerini temel alan araştırma bilgisi ve gönüllü katılım bilgisi paylaşılmıştır. Anneler ile bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmesinin ardından yarıyapılandırılmış görüşmeler Mayıs-Haziran 2022 aralığında gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme toplantısı, etik izinlerin alınması, verilerin kayıt edilerek birleştirilmesi ve içerik analizi sırasında kodların oluşturularak analiz sonucunda tema ve alt temalara ulaşılmasında her üç araştırmacının da katkısı olmuştur. İkinci, yazar, etik izinlerin alınarak, bilgilendirme içeriklerinin hazırlanması, görüşme takvimi ile verilerin organize edilerek, kodlama ve analiz süreçlerinde katkı sağlamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler nitel analiz sürecine uygun olarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi bulgulara ulaşmadan önce verilerin sistematik olarak incelenerek, organize edilmesini gerektirir (Bogdan ve Biklen, 2007:159-197). İçerik analizine yönelik olarak alanyazında Creswell ve Creswell (2018:267-269)'in ifade ettiği altı adım izlenmiştir. Bu adımların ilki araştırma verilerinin analiz öncesinde hazırlanması ve düzenlenmesidir. Bu amaca yönelik araştırmacılar tarafından görme yetersizliği olan çocuk annelerinin bireysel yanıtladıkları tüm veriler okunmuş ve incelenmiştir. Verilerin kodlanması sonrasında kodlamalar sonucuna göre temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Annelerin görüşlerinden oluşan betimsel döküm üzerinde ulaşılan bu temalar ve alt temaların araştırma bulguları içerisinde nasıl yer bulacağına karar verilmesinin ardından, verilerin yorumlanması ve anlamlandırılması işlemi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi tekniğinde alt tema ve temalara ulaşılması, verilerin kodlanması tümevarımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir (Seidman, 2006). Birinci ve üçüncü yazar bağımsız olarak tüm dökümleri tek tek satır satır okumuş, araştırma problemi çerçevesinde ilişkili kavramları bulmaya çalışmışlardır. Bu anlamda kodlar doğrudan araştırma verilerinden üretilerek, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Verilerin kodlanması sırasında tematik kodlama yapılmıştır, tematik kodlama sırasında tema ve alt temalara ulaşılmadan önce anlam bakımından benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227-250). İçerik analizinde izlenen adımlar verilerin analize hazırlanması, dökümlerin yapılarak bağımsız araştırmacılar tarafından okunması bu süreçte kavramsal yapıda anlam çıkarma aşamalarının gerçekleştirilmesi, kodlamaların yapılarak ana ve alt temalara benzerlik ve farklılıklar dahilinde ulaşılması izlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmacıların (birinci ve üçüncü araştırmacı) kodlama sırasındaki güvenirlilik kat sayı hesaplamalarında Miles ve Huberman (1994) "görüş birliği/(görüş birliği + görüş

ayrılığı) x 100” formülü temel alınmıştır. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik çalışması sonucunda görüş birliği oranı %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar verileri bağımsız olarak okuyup kodlama ve analiz süreçlerinde eş zamanlı çalışmışlardır. Nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilen bu çalışmada inandırıcılığı ve tutarlılığı artırıcı olarak katılımcı teyidi alınması, uzman görüşlerine yer verilmesi, ön görüşmelerin katılımcılarla yapılarak, görüşmelerde eklemek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmamasının sorularak derinlik odaklı veri toplanması adımları izlenmiş, katılımcıların yönlendirilmesinden kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca verilerin kodlanması sırasında iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanarak ham hali üzerinde çalışılması, her üç araştırmacının da nitel araştırma yönteminde ders alma, proje yürütme, lisansüstü tez danışmanlıklarının bulunması özellikleri inandırıcılığı güçlendirici aşamalar olarak düşünülebilir.

### **Araştırmacının rolü**

Bu çalışmada çalışmanın yarı yapılandırılmış görüşmelerinin gerçekleştirilmesi öncesinde birinci ve üçüncü araştırmacı tarafından ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacının amacı ve uygulamaya dayalı bilgiler, etik ilkeler hakkında paylaşımlarda bulunulmuştur. Araştırmacıların kendisi, ön görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın planlanması ve sonuçlandırılmasında hem katılımcı hem de doğrudan veri toplama aşamasında araştırmacının üyesi olarak rol almışlardır. Üç araştırmacının da lisansüstü eğitimleri ile araştırmacı deneyimleri incelendiğinde, görme yetersizliği olan çocukların özellikleri, eğitim öğretim süreçlerinin planlanması, iletişim, dil ve konuşma becerileri, sosyal becerilerinin desteklenmesi, aile eğitim programlarının hazırlanması, erken çocukluk özel eğitim, nitel araştırma yöntemine dair ders ve araştırma desenleme, uygulama deneyimleri bulunmaktadır.

### **Katılımcılar**

Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo-2’de verilmiş, görme yetersizliği olan çocukların demografik özellikleri ise “Tablo-1’ de detaylı açıklanmıştır. Tablo 1’ de görüldüğü gibi görme yetersizliği olan 11 ay-8 yaş aralığındaki çocukların yaşı, kardeş sayıları, ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları, görme yetersizliğinden etkilenme dereceleri, özel eğitimden yararlanma ve devam sürelerine yönelik demografik bilgiler elde edilmiştir. Kardeş sayıları incelendiğinde çoğunluğu tek çocuk veya 2 çocuklu bir ailenin genellikle ilk çocuklarıdır. Görme gücünde tamamen kayıp yaşayan (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; 1) sekiz görme yetersizliği olan (Ç2, Ç4, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13 Ç7 ve Ç12 ışık algısının az da olsa bulunduğunu tamamen kayıp düzeyine yakın düzeyde görme yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir) iki az gören (Ç1, Ç14) düzeyde tanı aldığı dikkati çekmektedir. Çocukların sıklıkla konuşma güçlüğü yaşadıkları büyük çoğunluğunun ise özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam ettiği belirlenmiştir. Kaç yıldır özel eğitim desteği aldığı incelendiğinde; yaşadığı yerde özel eğitim rehabilitasyon merkezi olmadığı için hizmete erişim sağlayamayan ailenin varlığı



dikkati çekmektedir [Ç3]. Doğum ile birlikte özel eğitim hizmetlerine erken dönem başlayan (Örneğin Ç15) çocukların yanı sıra yedi çocuğun ek yetersizlik tanısı bulunmaktadır. Anneler çocuklarının özelliklerine göre erken dönemde aile ve çocuğu birlikte ele alan, bütüncül, süreç temelli sistematik uygulamalar içeren hizmetlere erişim sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Ç7 ve Ç12'nin anneleri çocuklarının değerlendirme sonucunu, ışık algısı bulunmakta ama total düzeyde görme yetersizliğine yakın olduğunu belirtmişler, Ç6 ek olarak fiziksel yetersizlik, Ç9, Ç10 ise konuşma güçlüğü yaşamaktadır. Tablo 2' de annelerin mesleği, en sık destek aldıkları kaynakların neler olduğu ile destek kaynakları ve ihtiyaç duydukları alanlar, çocuklarının özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde iletişim, dil ve konuşma gelişimine yönelik yeterli destek alma durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Annelerden altısı A2, A5, A6, A7, A9, A10 öğretmendir. En sık destek aldıkları kaynakların eşi, çocukları ve anne baba kardeşlerinden oluşan ailesi olduğu, çocuğun devam ettiği kurumda görevli öğretmenlerin de destek kaynakları arasında ilk sıralarda yer aldığını belirtmişlerdir [A1, A11, A14 ve A15]. Görme yetersizliği olan çocukların ve annelerinin demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.Görme Yetersizliği Olan Çocukların Demografik Özellikleri

No	Yaş	Kardeş	Kaçıncı Çocuk	Görme Yetersizlik Düzeyi	Ek Yetersizlik	Ö. Eğt ve Reh.M. Devam	Özel Eğitim Süresi
Ç1	5 yaş	1	2	Az gören	Yok	Evet	4 yıl
Ç2	2 yaş 6 ay	Tek çocuk	1	Total düzeyde görme yetersizliği	Yok	Evet	1 ay
Ç3	5 yaş	2	2	%90 görme yetersizliği + Nistagmus	Yok	Hayır	ÖERM* yok
Ç4	11 ay	1	1	Total düzeyde görme yetersizliği	Yok	Hayır	---
Ç5	11 ay	1	2	% 90 görme yetersizliği	Yok	Evet	2 ay
Ç6	3 yaş	Tek çocuk	1	Total düzeyde görme yetersizliği	Fiziksel yetersizlik	Evet	1.5 yıl
Ç7	2 yaş 6 ay	Tek çocuk	1	Total düzeyde görme yetersizliği	Yok	Evet	1 yıl 3 ay
Ç8	1 yaş	2	1	% 90 görme yetersizliği	Serebral Palsi	Hayır	1 yıldır ara verilmiş
Ç9	4 yaş 9 ay	Tek çocuk	1	Bilateral anoftalmi (protez var)	Konuşma Güçlüğü	Evet	1 yıl
Ç10	4 yaş	2	3	Total düzeyde görme yetersizliği	Konuşma Güçlüğü	Evet	7. ayda başlayıp ara vermiş
Ç11	6 yaş	2	3	Total düzeyde görme yetersizliği	OSB	Evet	3 yıl
Ç12	2 yaş	Tek çocuk	1	Total düzeyde görme yetersizliği	Serebral Palsi+Epilepsi	Evet	2.5 yıl
Ç13	6 yaş	Tek çocuk	1	Total düzeyde görme yetersizliği	OSB	Evet	2 yıl
Ç14	4 yaş 6 ay	1	2	Az gören	Yok	Evet	2 yıl
Ç15	8 yaş	Tek çocuk	1	% 90 görme yetersizliği	Yok	Evet	8 yıl

\*ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

\*OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

Tablo 2. Görme Yetersizliği Olan Çocukların Annelerine Ait Demografik Bilgiler

No	Mesleği	En sık destek alınan kaynak	En sık destek aldığı alanlar	İletişim, dil konuşma gelişimi destek düzeyi
A1	Ev Hanımı	Çocuğumun devam ettiği kurumdaki öğretmenler	Bağımsız yaşam becerileri	Yeterli
A2	Öğretmen	Eşi, ailesi (anne-baba-kardeşler)	Dil gelişimi, bağımsız yaşam, sosyal beceri	Kısmen
A3	Ev Hanımı	Eşi, çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları	Bağımsız yaşam becerileri, sosyal beceri	ÖERM* Yok
A4	Ev Hanımı	Görme engelli çocukların aile gruplarından	Bağımsız yaşam becerileri, sosyal beceri	Kısmen
A5	Öğretmen	Eşi, çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları	Bağımsız yaşam becerileri, sosyal beceri	Kısmen
A6	Öğretmen	Eşi, çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları	Motor becerileri için fizik tedavi	Yetersiz
A7	Öğretmen	Eşi, çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları	Dil gelişimi, bağımsız yaşam, sosyal beceri	Kısmen
A8	Ev Hanımı	Eşi, çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları	Bağımsız yaşam becerileri, sosyal beceri	Kısmen
A9	Öğretmen	Eşi, çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları	Dil gelişimi	Yetersiz
A10	Öğretmen	Çocukları, ailesi (anne-baba-kardeş) aile grupları, öğretmeni	Dil gelişimi, bağımsız yaşam becerileri	Kısmen
A11	Ev Hanımı	Aile grupları, kurumdaki öğretmenler	Dil gelişimi, bağımsız yaşam becerileri	Kısmen
A12	Ev Hanımı	Eşi, görme engelli çocukların aile grupları	Bağımsız yaşam becerileri	Yeterli
A13	Ev Hanımı	Eşi, görme engelli çocukların aile grupları	Bağımsız yaşam becerileri	Yetersiz
A14	Ev Hanımı	Eşi, görme engelli çocukların aile grupları/öğretmenleri	Sosyal beceri	Yeterli
A15	Ev Hanımı	Çocuğunun devam ettiği kurumdaki öğretmenler	Bağımsız yaşam becerileri, sosyal beceri	Yeterli

\*ÖERM: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkez

## Bulgular

Bu araştırmada görme yetersizliği olan çocukların erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmetlerine erişimleri, ihtiyaç duydukları hizmetler ve bu hizmetlerden yararlanma, hizmetlerin koordine edilerek sunulma süreçleri hakkında anne deneyimleri incelenmiştir. Annelerin çocuklarının iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik özel eğitim hizmetlerine erişimleri, hizmetlerin niteliği ve bağımsız yaşam becerilerini destekleme noktasında eğitim, bilgi, sosyal destek, doğru yönlendirmelere ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Anneler aile gruplarının varlığını birbirlerine sağlamış oldukları sosyal desteğin yanı sıra, doğru bilgi paylaşımı, erken dönem yönlendirme, deneyimlerin öğretici ve bir o kadar güven verici olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca ev ortamında çocuklarını bütüncül bir yapıda destekleyebilmek için eşler, çocukları ve ailelerinin desteği ile materyallere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Annelerin görüşlerinden oluşan bulgular, üç (3) ana tema ve 8 alt temada betimlenmiştir. İlk ana temada anneler, erken dönemde gelişimi destekleme ve özel eğitim hizmetlerinin niteliği ile destek kaynakları hakkında görüş bildirmişlerdir. Görme yetersizliği olan çocuklarının sağlık ve eğitim süreçlerinde uzmanların aile ile iş birliğine vurgu yapmışlardır. İkinci ana temada özel eğitim hizmetlerinin planlanma sürecinde aile ve çocuğun özelliklerinin birlikte ele alınmasına vurgu yapan anneler, hizmetlere erişimi sınırlayıcı faktörlere ve materyal gereksinimlerine dikkati çekmişlerdir. Son temada ise görme yetersizliği olan çocukların erken dönemde iletişim becerileri hakkında görüş bildiren anneler, çocuklarının akranları ile birlikte ve oyun, spor, etkinliklerle zenginleştirilmiş ortamlara katılımları ve deneyimleri sonucunda iletişim, dil konuşma gelişimlerine dair olumlu deneyimler paylaşmışlardır. Her bir ana tema ve alt temalarına aşağıda yer verilmiştir.

### Ana Tema ve alt temalar

1-Erken dönemde gelişimi destekleme ve özel eğitim hizmetleri

- a) Hizmetlerin niteliği
- b) Destek kaynakları (aile, eş arkadaşlar, kurum, uzmanlar)
- c) Gelişimi desteklemeye dayalı iş birliği

2-Aile ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine erişimi

- a) Erişimi sınırlayıcı problemlerle baş etme
- b) Materyal ve gereksinimin temel alınması

3-Görme yetersizliği olan çocukların erken dönem iletişim becerileri

- a) İletişim becerilerinin süreç temelli desteklenmesi (değerlendirme, yönlendirme, aile- uzman iş birliği)
- b) Aile gereksinimleri (bilgi, çocukla etkileşim, eğitim desteği, aile içi iş birliği, roller)
- c) Sosyal katılımı destekleme ve iletişim (oyun, akranlar, spor, okula hazırlık becerileri)

Erken dönemde gelişimi destekleme ve özel eğitim hizmetleri ana temasında anne görüşleri hizmetlerin niteliği, aile, eş, arkadaşlar, kurum yöneticileri, uzmanlardan oluşan destek kaynakları ile gelişimi desteklemeye dayalı iş birliği konularında yoğunlaşmaktadır. Bu ana temada evde çocukla gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik annelerden; [A1] Desteğe, sosyalliğe, ihtiyaç var şeklinde; [A3] görme engelli okulun olması lazım ya da bir öğretmen gelmesi lazım çünkü öğretmenle eğitim daha farklı olur ne olur ..... rehabilitasyon merkezine görme engelli öğretmeni atarsın..., [A5]Kurum desteklerine ihtiyaç var.... rehberlik yapılması gerekiyor [A7] İletişim, dil, konuşmasını desteklemek için gelişimini desteklemek için; internette kendim araştırma yapıyorum.....[A8] Daha çok eğitim ve aile bilinçlendirmesi yapılmalı....” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anneler genel olarak erken dönemde kurumsal destekler konusunda uzmana erişim ve doğru bilgilere ulaşmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Nitelikli eğitime yönelik çocuklarının hem sağlık hem de eğitim sürecinde yer alacak uzman sayısının artması gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmetlerin niteliği ile personel, kurum özelliklerinin aileler için önemi ve aile gruplarından alınan desteğin ayırt edici katkısına vurgu yapmışlardır. Örneğin sıklıkla aile, eş, çocukları ve görme yetersizliği olan çocukların aile gruplarından destek aldıklarını bildiren annelerden;

[A5] Bu çocuklara sahip ailelere koçluk sistemi getirilmeli.

[A8] Çocuğuma sadece ben yardımcı oluyorum. ...Her alanda yardım ve destek olmalı.

[A10] ...öncelikle aile desteği. Biz basta çok afalladık ve ilk bastan beri dokunma becerilerini kazandırma çalışmaları yapıyoruz.

[A13] Daha fazla bilgi daha fazla eğitim çocuğumun çünkü bilgi sahibi değiliz, hiç birşey bilmiyoruz kendimizi bir anda böyle bir durumun içinde bulduk ve çocuğuma yetmediğimi düşünüyorum

[A14] Etrafımda az gören çocuğu olan yok kendimi yalnız hissediyorum bu konuda kolay bilgi alacağımız yerlerin olması lazım bilgilendirmek için...Ben en çok gelişimine göre neler yapmam lazım bu konuda zorlanıyorum bizi anlayan öğretmenlere ihtiyaç duyuyorum kaygılanıyorum. Kızımın hakları neler bilmiyorum ...

şeklinde görüş bildirmişlerdir. Anneler görme yetersizliği olan çocuklarının gelişimini destekleme noktasında benzer deneyimleri yaşamış aile grupları ile paylaşımda

olmaktan yarar sağladıklarını dile getirmişlerdir. Aile içi ve çevresel destek kaynaklarının sınırlı olması durumunda kaygılarının arttığını, ebeveyn olarak çocuklarına yetemedikleri düşüncesi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Annelerden [A7] Eşim yoğun çalışmadığı günlerde mutlaka destek olur. Çekirdek aileden kalabalık aileye geçmenin faydası çok oldu. Gelişimini desteklemek için; internette kendim araştırma yapıyorum. Rehabilitasyon merkezindeki ve oyun evindeki öğretmenlerinden görüş alıyorum. Ulaşabildiğim uzmanlarla görüşmeye çalışıyorum, diyerek aile içi dinamiklerin destek süreçlerinde kritik bir önem taşıdığını ve öğretmenlerle, uzmanlarla iş birliğinin ailelere yılmazlık kazandırdığını, süreçteki sorunları aşma noktasında güçlendirdiğini belirtmiştir. [A9] Araştırıyorum, ilgili eğitim kitapları edindim. Konuşma terapistlerini takip ediyorum, şeklinde görüş bildirmiş çocuğunun en çok ihtiyaç duyduğu destek türüne göre özel eğitim hizmetlerine yönelik planlamalara dikkat çekmiştir.

[A3] anneler gurubunda evde sürekli aktiviteler yapıyoruz eşim ve oğlum çok yardımcı oluyor ..kreşe gidiyor....şeklinde görüş bildirmiş evde etkinliklerin planlanması ve sorumluluk paylaşımında çocuğunun kreşte gerçekleştirdiklerini eşi ve diğer çocuğunun desteği ile tekrarladığını belirtmiştir. Ev ortamında annelerin diğer aile üyeleri tarafından desteklenmesi, rol ve sorumlulukların paylaşımı kadar, görme yetersizliği olan çocuğun da ailenin bir üyesi olarak etkileşim kalitesine katkı sağlamaktadır. Annesi ve eşinin desteğine oldukça ihtiyaç duyduğunu ve onların sağladığı destekle uzmanlarla görüşme fırsatı bulabildiğini belirten [A5] Sürekli konuşmaya çalışıyoruz. Eşim ve annem. Bilgiyi internet ve sosyal medyadan ulaşıyorum, şeklinde görüş bildirmiş, özel eğitim kurumlarının çocuklar için planlanan eğitim öğretim destek süreçlerinin yanı sıra aile eğitimleri konusunda alan uzmanları ile işbirliği yaparak eğitim sıklığını artırması talebini belirtmiştir.

Bulguları oluşturan bir diğer tema ise aile ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine erişimi ana temasıdır. Bu temada görüşler, ailelerin görme yetersizliği olan çocukları ile ilgili hizmetlere erişimde yaşadıkları güçlükler ve nitelikli hizmetlere ulaşmada yaşadıklarını sınırlılıklarla baş etme deneyimlerine yöneliktir. Özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artıran faktörlerin başında personel yeterlikleri ve uzmanların aile ve çocuğun ihtiyaçlarını temel alarak çalışması ilkesinin geldiğini belirten annelerden [A7] Erişilebilirlik yaşadığım en büyük sıkıntı. Kütüphaneye gittiğimde doküman kitap bulamıyorum. Kitaplarına kendim bir şeyler yapıyorum ki ayırt edici olsun..... diyerek erişilebilirlik sorununa dikkat çekmiştir. Ayrıca .... Kaldırımlarda gören kişiler zor yürürken engelliler çok daha zorluk yaşıyor. İnsanların engellilere nasıl davranacağını bilememesi de büyük sorun. Kaldırımlara araçlarını park etmeleri, vah tüh demeleri vs... diyerek hizmetlere erişimde sosyal katılımı sınırlayıcı faktörlere,

toplumsal tutumlara dikkat çekmiştir. Bir diğer sorun yaşanan yerde hizmete erişim koşullarıdır. Örneğin [A3]...oturuyorum... burda görme engelli okulu yok, hiç bir destek kimseden alamıyorum .... aradım yardımcı olmadılar eşim ve ben internetten gördüklerimizi yapıyoruz... şeklinde görüş bildirmiştir.

Genel olarak özel eğitim hizmetlerinde kurumlararası farklılıklar, personel sayısı ve yeterlikleri, toplumsal tutumlar, erişilebilirlik konusu, görme yetersizliği olan çocukların ve ailelerinin hizmete erişim noktasında yaşadıkları güçlükler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin anneler materyallerde en yoğun olarak ihtiyaç duydukları materyalleri; [A1] Kitap, zeka kartları, etkinlik kitapları; [A2] Müzik aletleri, hikaye kitapları; [A3] Evde logolarla tahtalarla ve kendi yaptığımız materyallerle gelişimini destekliyorum; [A5] Kitap; [A6] Daha çok vurmali çalgılar, kitap, okuma müzikli oyuncaklar; [A7] Kitap, doğadaki tüm sesler. Oyuncakları konuşurma. YouTube videoları, şarkılar; [A9] Çiğneme tüpü, peçete rulosu, pipet vb. olduğunu ve çoğu zaman evde kendilerinin günlük yaşamda hazırlayıp kullandıklarını belirtmişlerdir. [A8] Hayır ulaşamıyoruz; [A7] Bazı noktalarda materyalleri betimleme konusunda da sıkıntı yaşıyorum.” şeklinde işlevsel öğretici materyallerin nasıl olması gerektiği konusunda desteğe gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak ikinci temada katılımcı görüşleri, erişimi sınırlayıcı problemlerle baş etme ile materyal ve gereksiniminin temel alınması alt temalarında toplanmıştır.

Görme yetersizliği olan çocukların erken dönem iletişim becerileri ana temasında ise annelerin görüşleri: İletişim becerilerinin süreç temelli desteklenmesi (değerlendirme, yönlendirme, aile-uzman iş birliği), Aile gereksinimleri (bilgi, çocukla etkileşim, eğitim desteği, aile içi iş birliği, roller), Sosyal katılımı destekleme ve iletişim (oyun, akranlar, spor, okula hazırlık becerileri) konularında yoğunlaşmaktadır. Anneler genel olarak hem aile gereksinimlerini hem de baş etmek durumunda kaldıkları okula katılım ve iş birliği rollerine dayalı sorumluluk alma, destek olma deneyimlerini paylaşmışlardır. Örneğin [A2] Yetemediğimi düşünüyorum hâlâ cümle kuramıyor ..... Şarkı ve tekerlemeler söylüyorum. Eşim ve annemler de aynı şekilde çabalyorlar. İnternet üzerinden de araştırmalar yapıyorum; [A7] İnsanların empatik olamaması ve iletişim problemleri çıkarması beni çok zorluyor. Gereksiz sorular yoruyor insanı. Park dahi olsa bir süre sonra o ortamı terk edesim geliyor; [A8] Empati ve nasıl davranacağım konusunda destek bekliyorum; [A9] Çiğneme mevcut değil. Ağzına yiyecek vb almak istemediği için. Materyalleri red edebiliyor. İstenen düzeyde eğitim sağlayamıyorum. Yavaş ilerliyoruz, şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aile içi rollerin daha paylaşımcı olduğu bir başka ebeveyn akran etkileşimlerini desteklemek adına ebeveyn rolleri ve kardeş etkileşimi vurgusu yaparak [A14] Bol bol kitap okuyorum, kızımın konuşuyorum etkinlikler yapıyorum ona anlattırıyorum. Eşim ve 11 yaşında ablamız var onlarla

beraber ilgileniyoruz. Özel eğitimdeki öğretmenlerimizden, kitaplardan, internetten araştırarak bilgi ediniyorum, şeklinde görüş bildirmiştir.

Görme yetersizliği olan çocuk aileleri ile bir araya gelmelerinin kendilerine sosyal destek sunduğunu, deneyim paylaşımının önemli olduğunu ifade eden [A2] Galiba her şeye insanın başına gelince bildiği her şeyi unutuyormuş o yüzden .....anne grubuna katılmak benim için çok önemli benimle aynı olan hisseden kişilerden çok şey öğreniyorum; [A3] ...'da oturuyorum burada görme engelli okulu yok hiç bir destek kimsede alamıyorum annelerden gördüğümü oğlum için yapıyorum.....şeklinde deneyimlerini bildirmiştir. [A4] Onlara özel materyaller günlük yaşam ürünlerine uygun fiyata bulabilmek istiyorum; [A5] Materyal. Daha uyguna materyal bulma...; [A6] Daha fazla eğitimler .....[A9] İstenen düzeyde eğitim sağlayamıyorum. Yavaş ilerliyoruz diyerek hem bilgi hem eğitim, materyal ve günlük yaşamda bağımsızlığı, sosyal beceriyi desteklemek amaçlı aktivitelerin örneklendirilmesi ve ailelerle paylaşılmasına vurgu yapmışlardır.

Genel olarak bulgular annelerin erken dönemde görme yetersizliği olan çocuklarını desteklemek adına aile içi etkileşimin önemi ve katkısı ile erken tanı ve müdahale, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmanın gerekliliğine yöneliktir. Özel eğitim hizmetlerinin niteliği ve personel yeterliklerine de vurgu yapan annelerin, aile, eş, diğer çocukları ile uzmanların desteğine sıklıkla başvurdukları gelişimi desteklemeye dayalı aile ortamında aile ve çocuğun birlikte değerlendirilmesinin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir. Erişimi sınırlayıcı faktörlerin başında hizmetlerin yaygınlaşmaması, nitelik farkı, alanda personel sayısının ve istihdamının istenilen düzeyde olmaması, maddiyata bağlı sınırlılıklar geldiğini belirten anneler işlevsel materyal belirleme, nitelikli zaman geçirmede ebeveyn rolleri konusunda da destek gereksinimlerini ifade etmişlerdir. Ailede ebeveynlerin yoğun çalışma saatleri olduğunda çocuğun bakım eğitim, sağlık hizmetlerinin de olumsuz etkilenen bir süreç haline geldiğine dikkat çekmişlerdir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görme yetersizliği olan çocuklarla çalışacak uzman ve öğretmen sayısının artırılması, iletişim becerilerinin süreç temelli desteklenmesi, değerlendirme, yönlendirme, uzman iş birliği yapılarak, hizmetlerin aile gereksinimleri dikkate alınarak koordine edilmesini önermişlerdir. Ailelerin bilgi, eğitim, aile içi iş birliği konularında desteğe ihtiyaç duyduğunu, yasal hakları konusundaki çalışmalarda aile gruplarından temsilin önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca sosyal katılımı destekleme ve iletişim amaçlı toplumsal yaşam alanlarında görme yetersizliği olan çocuklar için oyun alanlarının oluşturulmasını ifade etmişlerdir. Yerel yönetimlerin bu konuda çalışmalarının izlenmesini ve çocuklarının akranları ile etkileşimini olumlu yönde destekleyecek fiziki etkinlik mekânlarının tasarımı



önermişlerdir. Erken dönemde sanat ve spor etkinliklerine yönlendirilen çocukların, akademik ve bağımsız yaşam becerileri yönüyle okula hazırlık süreçlerinin destekleneceğini vurgulamışlardır.

## Tartışma

Görme yetersizliği olan çocukların annelerinin özel eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerinin irdelenmesini amaçlayan bu çalışmanın bulguları; erken dönemde gelişimi destekleme ve özel eğitim hizmetleri, aile ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine erişimi ve görme yetersizliği olan çocukların erken dönem iletişim becerileri olmak üzere üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Araştırmadan elde edilen temalar alanyazınla ilişkili olarak bu bölümde tartışılmaktadır.

Araştırmmanın ilk ana teması olan erken dönemde gelişimi destekleme ve özel eğitim hizmetleri ile ilgili olarak anneler sunulan hizmetlerin niteliği, aile, arkadaş gibi destek kaynakları hakkında çocuklarının gelişimiyle ilgili iş birliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Sunulan hizmetlerin niteliği ile ilgili anneler; özellikle görme yetersizliği hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin işin içinde olması gerektiğine dikkat çekerek nitelikli eğitim hizmetleri ve uzman etkileşimi konusunda görüş bildirmiştir. Görme yetersizliği olan çocukların görme kaybının derecesi, başlangıç yaşı, erken eğitim hizmetlerinden yararlanma yaşı, evde uygulanan hizmetler ve görme kalıntısını en etkili şekilde kullanma düzeyi önemlidir. Holte ve arkadaşları (2006: 214), aile katılımının önemine vurgu yapmış etkili öğretim hizmetlerinde öğretmenlerin bu konulara dikkat etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu özelliklerin erken çocukluktan itibaren öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmasıyla birlikte ihtiyaç duyulan öğretimsel düzenlemeler sağlanabilmekte ve öğrenmede gecikmelerin yaşanması önlenabilmektedir. Öğretmenlerin görme yetersizliği olan çocuklar için erişilebilir öğrenme ortamları oluşturmaları ve çocuğun dokunma, duyma, koklama ve tatma gibi duyularını aktif bir şekilde kullanabilmesine dikkat etmesi önerilmektedir. Erken çocukluk döneminde öğretmenler tüm duyuları kullanarak sağlanan eğitim ortamları düzenlemeli, böylece görme yetersizliği olan çocukları eğitim hizmetlerine daha aktif bir şekilde dahil etmelidir. Eğitim ortamlarında kullanılan materyaller çocukların bireysel özelliklerine göre büyük puntolar, Braille kullanımı, dokunsal işaretler, farklı dokuları bir arada bulundurma gibi farklılıklar göstermesi sayesinde çocukların tüm duyularını kullanarak keşfetme ve cesaretlendirme konusunda destek olabilmektedir. Araştırma bulgularında annelerin, uzman, öğretmen, arkadaş ya da aile içi bireylerden destek alma ve iş birliği yapma konusunda görüşlerinin ortak olduğu görülmektedir. Bu konuda Kızılaslan ve Zorluoğlu (2015: 357-368) yaptıkları çalışmada, çoğu aile üzerinde çocuğun yetersizliğinin aile yapısı ve yaşamı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Uzmanlar ve eğitimciler erken dönemden

itibaren aile ile iletişim halinde olduklarında, eğitim hizmetlerinin sürekliliği ve ailenin duygu durumlarına destek sağlanmaktadır. Ayrıca tüm bunlara ek olarak aileye erken dönemden itibaren sağlanan destek ve aile ile kurulan iş birliğinin çocuğun sosyal, duygusal, akademik ve bilişsel gelişimine olumlu yönlü katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Bizim çalışmamızda da bu konuda benzer sonuçlar elde edilmiş olup, annelerin erken dönemde aile içi ve uzmanlarla iş birliği yapmalarının hem duygu durumları hem de çocuklarının gelişim düzeyleri konusunda olumlu etkileri olacağını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın ikinci ana teması kapsamında (Aile ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine erişimi) anneler, erişim ile ilgili sınırlayıcı problemlerle baş etme konusunda görüş birliğine varmışlardır. Annelerin hizmetlere erişimde materyallerin ve çocuklarının gereksinimlerinin önemine değindikleri görülmektedir. Görme yetersizliği olan çocuklarda görme kaybının derecesine göre iletişim ve dil becerilerinin gelişimine yönelik dokunsal ve işitsel materyallere gereksinim duyulmaktadır (Şafak, 2017: 238-261). Dokunsal materyaller görme yetersizliği olan öğrenciler için zenginleştirici eğitim deneyimleri sağlamaktadır. Alanyazında özellikle erken çocukluk döneminde kavram öğretiminde öğretmenler tarafından düzenli bir şekilde materyallerin kullanımı sağlandığında, öğretim etkinlerinin başarısı da artış göstermektedir. Ancak dokunsal materyallerin öğrencinin özelliklerine göre hazırlanması karmaşık ve zaman alan bir süreçtir (Sheppard & Aldrich, 2001: 94; Zebehazy & Wilton, 2014: 6). Dokunsal materyallerin yanında işitsel materyallerin sunumu da eğitimi desteklemektedir. Dokunsal materyaller grafikler, haritalar, çevrelerinde bulunan gerçek nesnelere olabileceği gibi oyuncak, abaküs gibi materyaller de olabilmektedir (Suzette, 2008). Öğretmenler eğitim etkinliklerinde hangi tür materyalleri nasıl kullanacakları konusunda uyarlamalar yapmalı, bu materyallerin günlük yaşamda da kullanımı konusunda ailelere rehber olmalıdır. Örneğin; görme yetersizliği olan çocuğa koala hakkında bir kitap okunuyorsa dokunsal materyallerle konu desteklenebilmektedir. Bunun için yükseltilmiş çizimler kullanılabilir. Üç boyutlu görsellerle sunumu yapılabilir ya da materyallere dokunması desteklenebilir. Bu sayede dokunsal olarak öğrenme etkinlikleri gerçek yaşam nesnelere, modellerle planlanabilir. Alanyazında dokunsal materyallerden grafiklerin kullanımı konusunda öğretmenlerin güçlük yaşadıkları, nasıl kullanacaklarını bilmedikleri ifade edilmektedir. Özellikle dil becerilerinin gelişiminde önemli bir yeri olan kavram öğretiminde grafik kullanımıyla ilgili olarak karmaşık yapıda ve yanlış düzenlenmiş şekilde hazırlandığına dikkat çekilmektedir. (Zebehazy & Wilton, 2014: 6). Görme yetersizliği olan çocuklara eğitim materyalleri konusunda ülkemizde sınırlı çalışmalar yer almaktadır (Bülbül, 2013: 3; Okçu ve Sözbilir, 2016: 51-83). Bu çalışmaların grafik/harita şeklinde materyaller ve fen ile ilgili konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bizim çalışmamızın sonuçlarında

annelerin çocukları için materyallere erişim konusunda güçlük yaşadıkları, çocuğun gereksinimlerine uygun olarak materyalleri nasıl kullanacaklarını bilmedikleri bulgusu dikkat çekicidir. Bu durumda annelerin farklı duyulara hitap eden materyal kullanımı konusunda birtakım sınırlılıkları olduğu, buna yönelik özel eğitim hizmetlerinde yetersizlik alanına özgü materyallerin çocuğun gelişimini destekleme noktasında örnek uygulamalarla aile ile birlikte gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın son temasında anneler, görme yetersizliği olan çocukların erken dönem iletişim becerileri ile ilgili olarak iletişim becerilerinin süreç temelli olarak desteklenmesi ve çocukları için sosyal katılım fırsatlarının oluşturulmasını önermişlerdir. Erken dönemlerden itibaren görme yetersizliği olan çocukların motor, bilişsel, sosyal, iletişim ve oyun becerilerin gelişiminde özellikle çevrenin etkisinden bahseden Owens (2005), görmeden kaynaklı problemlerin erken tanı ve müdahale ile iyileştirilmesi ve iletişim becerilerinin temelini oluşturan dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun için özellikle erken müdahale stratejilerinin kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapmış, dil ve konuşma terapistlerinin en erken dönemde görme yetersizliği olan çocukların eğitimlerine dahil olması gerektiğini belirtmiştir. Görme yetersizliği olan çocuklarda sosyal izolasyon, yalnızlık, sosyal destek konusunda yetersizlikler ve geri çekilme gibi problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle oyun etkinliklerini ve iletişimi başlatmada güçlük yaşayan çocuklar, etkinliklere katılımda zorlanmaktadırlar (Celeste, 2006: 75 ). Ayrıca görme işlevinin kaybindan ötürü oyun etkinlikleri sırasında akranlarının jest ve mimiklerini kaçırdıklarından, sözel olmayan davranışları sergilemekte zorluk yaşamaktadırlar. Bunun yanında sosyal etkileşimin gerçekleşmesinde önemli bir ön koşul olan akranlarıyla ortak dikkat göstermeleri daha zor olmaktadır (Mundy & Sigman, 2015: 295). Diğer akranları neler olduğunu sözlü olarak anlatmazsa, oyun arkadaşlarının ne yaptığını kolayca kaybederler. Bu nedenle özellikle erken dönemlerden itibaren ailelerin ve eğitimcilerin görme yetersizliği olan çocukların akranlarıyla sosyal iletişimlerini ve dil gelişimlerini destekleyebilmek adına bilgi sahibi olmaları ve iş birliğini temel alan uygulamalar yapmaları önem taşımaktadır (Burmedi et al., 2002:18). Çünkü akranların süreçte yer alması önemli bir katkı sağlamaktadır. Akran etkinliklerine katılan özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimleri ve arkadaşlık ilişkilerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (King et., al, 2003: 63-90). Bu sayede yaşam kaliteleri artırarak sosyal gelişimleri desteklenebilmektedir.

Bozulmuş görsel işlevsellik görme yetersizliği olan çocukların oyuncaklarla oynama ve oyuncakları tutma şekillerini de etkilemektedir. Bu çocuklar nesnelere/oyuncakları incelemek için önemli miktarda zamana ihtiyaç duyabilmektedir. Daha sonra oyuncakları oyun içerisine dahil edebilmektedir (Roe & Webster, 2002). Çocuklara yönelik birçok oyuncak öncelikli olarak görsel uyarılar içerdiği için görme yetersizliği

olan çocuklarda beklenen ilginin sağlanamamasına neden olabilmektedir. Görme yetersizliği olan çocuklar yeterli sosyal ve duygusal destek almadıkları zaman sosyal katılımda güçlükler yaşamaktadır (Cosbey & Johnston, 2006: 144-156). Bu durum akran etkileşimini kolaylaştıracak yöntemlerin, oyuncakların önemine dikkat çekilmesi gerekliliğini göstermektedir. Alanyazını destekler nitelikte bizim çalışmamızda da erken dönemde annelerin çocuklarıyla nasıl iletişime geçecekleri ve oyun temelli etkinlikler konusunda bilgi gereksinimleri olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Uzmanlardan bu konuda destek bekledikleri görülmektedir. Anneler görme yetersizliği olan çocuklarının iletişim, dil konuşma gelişimleri ve sosyal becerilerini desteklemeye yönelik sıklıkla görme yetersizliği olan çocukların ailelerinden oluşan aile gruplarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan grubun çoğunluğunun çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme konusunda farkındalıklarının olması ancak uzman desteğine ihtiyaç duymaları, çocuklarına nitelikli destek sunabilmeleri konusunda eğitim, bilgi, materyal sosyal destek ihtiyaçları olduğunu belirtmeleri dikkati çeken sonuçlardır. ÖERM’de bu konulara yönelik örnek etkinliklerin yapılmasını istemelerinin, alanyazın ve özel eğitim hizmetlerinin koordinesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak yapılan çalışmanın bulgularına dayanarak anneler, çocukları için uygulanan eğitim hizmetleri bakımından erken dönemden itibaren nitelikli eğitim hizmetlerine erişimde yaşadıkları güçlüklerin giderilmesini, uzman, diğer aile üyeleri ve arkadaşları ile iş birliği içerisinde çalışma gereksinimlerinin dikkate alınmasını ifade etmişlerdir. Görme yetersizliği olan çocukları için uygun materyallerden yararlanma konusunda da güçlük yaşadıklarını ifade eden anneler, çocuklarının erken dönemde dil ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlüklerden kaynaklı sosyal katılım sınırlılıkları ile karşı karşıya kalabildiklerini belirtmişlerdir. Bunun için çocuklarının iletişim becerilerinin süreç temelli olarak değerlendirilmesi konusuna vurgu yapmışlar, dil ve iletişim becerilerinin erken dönem ve akran katılımlı müdahale planları ile desteklenmesinin önemine değinmişlerdir. Erken dönemde oyun becerilerinin önemine vurgu yapan anneler, bu konuda bilgi gereksinimlerini olduğunu ifade etmişlerdir. Görme yetersizliği olan çocuklara erken dönemden itibaren aile ve uzmanların iş birliği içerisinde olduğu eğitim hizmetlerinin düzenli ve uygun bir şekilde verilmesi sayesinde dil ve iletişim becerilerinin yanında pek çok becerinin gelişeceği düşünülmektedir. Görme kaybı olan çocukların tüm duyularını kullanabilecekleri farklı etkinliklere, materyallere yer verilerek görmeden kaynaklı yaşadıkları sınırlılıklar en aza indirilmeye çalışılabilir. Araştırmanın sınırlılıkları ve bulgularına dayanarak ileride yapılacak çalışmalara, alana yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

Bu araştırmada ebeveynlerin özel eğitim hizmetleri hakkındaki görüşlerinin yasal düzenlemeler yönüyle özel gereksinimleri olan çocukların eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmekle birlikte; çalışmanın bir takım sınırlılıkları olduğu ifade edilebilir. Çalışma bulguları, erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynler ve görme yetersizliği olan çocukların annelerinin görüşleri ile sınırlıdır. Farklı yaş aralığındaki diğer yetersizlik alanlarında özel gereksinimi olan çocukların ebeveynlerinin görüşlerine başvurulabilir. Yöntem açısından nitel araştırma yönteminde olup veriler, yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine ek olarak çocuğun eğitsel ve tıbbi değerlendirme süreçlerine ilişkin okul aile işbirliğini temel alan boylamsal çalışmalar planlanabilir, ebeveynlerin bu süreçlerdeki deneyimleri incelenebilir. Annelerin yanı sıra babaların da katılım göstereceği, hizmet alınan özel eğitim kurumlarındaki personelin görüşlerine yer verilerek daha geniş katılımlı araştırmalar planlanabilir. İştihme, dokunma ve koklama duyularıyla çevreden bilgi toplayan görme yetersizliği olan çocukların erken dönemden itibaren eğitim hizmetlerinden yararlanması ve bu eğitim hizmetlerinde ailelerle uzmanların iş birliğine dayalı planlama yapmaları önerilebilir. Çalışmada annelerin özel eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri incelenmiştir, ilerleyen araştırmalarda çocukların bir veya birkaç gelişim alanı belirlenerek örneğin dil ve iletişim becerilerinde yaşanan gecikmelerde görme yetersizliği olan çocukların eğitimleri ile ilgili deneyimleri incelenebilir. İleride gerçekleştirilmesi önerilen bu araştırmalar çocuklarının akranları ve çevreyle etkileşimine dayalı gözlem, doküman analizi süreçlerini de içerecek şekilde planlanabilir. Araştırma, ailelerin özel eğitim kurumlarında kendilerine ve çocuklarına verilen destekler hakkında deneyimlerine dayalı görüşleri ile sınırlıdır. İlerleyen süreçte aile eğitim programları hazırlanarak, özel eğitim hizmetlerine ilişkin memnuniyetleri deneysel çalışmalar kapsamında incelenebilir. Görme yetersizliği olan çocukların ailelerinin erken çocukluk döneminde bilgilendirilmesine dayalı deneysel çalışmalar planlanarak, çocuklarının okula geçiş ve hazırbulunuşluğuna dair ev ortamını da bütüncül olarak ele alan araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca ileride yapılacak çalışmalara yönelik olarak; görme yetersizliği olan çocuklarla ilgili oyuncak kullanımının sosyal gelişim üzerindeki etkisi incelenebilir. Anne ve babaların birlikte katılım göstereceği dijital ortamların, teknoloji destekli uygulamaların yer aldığı aile grupları üzerine bir çalışma planlanabilir. Görme yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için akran, yetişkin etkileşimine dayalı deneysel çalışmalar planlanabilir. Müdahale planları içeren aile gruplarında gerçekleşen çalışmalar planlanabilir, bu çalışmaların görme yetersizliği olan çocukların, anne babaları ile aile yaşam dinamiklerine etkisi araştırılabilir. Ailelerin güçlendirilmesine dayalı müdahale planları geliştirilebilir, etkililiği incelenebilir. Görme yetersizliği olan çocukların hizmet süreçlerinde yer alan farklı

disiplinlerden uzmanların katılım göstereceği ekip çalışmalarına dayalı müdahaleler planlanabilir, iş birliği roller ve sürecin çocuk ile ebeveynlerine etkisi incelenebilir.

### Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri

<b>Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı</b>	Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
<b>Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı</b>	Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.
<b>Etik Kurul Onay Belgesi</b>	Araştırmanın etik kurul onayı 29/04/2022 tarihinde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Kurumu Etik Kurulu'nun 153 No'lu kararı ile elde edilmiştir.

### Kaynakça

- Ashkenazy, E., Cohen, A., Ophir-Cohen, M. & Tirosh, E. (2005). Emotional status and development in children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(8), 1–14. <https://doi.org/10.1177/0145482X0509900804>
- Ataman, A. (Ed.). (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*: Gündüz Yayıncılık.
- Bailey, D. B. & Powell, T. (2005). Assesing the information needs of families in early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 151-183). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bishop, V. E. (1996). *Preschool children with visual impairments*. Austin: Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Bogdan, R. C. & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to Theory Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruder, M. B. (2005). Service coordination and integration in a developmental system approach. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 29-58). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Burmedi, D., Becker, S., Heyl, V., Wahl, H.W. & Himmelsbach I. (2002). Emotional and social consequences of age- related low vision: a narrative review. *Visual Impair Res.*;4(1), 15–45. <https://doi.org/10.1076/vimr.4.1.47.15634>
- Bülbül, M. Ş. (2013). Görme engelli öğrenciler ile çalışırken nasıl bir materyal kullanılmalıdır?. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fbod/issue/71994/1158016>
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(2), 75–90. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000203>

- Cosbey, J. E. & Johnston, S. (2006). Using a single-switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 144–156. <https://doi.org/10.1177/154079690603100207>
- Creswell J.W. & Creswell J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Fifth Edition. London: Sage Pub.
- Davidson, P. & Harrison, G. (2000). The effectiveness of early intervention for children with visual impairments. In M.J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 483–495). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Ferrell, K. A. (2000). Growth and development of young children with visual impairments. In M. C. Holbrook, & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education: (I). History and theory of teaching children and youths with visual impairments* (2nd ed., pp. 111-134). New York: AFB Press.
- Funnell, E. & Wilding, J. (2011). Development of a vocabulary of object shapes in a child with a very-early-acquired visual agnosia: A unique case. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(2), 261–282. <http://dx.doi.org/10.1080/17470218.2010.498922>, PMID: 20680887.
- Guralnick, M. J. (2005). An overview of the developmental systems model for early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-28). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gürsel, O. (2012). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (ss. 217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Holte, L., Prickett, J.G., Van Dyke, D.C., Olson, R.J., Knutson, C.L., Knutson, J.F. et al. (2006). Issues in the evaluation of infants and young children who are suspected of or who are deaf-blind. *Infants and Young Children*, 19(3), 213–227. <https://doi.org/10.1097/00001163-200607000-00006>
- Huebner, K. M. (2000). Visual impairment. In M C. Holbrook, & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education second edition volume: history and theory of teaching children and youths with visual impairments* (pp. 55-76). USA, New York: AFB.
- Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 29-43. DOI: 10.30794/pausbed.414613
- Kızılaslan A. & Zorluoğlu, L. (2015). Görme engelli kişileri çevreye yönelik kaygıları, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(16), 357-368. <https://doi.org/10.30794/pausbed.414613>
- King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K. & Young, N. L. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63–90. PMID: 12703385.
- Lieberman, M. (2014, March). Visualizing big data: Social network analysis. In Digital research conference (1-23).

- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Mundy, P. & Sigman, M. (2015). Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 293–332).
- Murdoch, H. (2004). Early intervention for children who are deafblind. *Educational and Child Psychology*, 21(2), 67–79. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2004.21.2.67>
- Obiakor, F. E. & Rotatori, A. F. (2015). Critical issues in preparing effective early childhood special education teachers for the 21st century classroom: Interdisciplinary perspectives. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Okcu, B., Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme yetersizliği olan öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/24319/257701>
- Owens, R.E. (2005). *Language development: An introduction*. (6th edn.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peltzer-Karpf, A. (2012). The dynamic landscape of exceptional language development. *Strabismus*, 20(2), 69–73. <http://dx.doi.org/10.3109/09273972.2012.680236>, PMID: 22612355.
- Roe, J. & Webster, A. (2002). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Röder, B., Rösler, F. & Neville, H. (2001). Auditory memory in congenitally blind adults: A behavioural- electrophysiological investigation. *Cognitive Brain Research*, 11/2, 289–303. [https://doi.org/10.1016/S0926-6410\(01\)00002-7](https://doi.org/10.1016/S0926-6410(01)00002-7).
- Saunders, K. (2015). Refractive errors, impaired focusing and the need for glasses. In *Impairment of vision due to disorders of the visual brain in childhood: A practical approach*. (pp. 189-206).
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Sheppard, L., Frances K. & Aldrich, F.K. (2001). Tactile graphics in school education: perspectives from teachers. *Br. J. Vis. Impair.* 19(3), 93–97. <https://doi.org/10.1177/026461960101900303>
- Skaggs, S. & Hopper, C. (1996). Individuals with visual impairments: A review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13 (1), 16-26. <https://doi.org/10.1123/apaq.13.1.16>
- Soriano, V., ed. (2005). *Early Childhood Intervention: Analysis of Situation in Europe, Key Aspect and Recommendations, Summary Report*. [Electronic version]. European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved July 8, 2023, from



- <https://www.european-agency.org/resources/publications/early-childhood-intervention-analysis-situations-europe-key-aspects-and>
- Suzette, W. (2008). Guide to designing tactile illustrations for children's books. American Printing House for the Blind. Retrieved from <https://www.prcvi.org/media/1124/aphtactilesguide.pdf>
- Swanson, H.L. & Luxenberg, D. (2009). Short-term memory and working memory in children with blindness: Support for a domain general or domain specific system?, *Child Neuropsychology*, 15/3, 280-294. <https://doi.org/10.1080/09297040802524206>
- Şafak, P. (2017). Körsağır (görmeyenişitmeyen) çocukların eğitimi. H. Gürgür & P. Şafak (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (1 bs., s. 238-261). Ankara: Pegem.
- Tuncer, T. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklar [Children with visual impairment]. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Introduction of special needs children and special education]* içinde (ss. 291-292, 297-299). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- van Doesum, K. T. M. (2007). An early preventive intervention for depressed mothers and their infants, its efficacy and predictors of maternal sensitivity. Unpublished Ph.D. thesis, Radboud University, Nijmegen, the Netherlands.
- van Doesum, K. T. M., Hosman, C. M. H., Riksen-Walraven, J. M. A. & Hoefnagels, C. (2007). Correlates of depressed mothers' sensitivity toward their infants: The role of maternal, child, and contextual characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 747-756. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318040b272>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zebehazy, K.T. & Wilton, A.P. (2014). Quality, importance, and instruction: The perspectives of teachers of students with visual impairments on graphics use by students. *J. Vis. Impair. Blind.* 108, 1 (January 2014), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800102>
- Zimmerman, G. J. & Zebehazy, K. T. (2011). Blindness and low vision. Handbook of special education, 247-261. Edition1st Edition First Published Imprint Routledge, eBook ISBN9780203837306.
- World Health Organization (WHO). (2012). Global data on visual impairment 2010. Geneva: WHO Press.
- Wilson, S. (2008). A review of language development and social interaction in blind children, *International Journal of Infant Observation and Its Applications*, 3/2, 103-105. <https://doi.org/10.1080/13698030008406152>

# A Review of the Opinions of Mothers of Visually Impaired Children on Special Education Services

## Extended Summary

### Purpose and Significance

The World Health Organization (WHO, 2012) evaluates visual impairment by associating it with visual acuity. Children with visual impairment, who differ in terms of environmental and individual characteristics, have a similar level of cognitive development with their peers with normal sight. However, they may show some deficiencies in terms of concept acquisition, language, communication, as well as social, and psychomotor skills (Gürsel, 2012: 218). Difficulties experienced in language and communication skills negatively affect the social skills of children with visual impairment. Early education services are crucial for expanding the learning potential of children with visual impairment at an early period. For this, teachers, experts, and especially parents should determine the needs of the child with teamwork based on cooperation. Parents and teachers need to work together in the teaching services provided to children with visual impairment for the generalization and permanence of learning. Uncertainties about the causes and effects of visual impairment, particularly in the development of language and communication skills, prevent the identification of difficulties experienced in children's language and communication skills (Holte et al., 2006: 323).

The aim of the study is to review the opinions of mothers of children with visual impairment in the early childhood period about the special education services their children receive and how these services reflect on the development of their children's independent life, social skills, communication, language, and speech skills. The following questions are asked in particular:

- 1- What do the mothers of children with visual impairment in the early period think of access to special education services?
- 2- What do the mothers of children with visual impairment in the early period think of the content of special education services and their contribution to the children's areas of development?

## Method

The participants of the study in the phenomenological design in the qualitative research method are determined using the snowball sampling method (Yıldırım & Şimşek, 2008). The criteria for participation in the study are (i) being the mother of a child with visual impairment in the early childhood period (11 months - 8 years of age) and (ii) being voluntary to participate in the study. The data is collected through semi-structured interviews conducted with 15 mothers who participated in the study on a voluntary basis. 6 open-ended questions are asked, which focus on mothers' communication with their children, their experiences to support language and speech development, the support sources in the family and immediate environment, and what the relevant sources are. The data is analysed using content analysis.

## Findings

The majority of the children with visual impairment between the ages of 11 months and 8 years are either the only child or the first child of a family with 2 children. In addition, C6 has a physical impairment and C9 and C10 experience speech disorders. The majority of mothers are housewives. The sources they mostly receive support from are their partners, other children, parents, and siblings. The findings consisting of mothers' opinions about the services children with visual impairment need in the early childhood period and their access to special education services, and the process of coordinating and providing services are described under three main themes and 8 sub-themes. In the first theme, the mothers state opinions about supporting development in the early period and the quality of special education services and support sources. In the main theme of supporting development in the early period and quality of special education services, mothers' opinions are focused on the quality of services, family, partners, friends, institution managers, support sources consisting of experts, and cooperation based on supporting development. In the main theme of family and child's access to special education services, the opinions are focused on the difficulties families experience in accessing services related to their children with visual impairment and their experiences of coping with limitations in accessing qualified services. In terms of supporting the communication skills of children, mothers emphasized that families need education, information, social support, and proper guidance to support their access to special education services, quality of services, and self reliance skills. Another remarkable result is that the groups where mothers of children with visual impairment receive the most intense support also include non-family environments. Mothers, emphasizing the importance of experiences in social support and information support, state that the sources they frequently appeal to in support of their children's communication and language

development are family groups consisting of families of other children with visual impairment. The family groups contribute to accurate information sharing and early guidance as well as the support they provide to each other.

### **Discussion & Conclusion**

Regarding the special education services in the early period, mothers state opinions about the quality of provided services, family, friends, support sources, and providing cooperation regarding the development of their children. The degree of visual loss of children with visual impairment, the age of onset, the age of benefiting from early education services, the services provided at home, and the level of using the visual residue are important. Holte et al. (2006) emphasize the importance of family participation and state that teachers should pay attention to this in effective teaching services. When these characteristics are into account by teachers from early childhood, the necessary instructional arrangements can be provided and delays in learning can be prevented. In their study, Kızılaslan and Zorluoğlu (2015) state that the impairment of the child has a negative effect on the family structure and domestic life in most families. It is stated that the fact that experts and teachers are in contact with the families from the early period is significant for the continuity of educational services and families' awareness of their emotional states. In line with the degree of vision loss in children with visual impairment, tactual and auditory materials are needed for the development of communication and language skills (Şafak, 2017). Tactual materials provide enriching education experiences for children with visual impairment. Regarding the early communication skills of children, mothers suggest supporting communication skills on a process-based basis. Delays experienced in language and communication skills may be limiting for the interaction of children with visual impairment with their peers and environment. Thus, it can be suggested that families organize activities using educational and instructive toys to support children's early language skills with games. During the education, sample practices may be introduced to families.

# Karbon Emisyonu, Enerji Tüketimi ve Gelir: Avrupa Birliği Ülkeleri İçin Bir Mekansal Ekonometri Analizi

İpek AKAD<sup>1</sup>

Ayten KAYA<sup>2</sup>



## Öz



**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi**  
02.11.2023

**Kabul Tarihi**  
22.12.2023

**DOI**  
10.47140/kusbder.1385185

Bu çalışmada 26 Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkenin 1990 - 2018 dönemi için Mekansal Panel Veri Analizi kullanılarak karbondioksit (CO<sub>2</sub>) emisyonları, kişi başına düşen gelirleri ve enerji tüketimleri arasındaki ilişki ve bu ülkelerin birbirlerine mekansal etkileri test edilmiştir. Analizde kübik Çevresel Kuznets Eğrisi (ÇKE) modeli kullanılmış olup AB'nin beşinci ve en büyük genişleme dalgası olan 2004 yılı öncesi ve sonrası ele alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre 26 AB üyesi ülke için genişleme öncesi dönemde ÇKE'nin ters N biçimini almış olduğu genişleme sonrası dönemde ise ÇKE'nin ters U şeklini almış olduğu görülmüştür. Ayrıca modelde kullanılan kontrol değişkeni olan enerji tüketimi ile kişi başına düşen gelir arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak 26 AB üyesi ülkenin birbirlerine olan mekansal bağıllığı doğrulanmış ve bu bağıllığın pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** CO<sub>2</sub> emisyonu, çevresel kuznets eğrisi, mekansal panel veri analizi, enerji tüketimi, iklim değişikliği

**Atıf için:** Akad, İ. & Kaya, A. (2023). Karbon Emisyonu, Enerji Tüketimi ve Gelir: Avrupa Birliği Ülkeleri için Bir Mekansal Ekonometri Analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 253-274

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Doktor Öğretim Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Hizan Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, Bankacılık ve Sigortacılık Programı, E-posta: akadipek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1048-2982>

<sup>2</sup>Profesör, Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari ve Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü İktisadi Gelişme ve Uluslararası İktisat Anabilim Dalı, E-posta: aysen.kaya@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9486-5763>

## Carbon Emissions, Energy Consumption, and Income: A Spatial Econometric Analysis for European Union Countries

İpek AKAD<sup>3</sup>Ayten KAYA<sup>4</sup>

### Abstract



**Article Type**  
Research Article

**Application Date**  
2023-11-02

**Acceptance Date**  
2023-12-22

**DOI**  
10.47140/kusbder.1385185

In this study, the relationship between Carbon Dioxide (CO<sub>2</sub>) emissions, per capita income, and energy consumption is tested with spatial panel data analysis for 26 European Union (EU) member countries, covering the years 1990 - 2018 and taking into account the spatial effects of the countries on one another. To this end, the periods before and after the EU's largest enlargement in 2004 are analyzed with the cubic EKC model. The findings of the study indicate, for the 26 EU member countries, that the EKC was in the form of an inverted N before enlargement, and is in the form of an inverted U after the enlargement. It also finds a positive relationship between energy consumption, which is the control variable we added to the model, and per capita income. In conclusion, the spatial dependence of EU member countries on one another is confirmed and it has been concluded that this dependence is positive.

**Keywords:** CO<sub>2</sub> emission, environmental kuznets curve, spatial panel data analysis, energy consumption, climate change

**For Reference:** Akad, İ. & Kaya, A. (20237). Karbon Emisyonu, Enerji Tüketimi ve Gelir: Avrupa Birliği Ülkeleri için Bir Mekansal Ekonometri Analizi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 253-274

<sup>3</sup>Corresponding Author: Corresponding Author: Assistant Professor, Bitlis Eren University, Hizan Vocational School, Department of Finance-Banking and Insurance, Banking and Insurance Program, E-mail: akadipek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1048-2982>

<sup>4</sup> Professor, Ege University Faculty of Economics, Administration and Sciences, Department of Economics, Department of Economic Development and International Economics, E-mail: aysen.kaya@ege.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9486-5763>

## Giriş

Enerji, ekonomik aktivitenin en önemli safhalarından biri olan üretim sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olmasının yanında, dünya üzerinde birçok sorunun temelini de oluşturmaktadır. Mevcut üretim tekniğinin ve yaşamsal ihtiyaçların fosil kaynaklı enerjiye bağımlı olması bu sorunları daha da tetiklemekte, fosil enerji rezervlerinin coğrafi olarak yer küreye düzenli dağılmaması da birçok sıkıntıyı beraberinde getirmektedir (Zou vd., 2016). Bu sorunların başında enerji kaynaklarına hakim olma mücadelesi, siyasi çatışma, terörizm, enerjinin nasıl nakledileceği (enerji ticareti), enerji arz güvenliği ve iklim değişikliği gelmektedir. Bunlar içerisinde, bilimsel olarak tartışılan küresel iklim değişikliği ekonomik büyüme ve büyümeye endekli fosil kaynakların tüketimi sonucunda dünyanın karşı karşıya olduğu en büyük çevresel sorun olarak dikkat çekmektedir (Owusu ve Asumadu-Sarkodie, 2016). Bu nedenle ekonomik büyümeyi daha sürdürülebilir kılmak için çevresel uyum politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Roson ve Van der Mensbrugge, 2012).

Çevresel Kuznets Eğrisi (ÇKE) kavramı olarak ilk kez Selden ve Song'un (1994) çalışmasında kullanılmışsa da ortaya çıkışı Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun 1987 yılında yayınladığı "Ortak Geleceğimiz" adlı rapor ile olmuştur (Stern, 2004). Kişi başına düşen gelir ve çevresel kirlenme arasındaki bu ilişki ÇKE hipotezi ile ifade edilmektedir (Dinda, 2004). AB, zaman içerisinde hızla genişleyerek Avrupa kıtasındaki bir çok ülkeyi birliğe dahil etmiş ve coğrafi yakınlığın da etkisiyle hem sosyal hem de ekonomik olarak güçlü bir birlik haline gelmiştir (Stivachtis, 2008). Bu coğrafi yakınlığın, Marshall, (1898) tarafından ilk defa ortaya atılan dışsallıklar teorisine benzetilerek ülkelerin büyüme ve enerji kullanımında birbirlerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 26 AB ülkesinin kendi içerisinde çevresel kirlilik yayma, enerji ihtiyacı, enerji ticareti gibi ekonomik aktivitelerle (üretim, ticaret, doğrudan yabancı yatırımlar, turizm) mekansal bağlılık içerisinde olup olmadıklarını ÇKE hipotezi ile araştırırken mekansal bağlılığı ampirik olarak test etmektir. Bu çerçevede, bu çalışmada teoriye uygun olarak birbirlerine sınırı olan 26 AB üye ülkesi için ÇKE modeli ile mekansal etki analizi yapılmıştır. Bu çalışmadaki amaç birbirlerini mekansal olarak etkileyen ülkelerin, enerji ve iklim politikalarını oluştururken mekansal olarak bağlılığın olduğunu bunun göz ardı edilemeyeceğini ampirik olarak kanıtlayarak literatüre katkı sağlamaktır.

Bu çalışma, iklim değişikliği ile mücadeleye, genelden özele yaklaşımı ile öncelikle bölgesel olarak odaklanmayı ve dışsallıklar teorisi üzerinden mekansal bağlılık ilişkisini test ederek çözüm önerisi sunmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla çalışmanın örneklemini oluşturan Avrupa kıtasındaki ülkelerin kişi başına düşen CO<sub>2</sub> emisyon

oranları dünya ortalaması ile karşılaştırmalı olarak Tablo 1’de verilmiştir. Tabloya göre Avrupa ülkelerinin çoğunda dalgalanmalar olsa da kişi başına düşen CO<sub>2</sub> emisyonları son 40 yıllık dönemde düşüş göstermekle birlikte AB bölgesinin CO<sub>2</sub> emisyon düzeyi hala dünya ortalamasının üzerindedir.

Tablo 1: Avrupa Ülkeleri ve Dünyada Kişi Başına Düşen CO<sub>2</sub> Emisyonları (metrik ton)

Ülkeler	1980	1990	2000	2010	2018
Avusturya	6.928	7.589	7.929	8.365	7.146
Belçika	13.723	10.966	11.440	9.771	8.179
Çekya	...	14.535	12.010	10.876	9.640
Danimarka	11.784	10.130	9.871	8.684	5.761
Finlandiya	12.186	10.941	10.644	11.658	8.042
Fransa	9.161	6.122	6.127	5.350	4.619
Almanya	...	12.026	10.096	9.451	8.558
Yunanistan	5.333	7.416	8.741	7.874	6.083
Macaristan	8.109	6.498	5.350	4.787	4.745
İzlanda	8.181	7.652	7.930	6.162	6.237
İrlanda	7.693	8.821	11.200	8.909	7.624
Hollanda	12.544	9.922	10.191	10.301	8.772
Portekiz	2.763	4.113	5.992	4.817	4.840
Romanya	8.853	7.440	3.960	3.827	3.845
Slovenya	...	6.771	7.310	7.717	6.774
Slovakya	...	10.343	7.064	6.575	6.058
İspanya	5.734	5.532	7.230	5.866	5.520
İsveç	8.634	6.233	6.005	5.132	3.538
İsviçre	6.414	6.452	6.084	5.777	4.401
Birleşik Krallık	10.286	9.724	9.001	7.675	5.398
Estonya	...	22.317	10.608	14.179	12.103
Hırvatistan	...	4.255	4.039	4.530	4.055
Letonya	...	7.051	2.927	4.061	3.959
Litvanya	...	8.713	3.003	4.068	4.137
İtalya	6.892	7.145	7.662	6.836	5.376
Lüksemburg	30.280	29.645	19.665	21.816	15.330
Polonya	13.059	9.189	7.729	8.247	8.235
Bulgaristan	8.744	8.437	5.303	6.064	5.854
Avrupa Bölgesi	...	8.426	8.193	7.441	6.454
Dünya	4.601	3.902	3.812	4.483	4.477

Kaynak: Dünya Bankası, World Development Indicators (WDI)



Fakat AB CO<sub>2</sub> emisyonlarını azaltma garantisini sıklıkla dile getiren bölgelerden biridir (Shahnazi ve Shabani, 2021). Temmuz 2021'de Avrupa Komisyonu, AB'nin iklim, enerji, arazi kullanımı, ulaşım ve vergilendirme politikalarını net sera gazı emisyonlarını 2030 yılına kadar en az %55 azaltmaya uygun hale getirmek için bir teklif paketini kabul etti (Nijs, vd., 2021). Bu teklif paketi, 2050 yılına kadar Avrupa'nın dünyanın ilk iklim nötr kıtası olma hedefini ortaya koymaktadır.

### İlgili Araştırmalar

Çevresel Kuznets eğrisi hipotezini model olarak kullanan, bu şekilde büyüme ve CO<sub>2</sub> emisyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Literatürün başlangıcı olarak Grossman and Krueger'in (1991) teorik çalışması gösterilebilir. ÇKE literatüründe ilk olarak gelir-kirlilik ilişkisi araştırılmış (Holtz-Eakin and Selden, 1995; De Bruyn et al., 1998; Agras and Chapman, 1999; Roca et al., 2001; Dinda, 2004; Stern, 2004; Galeotti and Lanza, 2005; Dinda and Coondoo, 2006; Richmond and Kaufmann, 2006; Coondoo and Dinda, 2008; Akbostancı et al., 2009; He and Richard, 2010; Saboori et al., 2012), ardından gelir-enerji tüketimi ilişkisi araştırılmış (Stern, 1993; Squalli, 2007; Yuan et al., 2007; Belloumi, 2009; Ghosh, 2010; Ozturk, 2010; Payne, 2010), ve sonrasında da en yaygın haliyle gelir-CO<sub>2</sub>-enerji tüketimi ilişkisi ampirik çalışmalarla analiz edilmiş (Soytaş et al. 2007; Ang, 2007, 2009; Soytaş and Sari, 2009; Halicioğlu, 2009; Zhang and Cheng, 2009; Ozturk and Acaravci, 2010; Chang, 2010; Apergis and Payne, 2009a, Apergis and Payne, 2010; Pao and Tsai, 2010; Lean and Smyth, 2010; Wang et al., 2011) ve ÇKE'nin ülke ve ülke grupları için geçerli olup olmadığı araştırılmıştır.

Mekansal ekonometrik analiz yöntemiyle ÇKE modelini analiz eden ilk çalışmalardan biri Rupasingha et al. (2004)'un çalışmasıdır. Çalışmanın örneklemini 3029 Amerika Birleşik Devletleri (ABD) kıta eyaletlerinden oluşturulmuş ve klasik ÇKE modeline kontrol değişkeni olarak nüfus yoğunluğu, etnik çeşitlilik gibi değişkenler dahil edilerek mekansal analiz uygulamış ve analiz sonucunda ters U şeklinde bir ilişki elde edilmiştir. Analizin devamında gelir değişkeninin kübik formda modele eklenmesiyle ters U şeklindeki polinomun pozitif eğimli bir kuyruk etkisi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak gelirin artmaya devam etmesi, kirliliği önünde sonunda artıran bir faktör olarak yorumlanmıştır. Burnett and Bergstrom (2010), 1963-2001 yılları için ABD eyalet düzeyinde ÇKE modelini mekansal dinamik panel analizi ile araştırmıştır. Bu çalışmada, ters U ilişkisi doğrulanmış ve de CO<sub>2</sub> emisyonu ile eyalet düzeyinde gelirin mekansal olarak bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maddison (2006), beş farklı gazın kirlilik göstergesi olarak kullandığı çalışmasında 135 ülkede 1990-1995 yılları için panel ÇKE'yi test etmiştir. Bu çalışmaya göre, komşu ülkenin emisyonu bir diğerrinin emisyonunu güçlü bir şekilde etkilemektedir. Donfouet ve Jeanty, (2013) çalışmalarında ÇKE hipotezini AB üyesi 15 ülke için kanıtlamakla

birlikte bu ülkeler arasında mekansal bağımlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yakın dönemde yapılan bir çalışmada ise Shahnazi ve Shabani, (2021) AB üyesi ülke örnekleme ile elde ettiği sonuçlarda, yenilenebilir enerji tüketiminin CO<sub>2</sub> emisyonları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ve ekonomik özgürlük ile CO<sub>2</sub> emisyonları arasındaki ilişkinin U şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak hesapladıkları gecikme katsayısı ile bir ülkenin CO<sub>2</sub> emisyonlarının komşu ülkelerle pozitif korelasyon içinde olduğunu ampirik olarak kanıtlamıştır.

Bu çalışma literatürden farklı olarak, birbirlerine sınırı olan 26 Avrupa Birliği üyesi ülke için 2004-2007 genişleme dönemi öncesi ve sonrası ayrı ayrı tahminlenerek karşılaştırılmıştır. AB'nin 2004 sonrasında birliğe üye olan ülkelerin entegre bir üretim zincirine dahil olduklarında emisyon seviyelerinin de farklılaşması beklenmektedir (De Araujo vd., 2020).

## Metodoloji

Bu çalışmada AB'nin genişleme öncesi (1990-2004) dönemi ve genişleme sonrası (2004-2018) dönemini kapsayan iki ayrı ÇKE modeli ile CO<sub>2</sub> emisyonları, enerji tüketimi ve gelir arasındaki ilişki mekansal panel veri yöntemiyle araştırılmaktadır. Aşağıda bu modelde kullanılan veriler ve yöntem açıklanmaktadır.

### Veri Kaynakları

Bu bölümde kirlilik verisi olarak kişi başına düşen CO<sub>2</sub> emisyonları International Energy Agency'nin "CO<sub>2</sub> Emissions from Fuel Combustion" adlı 2020 yılı istatistiklerinden elde edilmiştir. Enerji verisi, Dünya Bankası veri tabanından alınmış ve son olarak gelir değişkeni yerine, yine literatüre uygun olarak kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla (GSYİH) verisi kullanılmıştır. 2005 yılı sabit fiyatlarına göre hesaplanmış kişi başına düşen gelir, Dünya Bankası WDI veri tabanından elde edilmiştir.

Tablo 2: Veri Seti ve Veri Tabanı

Değişken Adı	Veri Kaynağı	Simge
Kişi Başına Düşen Karbondioksit Salınımı	Uluslar Arası Enerji Ajansı (IEA)	CO <sub>2</sub>
Kişi Başına Düşen Gelir	Dünya Bankası Veritabanı	Y
Enerji Tüketimi	Dünya Bankası Veritabanı	Ec

Çalışmadaki tüm değişkenler logaritmiiktir. Kişi başına düşen gelirin (Y) karbondioksit salınımla (CO<sub>2</sub>) ilişkisinin ters U şeklinde olduğunu kanıtlamak amacıyla Y'nin karesi ve kübü hesaplanarak modele bağımsız değişken olarak eklenmiştir. Kurgulanan ekonometrik model denklem 1'de gösterilmektedir.

$$\ln CO_{2it} = \beta_1 + \beta_{it}(\ln Y_p) + \beta(\ln Y_p)^2_{it} + \beta(\ln Y_p)^3_{it} + \beta(\ln Ec)_{it} + \epsilon_{it} \quad (1)$$

Bu modelin tahmin sonuçlarında ÇKE hipotezinin geçerli olabilmesi için  $Y'$ 'nin pozitif,  $Y^2$ 'nin negatif ve son olarak  $Y^3$ 'ün ise sıfır olması beklenmektedir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada Avrupa Birliği ülkelerinin CO<sub>2</sub> salınımları ve gelirleri arasındaki ilişkinin mekansal açıdan birbirini etkileyip etkilemediğini sınamak için MATLAB (2010) paket programı kullanılarak Mekansal Panel Veri Analizi uygulanmıştır. Mekansal panel veri analizinde mekansal korelasyonun yönü ve derecesi modellenmektedir. Yani komşu ya da benzer mekanlardaki bağımlı değişkenin durumunun, mevcut mekana ait bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmektedir (Zeren ve Ergun, 2010:76). Klasik panel veri modeli mekan ve zaman boyutunu dikkate almadığı için tahmin sonuçları bazen anlamlı çıkmayabilir. Diğer taraftan en küçük kareler yöntemi ile tahminlenen panel veri setleri mekan etkilerini ortaya koyma açısından etkili değildir (Önder vd., 2007:13). Ayrıca panel veri analizi doğrusal bağlantı sorununa yol açmaması nedeniyle daha avantajlıdır. Sonuç olarak panel veri yöntemiyle yapılan çalışmalar daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Eom, Lee ve Xu, 2008:576). Çalışma kapsamında ise örneklemdaki her bir birim için birden fazla gözlem olanağı sağlayan, bununla birlikte heterojenlik ihtimalinin yüksek olduğu ülke, bölge ve firma analizlerinde bu heterojenlikleri hesaba katarak analiz yapma imkanı sunan panel veri analizi kullanılmıştır (Baltagi, 1995).

Mekansal ekonometri, ekonometrinin mekansal etkileri araştıran bir alt dalıdır (Anselin, 1988). Son dönemlerde “her şey her şey ile ilgilidir, ancak yakın şeyler daha fazla ilgilidir” tezinin dikkate alınmasıyla mekansal ekonometri daha sık gündeme gelmiştir (Anselin ve Bera, 1998:240).

Ekonometrik kesit veri çalışmalarında coğrafi komşuluk ilişkisini veya bir diğer deyişle mekansal bağımlılığı ifade etmek için matris yaklaşımı kullanılır, bu matris örneklem içerisindeki bölgelerin birbiriyle etkileşim derecesine göre ağırlıklandırılır ve bu ağırlıklara göre bölgeler arası etkileşimin derecesi metrik olarak ifade edilebilir (Zeren, 2010).

Örnekleme oluşturan gözlem sayısı  $n$  olmak üzere  $n \times n$  boyutunda bir mekansal ağırlık matrisi  $W$  oluşturulur. Gumprecht (2005), matrisi oluşturan her bir bölgenin ( $i$ ) diğer bölge ( $j$ ) ile ilişkisi şu şekilde ifade edilir;  $w_{ij}$  1 ise  $i$  ve  $j$  komşudur, 0 ise  $i$  ve  $j$  komşu değildir (Zeren, 2010). Ağırlık matrisinde bu işlem sonrasında satır toplamının 1 olması gereklidir. Çalışma, Apergis ve Payne (2009b)'nin kullandığı panel modelini takip etmektedir. Kirlilik, gelir ve enerji tüketimi arasındaki ilişkiyi gösteren model denklem 2 şeklinde gösterilebilir:

$$E_{it} = \beta_0 + \beta_1 EC_{it} + \beta_2 Y_{it} + \beta_3 Y_{it}^2 + \beta_4 Y_{it}^3 + \epsilon_{it} \quad (2)$$

Model 1’de yer alan E, çevresel zararı; EC: enerji tüketimini; Y, kişi başı düşen geliri; Y2 milli gelirin karesini; Y3 kişi başı düşen gelirin kübünü; t, zamanı; i, ülkeleri;  $\epsilon$ , hata terimini göstermektedir. Bu çalışmada tahminlenecek doğal ÇKE modeli ise aşağıdaki denklem 3’de gösterilmektedir.

$$CO_{2it} = \beta_0 + \beta_{1i} EC_{it} + \beta_{2i} Y_{it} + \beta_{3i} Y_{it}^2 + \beta_{4i} Y_{it}^3 + \epsilon_{it} \quad (3)$$

Model 2’de yer alan  $CO_2$ , kişi başına düşen karbondioksit emisyon miktarını; EC, kişi başına düşen enerji tüketimini; Y, 2005 sabit fiyatlarla hesaplanan kişi başına düşen GSYİH’yı göstermektedir. Ayrıca Model 2’deki değişkenlerinin tümünün logaritması alınmıştır. Model 2 denklem 4’te gösterilmektedir;

$$\ln(CO_{2it}) = \beta_0 + \beta_{1i} \ln(EC_{it}) + \beta_{2i} \ln(Y_{it}) + \beta_{3i} (\ln(Y_{it}))^2 + \beta_{4i} (\ln(Y_{it}))^3 + u_{it} \quad (4)$$

Bu çalışmada AB için mekansal uygulama yaparken mekansal gecikmeli model ya da mekansal hata modelinden hangisinin kullanılacağını belirlemek için yapılmış olan Lagrange Multiplier (LM) testinde Sabit Etkiler Mekansal Gecikme Modeli uyumlu çıkmıştır (LM Test sonuçları bulgular bölümündeki Tablo 4 ve 7’de yer almaktadır). Sabit Etkiler-Mekansal Gecikme Modeli denklem 5 ile gösterilmektedir.

$$y_{it} = \rho W(y)_{it} + X_{it}\beta + \epsilon_{it} \quad (5)$$

$\rho$ = mekansal otokorelasyonu gösterir.  $|\rho|$  ise 1’den küçük değer almalıdır.

Çalışma kapsamında tahminlenmiş olan sabit etkiler – mekansal gecikme modeli ise aşağıdaki denklem 6 ile gösterilmektedir;

$$y_{it} = \rho W(y)_{it} + \beta_1 X_{1it} + \beta_2 X_{2it} + \beta_3 X_{3it} + \beta_4 X_{4it} + \epsilon_{it} \quad (6)$$

$\rho$ : Mekansal Etkiyi,  $X_1$ :EC (Enerji Tüketimi),

$X_2$ :Y (Kişi Başına Düşen Gelir)

$X_3$ : $Y^2$  (Kişi Başına Düşen Gelirin Karesi),

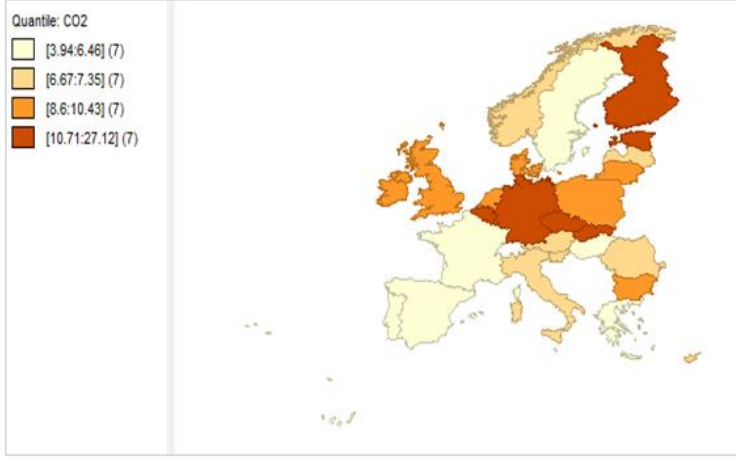
$X_4$ : $Y^3$  (Kişi Başına düşen Gelirin Kübü)

i ve t ise sırasıyla mekan ve zaman boyutlarını ifade etmektedirler.

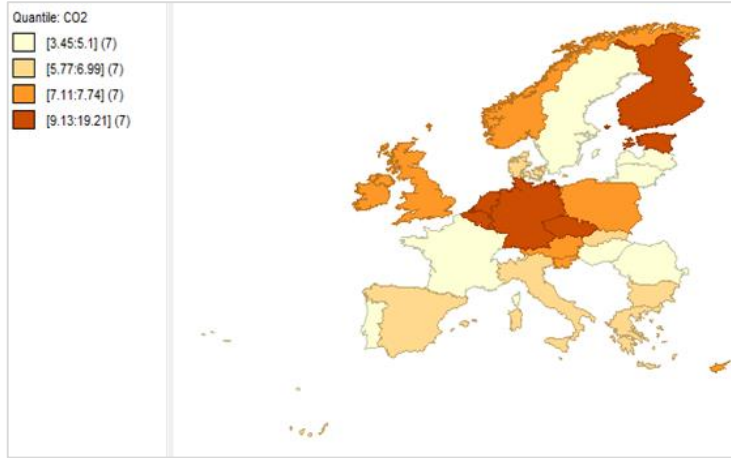
## Bulgular

Bu bölümde ilk olarak AB üyesi 14 ülkenin 1990-2004 yıllarına ait bulgularına yer verilmiştir. 1990-2004 yılları arasında AB üye ülke sayısı 15 olmasına rağmen analize Yunanistan diğer 14 ülkeyle sınır komşusu olmadığından dahil edilmemiştir.

Şekil 1 ve 2’deki Avrupa kıtasına ait 1990 ve 2018 yılları için GeoDa Programı kullanılarak elde edilen ısı haritalar görülmektedir.



Şekil 1: AB ülkeleri CO2 Salınımı Isıl Haritası (1990)



Şekil 2: AB ülkeleri CO2 Salınımı Isıl Haritası (2018).

Kaynak: Yazarlar tarafından GeoDa Programı kullanılarak elde edilmiştir.

Bu haritalardaki renk tonlamaları koyudan açığa gittikçe CO<sub>2</sub> emisyonlarının azaldığını göstermektedir. 1990 yılından 2018 yılına kadar geçen 29 yıllık sürede, CO<sub>2</sub> emisyon oranlarının kıtaya ait çoğu ülkede giderek azalması, ortak bir iklim politikaları fiili olarak olmasa da, yakın coğrafyaların birbirlerini pozitif yönde etkiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu çalışmadaki amaç da birbirlerini mekansal olarak etkileyen ülkelerin, enerji ve iklim politikalarını oluştururken mekansal bağlılığın göz ardı edilemeyeceğini ampirik olarak kanıtlamaya çalışmaktır.

Tablo 3: Panel En Küçük Kareler Yöntemi (Panel OLS) Bağımlı Değişken CO<sub>2</sub>

	Ec	Y	Y <sup>2</sup>	Y <sup>3</sup>
Katsayı	0.418*	93,198	-9,153	0,300
t-istatistiği	6,474	1,347	-1,376	1,412
R <sup>2</sup> :0.66				
N:210				

\*p&lt;0.05

Mekan etkisini göz önüne almadan En Küçük Kareler (EKK) yöntemi uygulandığında 14 AB üyesi ülke için sonuçlar ÇKE hipotezini destekler nitelikte çıkmamıştır. Ayrıca Enerji değişkeni dışındaki değişkenler anlamsız çıkmıştır. Analizin ikinci aşamasında modelin mekansal gecikmeli modeli mi yoksa mekansal hata modeli mi olduğuna karar vermek için Lagrange Multiplier (LM) Test uygulanmıştır. Test Sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4: Model Seçimi için Lagrange Multiplier (LM) Testi Sonuçları

Test	Katsayı	Anlamlılık	Sonuçlar
LM Test	3.491	0.062*	Mekansal gecikme yok
Dirençli LM Test	1.253	0.263	Mekansal gecikme yok
LM Test	2.543	0.111	Mekansal hata yok
Dirençli LM Test	0.305	0.580	Mekansal hata yok

\*p&lt;0.05

Tahminden önce veriyi en iyi temsil edecek uygun panel veri modeli türüne karar vermek için bazı testler yapılır. F testi havuzlanmış model ile sabit etki modeli seçim kararını vermeyi sağlar. LM Testi, tahmin yöntemi olarak mekansal gecikmeli ya da mekansal hata modeli seçimi durumunda kullanılır. İstatistiksel olarak LM Test ve Dirençli LM Test sonuçları aynı tabloda verilmiş, her iki model seçimi için olasılık değerleri eşit ve anlamlı çıkması durumunda Dirençli LM test sonuçları kullanılmalıdır. Çalışmada LM Test sonuçlarına göre Mekansal Gecikme Modeli 0.062 olasılık değeriyle anlamlı çıkmış ve bu modelin kullanılması uygun bulunmuştur. Mekansal Gecikmeli Model tahmin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

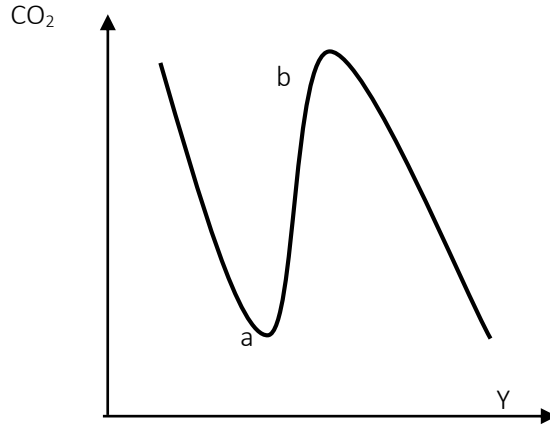
Tablo 5'teki sonuçlara göre AB üyesi 14 ülke arasında mekansal etkileşim söz konusudur. Ayrıca yine bu ülkeler için EKC hipotezinin geçerliliği kanıtlanmıştır. Değişkenlerin işaretleri teoriye uygundur. Diğer taraftan mekan etkisini gösteren  $\rho$  değeri de anlamlı sonuçlar vermiştir.  $\rho$  katsayı değeri 0,10 çıkmıştır. Bu bize mekan etkisinin olduğunu ve bu etkinin pozitif yönlü olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Mekansal Gecikmeli Bağımlı Değişken Modeli, Sonuçlar

	Ec	Y	Y <sup>2</sup>	Y <sup>3</sup>
Katsayı	1.420 *	-49,635*	4,583 *	-0,141*
t-istatistiği	29,586	-3,540	3,453	-3,387
R <sup>2</sup> :	0.99			
N:	210			
σ <sup>2</sup> :	0.008			
p:	0.10			

\*p&lt;0.05

AB üyesi 14 ülke için tahmin sonuçları, bu ülke grubu için ÇKE'nin bir ters N eğrisi çizdiğini göstermektedir. Ters N eğrisi şu şekilde açıklanabilir; AB üyesi 14 ülkenin kişi başına düşen gelirleri arttıkça CO<sub>2</sub> salınımları önce azalan, sonra artan sonra tekrar azalan bir seyir izlemektedir.



Şekil 3: Kübik Formda Çevresel Kuznets Eğrisi

Buradan teorik olarak bir politika sonucu çıkarabilmesi için elde edilen kübik fonksiyonun dönüm noktalarını sayısal olarak ifade etmek gerekmektedir. Aşağıdaki formüller (Formül 1 ve Formül 2) kullanılarak fonksiyonun dönüm ve büküm noktasını hesaplamak mümkündür (Aslan, 2010).

$$\text{Formül 1: } \frac{-\beta_3 \pm \sqrt{\beta_3^2 - 3\beta_2 \beta_4}}{3\beta_4}$$

$$\text{Formül 2: } -\frac{\beta_3}{3\beta_4}$$

Formül 1 ve 2 kullanılarak hesaplanan büküm noktalarına göre; AB üyesi 14 ülkenin kişi başına düşen geliri yaklaşık 10000 dolar seviyesine ulaştıktan sonra (a noktası) CO<sub>2</sub> salınımları artış eğilimi gösterirken kişi başına düşen gelir 11000 dolar düzeyine geldiğinde ise (b noktası) CO<sub>2</sub> salınımları da azalış eğilimi göstermektedir.

Analizin ikinci bölümünde AB üyesi 26 ülke analize dahil edilmiş, analizin kapsadığı dönem ise AB'nin en büyük genişleme dalgasının yaşandığı 2004 yılından başlayıp 2018 yılında son bulmuştur. Tablo 5'te EKK Yöntemine göre tahmin sonuçları ÇKE Hipotezini destekler nitelikte çıkmamıştır.

Tablo 6: Panel En Küçük Kareler Yöntemi (Panel OLS) Sonuçları Bağımlı Değişken CO<sub>2</sub>

	Ec	Y	Y <sup>2</sup>	Y <sup>3</sup>
Katsayı	2,355	-3,024*	0,278*	-0,015*
t-istatistiği	4,994	-3,262	3,552	-3,370
R <sup>2</sup> :0.61				
N:384				

\*p&lt;0.05

Kişi Başına Düşen Gelir Düzeyinin pozitif, karesinin ise negatif ve kübününse sıfır olması beklenirken işaretler beklendiği şekilde tahmin sonuçlarına yansımamıştır. Ayrıca modele kontrol değişkeni olarak eklenen enerji tüketimi beklendiği gibi pozitif çıkmış ancak anlamlı bulunmamıştır. Analizin ikinci aşamasında modelin mekansal gecikmeli modeli mi yoksa mekansal hata modeli mi olduğuna karar vermek için Lagrange Multiplier (LM) Test uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Model Seçimi için Lagrange Multiplier (LM) testi Sonuçları

Test	Katsayı	Anlamlılık	Sonuçlar
LM Test	10,002	0.002*	Mekansal gecikme yok
Dirençli LM Test	14,241	0.000	Mekansal gecikme yok
LM Test	2,209	0.137	Mekansal hata yok
Dirençli LM Test	6,448	0,011	Mekansal hata yok

\*p&lt;0.05

AB'nin 26 ülkesi için model seçiminde mekansal gecikmeli model anlamlı bulunduğu için burada bu model kullanılacaktır. Tahmin sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

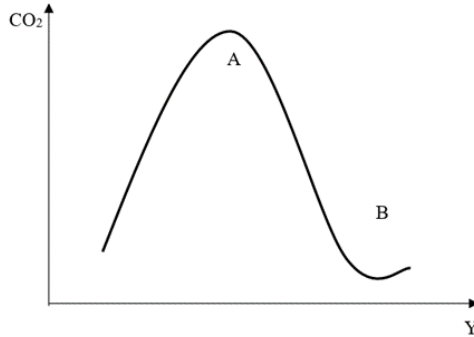
Tablo 7'deki Mekansal Gecikmeli Modele ilişkin tahminleme sonuçlarına göre AB üyesi 26 ülke arasında mekansal etkileşim söz konusudur. Ayrıca yine bu ülkeler için ÇKE hipotezinin geçerliliği kanıtlanmıştır. Değişkenlerin işaretleri teoriye uygundur. Diğer taraftan mekan etkisini gösteren p değeri de anlamlı sonuçlar vermiştir. p katsayı değeri 0,34 çıkmıştır. Bu sonuç mekan etkisinin olduğunu ve bu etkinin pozitif yönlü olduğunu göstermektedir.



Tablo 8: Mekansal Gecikmeli Bağımlı Değişken Modeli Sonuçları (Sabit Etkiler)  
Bağımlı Değişken CO<sub>2</sub>

	Ec	Y	Y <sup>2</sup>	Y <sup>3</sup>
Katsayı	-0,375*	1,254*	-0,171*	0,013*
t-istatistiği	-1,345	2,429	-3,938	4,649
R <sup>2</sup> :0.61				
N:384				
σ <sup>2</sup> : 0.009				
ρ: 0.34				
*p<0.05				

Analizde ÇKE'nin önce artan sonra azalan ve sıfır noktasına yakın bir noktada bükülmesi bir nevi ters U şekli oluşturduğu söylenebilir. Y3 değerinin 0,013 gibi bir katsayı olması Şekil 4'teki gibi bir görüntü ortaya çıkarmıştır. AB üyesi 26 ülke için Formül 1 kullanılarak ÇKE'nin dönüm ve büküm noktaları hesaplanmıştır. Kişi başına gelir yaklaşık 8000 dolardan sonra arttıkça (A noktasından B noktasına gidildikçe) CO<sub>2</sub> salınımlarını azaltmaya başlar. B noktası için hesaplanan kişi başına gelirin 48000 dolardan sonra artması ise CO<sub>2</sub> salınımlarını tekrar artış trendine geçirecektir.



Şekil 4: Kübik Formda Çevresel Kuznets Eğrisi

## Tartışma ve Sonuç

Yüksek düzeyde yenilenemeyen/fosil enerji tüketimi insan sağlığı ve yaşadığımız çevre üzerinde ciddi hasarlar yaratabilir (Fotourehchi ve Çalışkan, 2018). Dolayısıyla yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelmek, hava kirliliğinin azalması ve küresel ısınmayı azaltmak için kullanılması gereken en önemli enerji kaynaklarıdır (Şaşmaz vd., 2021).

Avrupa Birliği'nin iklim politikaları zaman içerisinde evrilmiş, 2020 hedefi olarak mevcut sera gazı salınımlarını %20 dolayında azaltmaya yönelik oldukça güçlü bir enerji ve iklim politikası planını kabul etmiştir. AB'nin yenilenebilir enerji tüketim

hedefi 2020 yılına kadar %20 iken 2030 yılı hedefi ise %32 olarak belirlenmiştir. Gittikçe genişleyen bu birlik, artık daha çok yenilenebilir enerji kullanımına öncelik vermeye başlamış ve büyüme ile kirliliğin göstergesi olarak kabul edilen CO<sub>2</sub> salınımları arasında artık negatif bir ilişki yakalamıştır.

Bu çalışmada mekansal panel veri analizinin sonuçlarına göre ve literatüre uygun olarak, mekansal gecikmeli bağımlı değişken modelinde ÇKE doğrulanmıştır. Yine analiz sonuçlarına göre mekansal bağımlılık ilişkisinin var olduğu, bu ilişkinin benzemezlik üzerine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa birliği üye ülkeleri arasında rekabete dayanan bir mekansal etkileşimin varlığından söz edilmektedir.

Çalışmadaki analizin başlangıç yılı olan 1990'daki birlik üyesi ülkelerin emisyon miktarına göre 2018 yılındaki emisyon miktarlarında bir düşüş gerçekleşmiştir. Buna ek olarak AB ülkeleri arasındaki mekansal etkileşimin pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla AB üye ülkelerinin, enerji ve iklim değişikliği ile ilgili müzakerelerde birlikte hareket etmeleri sonucunda elde ettikleri olumlu gelişmelere paralel olarak geliştirilen ve geliştirilecek politikaları kolektif bir uyum içerisinde bir bütünü kapsayacak şekilde uygulaması beklenmektedir.

#### Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri

<b>Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı</b>	Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
<b>Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı</b>	Çalışmanın tamamlanmasında birinci yazarın katkı oranı % 70, ikinci yazarın katkı oranı % 30'dur.
<b>Etik Kurul Onay Belgesi</b>	Araştırma/inceleme sırasında etik kurul onay belgesi gerektiren herhangi bir bilimsel yöntem kullanılmamıştır.

#### Kaynakça

- Anselin, L. (1988). Spatial econometrics: methods and models (Vol. 4). *Springer Science & Business Media*.
- Anselin, L. ve Bera, A.K. (1998), "Spatial Dependence in Linear Regression Models with an Introduction to Spatial Econometrics", *Handbook of Applied Economic Statistics*/Edited by Aman Ullah, David E. A. Giles, USA, s: 237-289.
- Agras, J., & Chapman, D. (1999). A dynamic approach to the Environmental Kuznets Curve hypothesis. *Ecological Economics*, 28(2), 267-277. (Doi: [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(98\)00040-8](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(98)00040-8)).
- Akbostancı, E., Türüt-Aşık, S., & Tunç, G. İ. (2009). The relationship between income and environment in Turkey: is there an environmental Kuznets curve?. *Energy Policy*, 37(3), 861-867. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2008.09.088>).

- Ang, J. B. (2007). CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption, and output in France. *Energy Policy*, 35(10), 4772-4778. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2007.03.032>).
- Apergis, N., & Payne, J. E. (2009a). CO<sub>2</sub> emissions, energy usage, and output in Central America. *Energy Policy*, 37(8), 3282-3286. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2009.03.048>).
- Apergis, N., & Payne, J. E. (2009b). Energy consumption and economic growth in Central America: evidence from a panel cointegration and error correction model. *Energy Economics*, 31(2), 211-216. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2008.09.002>).
- Apergis, N., & Payne, J. E. (2010). The emissions, energy consumption, and growth nexus: evidence from the commonwealth of independent states. *Energy Policy*, 38(1), 650-655. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2009.08.029>).
- Aslan, F. (2010). İktisadi Büyümenin Ekolojik Sınırları ve Kalkınmanın Sürdürülebilirliği. Yüksek Lisans Tezi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara
- Baltagi, B. H., & Baltagi, B. H. (2008). Econometric analysis of panel data (Vol. 4). *Chichester: Wiley*. (Doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-53953-5>).
- Belloumi, M. (2009). Energy consumption and GDP in Tunisia: Cointegration and causality analysis. *Energy Policy*, 37(7), 2745-2753. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2009.03.027>).
- Chang, C. C. (2010). A multivariate causality test of carbon dioxide emissions, energy consumption and economic growth in China. *Applied Energy*, 87(11), 3533-3537. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2010.05.004>).
- Coondoo, D., & Dinda, S. (2008). Carbon dioxide emission and income: A temporal analysis of cross-country distributional patterns. *Ecological Economics*, 65(2), 375-385. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2007.07.001>).
- De Araújo, I. F., Jackson, R. W., Neto, A. B. F., & Perobelli, F. S. (2020). European union membership and CO<sub>2</sub> emissions: A structural decomposition analysis. *Structural Change and Economic Dynamics*, 55, 190-203. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.strueco.2020.06.006>).
- De Bruyn, S. M., van den Bergh, J. C., & Opschoor, J. B. (1998). Economic growth and emissions: reconsidering the empirical basis of environmental Kuznets curves. *Ecological Economics*, 25(2), 161-175. (Doi: [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(97\)00178-X](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(97)00178-X)).
- Dinda, S. (2004). Environmental Kuznets curve hypothesis: a survey. *Ecological Economics*, 49(4), 431-455. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2004.02.011>).
- Dinda, S., & Coondoo, D. (2006). Income and emission: a panel data-based cointegration analysis. *Ecological Economics*, 57(2), 167-181. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.03.028>).
- Donfouet, H. P. P., Jeanty, P. W., & Malin, E. (2013). A spatial dynamic panel analysis of the environmental Kuznets curve in European countries. *Center for Research in Economics and Management (CREM)*, Economics working paper archive, 18, 1-16.
- Eom, T.H., Lee, S.H. & Xu, H. (2008). Introduction to Panel Data Analysis: Concepts and Practices. In Miller, G.J. & Yang, K. (Eds.), *Handbook of Research Methods in Public Administration* (pp. 575-594). Middletown, Pennsylvania: CRC Press.

- Fotourehchi, Z., & Çalışkan, Z. (2018). Is it possible to describe a Kuznets curve for health outcomes? An empirical investigation. *Panoeconomicus*, 65(2), 227-238. (Doi: <https://doi.org/10.2298/PAN150814011F>).
- Galeotti, M., & Lanza, A. (2005). Desperately seeking environmental Kuznets. *Environmental Modelling & Software*, 20(11), 1379-1388. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.envsoft.2004.09.018>).
- Ghosh, S. (2010). Examining carbon emissions economic growth nexus for India: a multivariate cointegration approach. *Energy Policy*, 38(6), 3008-3014. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.01.040>).
- Grossman GM, Krueger AB. Environmental impacts of a North American free trade agreement. Working Paper No. 3914. *Cambridge: National Bureau of Economic Research*; 1991.
- Gumprecht, D. (2005). Spatial Methods in Econometrics. An Application to R&D Spillovers. (December 2005 ed.) Department of Statistics and Mathematics, *WU Vienna University of Economics and Business. Research Report Series / Department of Statistics and Mathematics No. 26*
- Halicioglu, F. (2009). An econometric study of CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption, income and foreign trade in Turkey. *Energy Policy*, 37(3), 1156-1164. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2008.11.012>).
- He, J., & Richard, P. (2010). Environmental Kuznets curve for CO<sub>2</sub> in Canada. *Ecological Economics*, 69(5), 1083-1093. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.11.030>).
- Holtz-Eakin, D., & Selden, T. M. (1995). Stoking the fires? CO<sub>2</sub> emissions and economic growth. *Journal of Public Economics*, 57(1), 85-101. (Doi: [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(94\)01449-X](https://doi.org/10.1016/0047-2727(94)01449-X)).
- Lean, H. H., & Smyth, R. (2010). CO<sub>2</sub> emissions, electricity consumption and output in ASEAN. *Applied Energy*, 87(6), 1858-1864. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2010.02.003>).
- LeSage, J., & Pace, R. K. (2009). *Introduction to spatial econometrics*. Chapman and Hall/CRC. (Doi: <https://doi.org/10.1201/9781420064254>).
- Maddison, D. (2006). Environmental Kuznets curves: A spatial econometric approach. *Journal of Environmental Economics and Management*, 51(2), 218-230. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeem.2005.07.002>).
- Marshall, A. (1898). Distribution and exchange. *The Economic Journal*, 8(29), 37-59. (Doi: <https://doi.org/10.2307/2956696>).
- Nijs, W., Tarvydas, D., & Toleikyte, A. (2021). EU challenges of reducing fossil fuel use in buildings. *Publications Office of the European Union: Luxembourg*. (Doi: <https://doi.org/10.2760/85088>).
- Owusu, P. A., & Asumadu-Sarkodie, S. (2016). A review of renewable energy sources, sustainability issues and climate change mitigation. *Cogent Engineering*, 3(1), 1167990. (Doi: <https://doi.org/10.1080/23311916.2016.1167990>).
- Ozturk, I. (2010). A literature survey on energy-growth nexus. *Energy Policy*, 38(1), 340-349. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2009.09.024>).

- Ozturk, I., & Acaravci, A. (2010). CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption and economic growth in Turkey. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 14(9), 3220-3225. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rser.2010.07.005>).
- Önder, A. Ö., Karadağ, M., & Deliktaş, E. (2007). The effects of public capital on regional convergence in Turkey. *Ege University Department of Economics Working Paper Series*, 7(01).
- Pao, H. T., & Tsai, C. M. (2010). CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption and economic growth in BRIC countries. *Energy Policy*, 38(12), 7850-7860. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2010.08.045>).
- Payne, J. E. (2010). Survey of the international evidence on the causal relationship between energy consumption and growth. *Journal of Economic Studies*, 37(1), 53-95. (Doi: <https://doi.org/10.1108/01443581011012261>).
- Richmond, A. K., & Kaufmann, R. K. (2006). Is there a turning point in the relationship between income and energy use and/or carbon emissions?. *Ecological Economics*, 56(2), 176-189. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.01.011>).
- Roca, J., Padilla, E., Farré, M., & Galletto, V. (2001). Economic growth and atmospheric pollution in Spain: discussing the environmental Kuznets curve hypothesis. *Ecological Economics*, 39(1), 85-99. (Doi: [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(01\)00195-1](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(01)00195-1)).
- Roson, R., & Van der Mensbrugge, D. (2012). Climate change and economic growth: impacts and interactions. *International Journal of Sustainable Economy*, 4(3), 270-285. (Doi: <https://doi.org/10.1504/IJSE.2012.047933>).
- Saboori, B., Sulaiman, J., & Mohd, S. (2012). Economic growth and CO<sub>2</sub> emissions in Malaysia: a cointegration analysis of the environmental Kuznets Curve. *Energy Policy*, 51, 184-191. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.08.065>).
- Şaşmaz, M. U., Karamıklı, A., & Akkücük, U. (2021). The relationship between renewable energy use and health expenditures in EU countries. *The European Journal of Health Economics*, 22(7), 1129-1139. (Doi: <https://doi.org/10.1007/s10198-021-01312-1>).
- Selden, T. M., & Song, D. (1994). Environmental quality and development: is there a Kuznets curve for air pollution emissions?. *Journal of Environmental Economics and Management*, 27(2), 147-162. (Doi: <https://doi.org/10.1006/jeeem.1994.1031>).
- Shahnazi, R., & Shabani, Z. D. (2021). The effects of renewable energy, spatial spillover of CO<sub>2</sub> emissions and economic freedom on CO<sub>2</sub> emissions in the EU. *Renewable Energy*, 169, 293-307. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.renene.2021.01.016>).
- Soytas, U., Sari, R., & Ewing, B. T. (2007). Energy consumption, income, and carbon emissions in the United States. *Ecological Economics*, 62(3-4), 482-489. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2006.07.009>).
- Soytas, U., & Sari, R. (2009). Energy consumption, economic growth, and carbon emissions: challenges faced by an EU candidate member. *Ecological Economics*, 68(6), 1667-1675. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2007.06.014>).
- Squalli, J. (2007). Electricity consumption and economic growth: Bounds and causality analyses of OPEC members. *Energy Economics*, 29(6), 1192-1205. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2006.10.001>).

- Stern, D. I. (1993). Energy and economic growth in the USA: a multivariate approach. *Energy Economics*, 15(2), 137-150. (Doi: [https://doi.org/10.1016/0140-9883\(93\)90033-N](https://doi.org/10.1016/0140-9883(93)90033-N)).
- Stern, D. I. (2004). The rise and fall of the environmental Kuznets curve. *World Development*, 32(8), 1419-1439. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2004.03.004>).
- Stivachtis, Y. A. (2008). Civilization and international society: the case of European Union expansion. *Contemporary Politics*, 14(1), 71-89. (Doi: <https://doi.org/10.1080/13569770801913223>).
- Wang, S. S., Zhou, D. Q., Zhou, P., & Wang, Q. W. (2011). CO<sub>2</sub> emissions, energy consumption and economic growth in China: A panel data analysis. *Energy Policy*, 39(9), 4870-4875. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2011.06.032>).
- Yuan, J. H., Kang, J. G., Zhao, C. H., & Hu, Z. G. (2008). Energy consumption and economic growth: evidence from China at both aggregated and disaggregated levels. *Energy Economics*, 30(6), 3077-3094. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2008.03.007>).
- Zeren, F., & Ergun, S. (2010). AB'ye Doğrudan Yabancı Yatırım Girişlerini Belirleyen Faktörler: Dinamik Panel Veri Analizi. *Business and Economics Research Journal*, 1(4), 67.
- Zhang, X. P., & Cheng, X. M. (2009). Energy consumption, carbon emissions, and economic growth in China. *Ecological Economics*, 68(10), 2706-2712. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.05.011>).
- Zou, C., Zhao, Q., Zhang, G., & Xiong, B. (2016). Energy revolution: From a fossil energy era to a new energy era. *Natural Gas Industry B*, 3(1), 1-11. (Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ngib.2016.02.001>).

# Carbon Emissions, Energy Consumption, and Income: A Spatial Econometric Analysis for European Union Countries

## Extended Summary

### Purpose and Significance

Environmental Kuznets Curve (EKC) was first used as a concept in the study of Selden and Song (1994), its emergence occurred with the report titled "Our Common Future" published by the World Commission on Environment and Development in 1987 (Stern, 2004). This relationship between per capita income and environmental pollution is expressed by the EKC hypothesis (Dinda, 2004). The EU has expanded rapidly over time, including many countries on the European continent, and has become a strong union both socially and economically with the effect of geographical proximity (Stivachtis, 2008). It is thought that this geographical proximity may affect each other in the growth and energy use of countries, similar to the theory of externalities first put forward by Marshall (1898).

Based on this, the aim of this study is to empirically test with the EKC hypothesis whether the 26 EU countries are spatially connected with economic activities such as environmental pollution, energy needs, and energy trade. A major contribution of this study is the finding that countries that affect each other spatially are spatially dependent when creating energy and climate policies.

This study focuses on the fight against climate change primarily regionally, with a general-to-specific approach, and intends to offer a solution by testing the spatial dependency relationship through the theory of externalities.

Unlike previous studies, this study compares the situation before the 2004-2007 EU enlargement to the period following it, when the number of member countries hit 26. It is expected that the emission levels of the EU member countries after 2004 will differ when they are included in an integrated production chain (De Araújo et al., 2020).

### Method

In the study, Spatial Panel Data Analysis is applied using the MATLAB (2010) package program to test whether the relationship between CO<sub>2</sub> emissions and incomes of the European Union countries affect each other spatially. The direction and degree of spatial correlation are modeled in spatial panel data analysis. In other words, it

measures the effect of the situation of the dependent variable in neighboring or similar places on the dependent variable of the current place (Zeren and Ergun, 2010:76). Since the classical panel data model does not take into account space and time dimensions, the estimation results may not be meaningful sometimes. On the other hand, panel data sets estimated with the least squares method are ineffective in revealing space effects (Önder et al., 2007:13). Additionally, panel data analysis is more advantageous because it does not cause linear connection problems. As a result, studies conducted with the panel data method produce more effective results (Eom, Lee, and Xu, 2008:576). This study, therefore, employs panel data analysis, as it provides multiple observations for each unit in the sample, and also provides the opportunity to analyze countries, regions, and companies where the possibility of heterogeneity is high, taking these heterogeneities into account (Baltagi, 1995).

Spatial econometrics is a sub-branch of econometrics that investigates spatial effects (Anselin, 1988). Recently, spatial econometrics has come to the fore more frequently, considering the thesis that "everything is related to everything else, but close things are more related" (Anselin and Bera, 1998:240).

In econometric cross-sectional data studies, the matrix approach is used to express the geographical neighborhood relationship, i.e. spatial dependence. This matrix is weighted according to the degree of interaction between the regions in the sample, and the degree of interaction between regions can be expressed metrically according to these weights (Zeren, 2010).

### Findings

According to the results obtained, there is spatial interaction between 14 EU member countries. Additionally, the validity of the EKC hypothesis has been proven for these countries. The signs of the variables are in accordance with the theory. On the other hand, the  $p$  value, which shows the effect of space, also gave significant results. The  $\rho$  coefficient value is found to be 0.10, establishing that there is a space effect and that this effect is positive.

Estimation results for 14 EU member countries show that the ECI draws an inverted N curve for this group of countries. The inverted N curve can be explained as follows; As the per capita income of the 14 EU member countries increases, CO<sub>2</sub> emissions first follow a decreasing trend, then increasing and then decreasing again. In order to draw a theoretical policy conclusion from here, it is necessary to express the turning points of the obtained cubic function numerically. According to the calculated inflection points; after the per capita income of the 14 EU member countries reaches the level of approximately 10000 dollars (point a), CO<sub>2</sub> emissions tend to increase,



while when per capita income reaches the level of 11000 dollars (point b), CO2 emissions also tend to decrease.

In the second part of the analysis, 26 EU member countries are included in the analysis, and the period covered by the analysis starts from 2004 (when the largest enlargement wave of the EU was experienced) and ends in 2018.

According to the estimation results of the Spatial Lagged Model, there is spatial interaction among the 26 EU member countries. Moreover, the validity of the EKC hypothesis has been proven for these countries, which lends more support to the theory. On the other hand, the  $\rho$  value, which shows the effect of space, also gave significant results. The  $\rho$  coefficient value was 0.34. This result shows that there is a space effect and that this effect is positive.

Turning and inflection points of the EKC are calculated for 26 EU member countries. As per capita income increases, after about 8000 dollars (as you move from point A to point B), it begins to reduce CO2 emissions. An increase in the per capita income calculated for point B after 48000 dollars will put CO2 emissions on an increasing trend again.

### **Discussion and Conclusions**

Based on the results of spatial panel data analysis and in accordance with the literature, this study confirms EKC in the spatially lagged dependent variable model. Again, according to the analysis results, it is concluded that there is a spatial dependency relationship and that this relationship is based on dissimilarity. It is mentioned that there is a competitive spatial interaction between the member states of the European Union.

There was a decrease in the emission amounts in 2018 compared to the emission amounts of the union member countries in 1990, which was the starting year of the analysis in the study. In addition, it is concluded that the spatial interaction between EU countries is positive. Therefore, EU member states are expected to act collectively and holistically in energy and climate change negotiations and create a common climate policy.



## Orta Sınıf Yaşam Normları ve Tüketim Alışkanlıklarının İzmir İnönü Caddesi Üzerinden İncelenmesi

Yeliz KURPINAR <sup>1</sup>



Nilüfer TALU <sup>2</sup>



### Öz



**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi**  
04.04.2023

**Kabul Tarihi**  
02.11.2023

**DOI**  
10.47140/kusbder.1276679

Günümüz toplum yapısında başlı başına bir ihtiyaca dönüşen ‘tüketim’ olgusu nesnelerin, mekanların ve diğer her şeyin kimlik yaratma kaygısıyla, gösterge ve sembollerle var olmasına yol açmıştır. Kapitalist sistemin yarattığı bu durum en çok kentlerde yaşayan orta sınıfı etkilemiştir. Bu çalışma, orta sınıf yaşam standartlarının ve tüketim alışkanlıklarının İzmir İnönü Caddesi’nde yaşayanlar üzerinden tartışılmasını hedeflemektedir. Makalenin ana tartışması çalışma alanında on yılı aşkın süredir yaşayan on farklı katılımcı ile yapılan nitel bir araştırma üzerinden geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında çalışma alanının geniş bir orta sınıfı barındırdığı öngörülmüştür. Katılımcıların yaşam tarzı ve tüketim alışkanlıklarına ilişkin standartları konut standartları, gündelik yaşam ve boş zaman aktiviteleri, arzular ve mekansal nitelikler üzerinden saptanmıştır. Niceliksel araştırma kapsamında orta sınıf standartlarına ilişkin arzular bireylerin, nesne, konut ya da yer ile ilişkisi üzerinden değerlendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, cadde üzerinde yaşayanların birbirine benzer konut standartları, yaşam tarzları, boş zaman aktiviteleri ve arzuları olduğu saptanmıştır. Bireyler belli standartlara sahip oldukları için memnuniyet ifade etseler de kullanılan nesnelere, yaşanan ve tüketilen mekanlar üzerinden standartları aşmayı ve kimlik yaratmayı istemektedirler. Bireyler nesnelere ve tüketilen mekanlar üzerinden çeşitlilik, yenilik ve markalaşmayı; yaşanan mekanlar üzerinden ise farklı türdeki yaşam alanlarını arzulamaktadır. Tüketilen nesnelere ve mekanlar açısından stil arayışı içindedirler. Stil ve zevk arayışı orta sınıfın standartlarını ve kültürel yenilenme duygusunu sürdürme arzusudur.

**Anahtar kelimeler:** İzmir İnönü Caddesi, orta sınıf, tüketim alışkanlıkları, yaşam standartları, arzular

**Atıf için:** Kurpınar, Y. & Talu, N. (2023). Orta Sınıf Yaşam Normları ve Tüketim Alışkanlıklarının İzmir İnönü Caddesi Üzerinden İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 275-302.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Araştırma Görevlisi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, Mimarlık Anabilim Dalı, E-posta: yelizkeskin@iyte.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4082-3346>

<sup>2</sup>Doçent, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mimarlık Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü Endüstriyel Tasarım Anabilim Dalı, E-posta: nilufertalu@iyte.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4505-8364>

## Exploring Middle Class Living Standards and Consumption Habits via Inonu Street

Yeliz KURPINAR <sup>3</sup>



Nilüfer TALU <sup>4</sup>



### Abstract



**Article Type**  
Research Article

**Application Date**  
2023-04-04

**Acceptance Date**  
2023-11-02

**DOI**  
10.47140/kusbder.1276679

The phenomenon of 'consumption', which has become a necessity in today's society, has led objects, spaces, and virtually everything to incorporate symbols, with the concern to create identities. The social structure based on consumption created by the capitalist system has mostly affected the middle class living in cities. This research aims to discuss the middle-class living standards and consumption habits through the people living in Inonu Street, Izmir, Türkiye. The main discussion of the article is based on ten different participants who have lived here for more than ten years. The standards of the participants' lifestyles and consumption habits are determined through housing standards, daily life and leisure activities, desires, and spatial factors. Desires related to middle-class standards are evaluated in terms of object-individual, space-individual, and place-individual relations. As a result of the interviews, it is found that those living on the street have similar housing standards, lifestyles, leisure activities, and desires. They have been found to wish to exceed the standards and create an identity through objects, living spaces, and consumed spaces, despite their satisfaction with the existing standards. Through objects and consumed spheres, individuals have been observed to desire diversity, innovation, and branding; and through living spaces they desire different types of spaces. They are in search of style in terms of consumed objects and spaces. The pursuit of style and pleasure is the desire to maintain middle-class standards and a sense of cultural renewal. On the other hand, the fact that the participants want to change their housing type and belongings despite a certain degree of satisfaction with them points to their desire to exceed the middle class.

**Keywords:** Izmir Inonu Street, middle class, consumption habits, living standards, desires.

**For Reference:** Kurpinar, Y. & Talu, N. (2023). Orta Sınıf Yaşam Normları ve Tüketim Alışkanlıklarının İzmir İnönü Caddesi Üzerinden İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 275-302

<sup>3</sup>Corresponding Author: Research Assistant, Izmir Institute of Technology, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Department of Architecture, E-mail: yelizkeskin@iyte.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4082-3346>

<sup>4</sup>Associate Professor, Izmir Institute of Technology, Faculty of Architecture, Department of Industrial Design, E-mail: nilufertalu@iyte.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4505-8364>

## Giriş

Bu çalışmada İzmir'in kent merkezindeki önemli bir cadde olan İnönü Caddesi'nde yaşayanların 'tüketim' olgusu üzerinden yaşama mekanı tercihleri, yaşam tarzı, arzuları, gündelik alışkanlıkları üzerinden çeşitli sorularla saptanmaya çalışılmıştır. Bu sorular konut standartları, gündelik yaşam alışkanlıkları ve arzular üzerinden nesne-birey, konut-birey ve yer-birey ilişkisini irdelemektedir. Bu bölgede yaşayanların birincil tüketici grup olan orta sınıf olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmanın ana aktörleri olan orta sınıfın tanımı geçmişten günümüze bir araştırma konusu olup sürekli olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda en genel geçerleri Marx ve Weber tarafından yapılmıştır. Marx 'sınıf' kavramını tanımlamakta ve bu kavramın ekonomik, politik ve kültürel açılımını emek gücü ve üretim araçlarının sahipliği üzerinden yapmaktadır. Marx'a göre üst sınıfı oluşturan burjuvazi, alt sınıfı oluşturan işçi sınıfının arasında 'küçük burjuvazi' olarak adlandırılan bir orta sınıf bulunmaktadır. Orta sınıf yani diğer bir deyişle küçük burjuvazi ise doktor, avukat, eczacı, devlet memuru, muhasebeci gibi maaşla çalışan kişileri ve ailelerini kapsamaktadır. Marx'ın teorisinde sınıf ayrımları keskin olmamakla birlikte orta sınıfın zaman içinde zayıflayarak yok olacağı öngörülür (Marx ve Engels, 1967, s.109-115). Weber ise Marx'ın bu kuramsal yaklaşımına ek olarak 'orta sınıf' kavramını gündelik yaşam, sosyal statü, saygınlık ve tüketim alışkanlıkları ile tanımlamaktadır. Weber'e göre orta sınıf grubunda bulunan kişiler standartlaşmış benzer yaşam tarzlarını, tatil alışkanlıklarını ve tüketim alışkanlıklarını paylaşırlar (Weber ve Roth, 1978, s.1359).

1960'larla beraber Dünya'da görülen birçok inovasyon ile tüketim alışkanlıkları değişmeye başlamış, bu değişim ve dönüşüm hem 'sınıf' kavramına hem de mekanlara yansımıştır. Dünya'daki gelişmelerle beraber nitelik değiştiren mekanlar kapitalizmin tüketimi arttırma amacı ile örgütlenmeye başlamıştır. Tüketiciye tüketmeme hakkı tanımayan bu yeni düzen, tüketiciyi tüketime zorlayan bir nesneye dönüştürmüş, birincil tüketici gurubu olarak da 'orta sınıf' grubunu belirlemiştir. Yani tüketim araçları da tıpkı üretim araçları gibi rasyonelize olmuş organizasyonlar haline gelmiştir. Tüketim, artık ihtiyacın giderilmesinin çok ötesinde bir anlam taşımakta, tüketim mekanları da tüketimi haz alınan bir eyleme dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Yırtıcı, 2002, s.11-12). Marx ve Weber'den sonra 'yeni orta sınıf' kavramı inovasyonlarla beraber dönüşen boş zaman alışkanlıkları, gündelik yaşam, tüketim alışkanlıkları, popüler eğilimler, arzular ve pratikler üzerinden tanımlanmaya başlamıştır (Crompton, 1996). Bu değişen tüketim alışkanlıkları özellikle de metropollerde ve kent merkezlerinde yaşayan bireylerde görülmeye başlanmıştır. Değişen tüketim alışkanlıkları ve arzular kimlik yaratma çabasıyla oluşmaktadır. Bireyler, tüketim alışkanlıklarının ve arzularının diğer bireyler tarafından anlaşılabilmesini istemekte ve

diğer bireyler ile ortak kültürel sembolleri paylaşabilmeyi amaçlamaktadır (Bocock, 2009, s.27).

Emeğin ve işgücünün sömürüldüğü dönemlerdeki üretim şekli gibi günümüzde tüketim odaklı bir sömürü hakimdir. Artık tüketicilerin neyi ne kadar tüketeyeceğine hakim olan bir sistem bulunmaktadır. Kapitalist sistem tarafından oluşturulan tüketim toplumunun sürekli olarak ihtiyaçları arttırılmakta ve sürekli olarak daha fazla tüketmeye yönlendirilmektedir. Günümüzde artık niceliği ve niteliği önceden hesaplanabilen bir tüketim sistemi bulunmaktadır (Fromm, 1996, s.68). Tüm bu kapitalist düzen 'tüketim toplumu' kavramını ortaya çıkarmıştır.

Sınıf ayrımının dayandığı ve tüketimi odağa alan önemli bir kriter de konut bölgeleri, konut tipleri ve konut standartlarıdır. Sosyal sınıf ayrımları kentlerin ve konutların biçimlenişinde çok önemli rol oynamaktadır. Sınıf ayrımının konutlar üzerindeki etkileri: mevki, tip, büyüklük, nitelik, onarım durumu ve donatılar olarak ele alınmaktadır. Orta sınıfın genel olarak kentin belirli mevkilerinde ve belirli niteliklere sahip konut tiplerinde yaşadığını söylemek mümkündür (Sencer, 1967, s.200-201)).

Sanayi devrimi, modernleşme ve kentleşme süreçlerinin oluşturduğu tüketim toplumu, diğer tüm eylemler gibi 'boş zaman' ve 'gündelik yaşam' olgularını da sistemli ve programlı şekilde yaratmaktadır. 'Boş zaman'ı ve 'gündelik yaşam'ı tüketim odaklı aktivitelerle değerlendirmeye yönelik eğilimler ve davranışlar yaratılmakta ve topluma benimsetilmektedir (Fichter, 2011). 'Orta sınıf' olarak adlandırılan topluluğun da birçok boş zaman ve gündelik yaşam aktivitesi birbirine benzeyen tüketim odaklı aktivitelerdir.

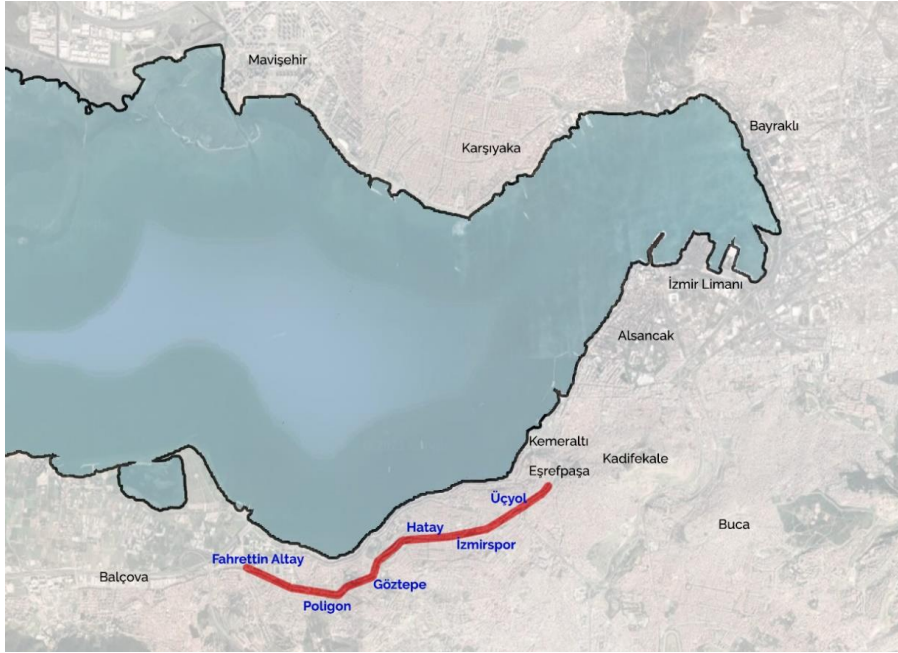
Çalışmada üzerinde durulan bir diğer konu da tüketim olgusunun yarattığı sonsuz arzulardır. Tüketim olgusu ve arzular birbirini tetikleyen döngüsel bir şemaya sahiptir. Tüketim, sembollerin ve göstergelerin içinde olduğu bir sosyal süreçtir ve gün geçtikçe artan arzulara dayanır (Bocock, 2009, s.87). Çalışma kapsamında da arzular üzerinde çokça durulmuştur. Bireylerin yere, mekanlara ve nesnelere duydukları arzular açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma İzmir Kenti içerisinde orta sınıfın mekansal temsiliyetinin yaşayanlar ve mekânsal standartlar üzerinden en açık okunan örneklerinden biri olan İnönü Caddesi üzerindeki konutlar ve kullanıcılar üzerinden gerçekleştirilmiştir. İnönü Caddesi günümüzde Konak ve Karabağlar ilçelerinin sınırını oluşturmaktadır. Caddenin kuzeyinde (körfez yönü) bulunan apartmanlar Konak İlçesi'ne bağlı iken, caddenin güneyinde bulunan apartmanlar Karabağlar İlçesi'ne bağlıdır.

1960'lı yıllardan itibaren giderek büyümeye başlayan İzmir Kenti'nde gelişen ilk konut bölgeleri Karataş ile Uçkuyular (Fahrettin Altay) arasında bulunan bölge yani İnönü Caddesi ve çevresi olmuştur. İzmir'in kent merkezinde en önemli akslardan birini

oluşturan İnönü Caddesi, Fahrettin Altay Meydanı ile başlayıp Varyant'a veya Eşrefpaşa'ya kadar uzanan, sahil hattına paralel olan 6 km uzunluğundaki kesintisiz arteri oluşturmaktadır (Şekil 1). İnönü Caddesi'nin her iki tarafında 7-8 katlı bitişik nizamlı apartman konutları bulunmaktadır. Caddenin diğer komşu akslarda 3-4 katlı apartman konutları bulunmaktadır. Günümüzde İnönü Caddesi boyunca yer altı raylı ulaşım ağı mevcuttur. Caddenin zemin kat kullanımlarının neredeyse tamamında ticari işlevler yer almaktadır (Şekil 2). Bu ticari işlevlerin niteliği yeme-içme mekanından mobilya ve giyim mağazalarına kadar tüm işlevleri kapsamaktadır. Bu tüketim mekanları ve bitişik nizamlı, yoğun konut dokusu caddenin kent hafızasındaki yerinde öncü rol oynamaktadır (Şekil 3).

İnönü Caddesi'nde bulunan konutlar birbirine benzer cephe kurgularına sahip olmanın yanında çok benzer plan şemalarına da sahiptir. Cadde İzmir Kenti içerisinde önemli bir sosyal merkez ve ulaşım ağı görevindedir. Bu durum caddenin kullanıcı grubunun yalnızca konut sakinleri olmamasını doğurmaktadır (Erdoğan, 2020, s.118-119).



Şekil 1. İnönü Caddesi'nin İzmir Kenti içerisindeki konumu.



Şekil 2. İnönü Caddesi'nden bir görüntü (Kaynak: Kurpınar arşivi, 2021).



Şekil 3. İnönü Caddesi'nden bir görüntü (Kaynak: Kurpınar arşivi, 2021).

### Araştırmanın Amacı ve Soruları

Çalışma yorum temelli nitel bir çözümleme olarak etnografik görüşmeler üzerinden kurgulanmıştır. 'İnönü Caddesi geniş bir orta sınıfın yaşadığı kent parçasıdır' çalışmanın dayandırıldığı temel ifadedir. Araştırmanın temel sorusu, 'bu yer (İnönü Caddesi) üzerinden orta sınıf tüketim alışkanlıklarına, konut standartlarına, yaşam normlarına ve arzularına dair standartlar nelerdir?' olarak belirlenmiştir. Bu standartları irdelemek ve ortaya çıkarmak günümüz orta sınıfa ait konut standartlarını, gündelik yaşam alışkanlıklarını ve arzuları belirlemeye olanak sağlamaktadır. Çalışmanın amacı ise tüketim toplumu içerisinde kendini var etmeye çalışan bireylerin



mekanlar ve nesnelere aracılığıyla kimlik oluşturma çabasının varlığı, orta sınıf yaşam tarzının, konut standartları, boş zaman aktiviteleri ve arzularının durumu üzerinde çıkarımlar yapmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Tasarımı

Yukarıdaki bölümde yazılmış olan araştırma sorusuna en doğru cevabın bu yerde yeterince yaşamış ve yeri deneyimlemiş kişilerin kendi gündelik yaşamları ve kültürlerine yönelik ifadeleri içinde olacağı öngörülmüştür. Katılımcılar ile açık uçlu etnografik görüşmeler yapmanın en yararlı tekniklerden biri olabileceği ve elde edilecek ifadeler ile mevcut literatür arasındaki ilişkinin yorumlanarak yeniden formüle edilebileceği düşünülmüştür (Dawson, 2007, s.49-56). Görüşme sorularının değerlendirilmesi iki ölçüt üzerinden gerçekleştirilmiştir: 1. Bağlamın işaret ettiği kuram: Tüketim kültürü, 2. Bu kuram içindeki anahtar kavramlar ya da temel ifadeler: Orta sınıf, tüketim alışkanlıkları, gündelik yaşam aktiviteleri ve arzular. Bu bağlamda araştırma yöntemi olarak; literatür taramasının ve teorik araştırmanın yanında açık uçlu sorular eşliğinde bu yerde oturan kişilerden oluşan bir grup katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır.

### Katılımcı Grubu

Araştırma kapsamında İzmir ili içerisinde orta sınıfa ait topluluğun ikamet ettiği düşünülen ve üzerinde çok sayıda konut ve tüketim mekanını bir arada barındıran İnönü Caddesi çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Bu çalışma İnönü Caddesi üzerinde ikamet eden on katılımcı ile yapılan açık uçlu sorular eşliğindeki görüşmeler üzerine dayandırılmıştır. Görüşmeler katılımcıların evlerinde zaman kısıtlaması olmadan sohbet ortamında yapılmıştır. Sohbet akışı konuttan, İnönü Caddesi'ne oradan da gündelik rutinelere ve bireysel arzulara doğru tasarlanmıştır.

Katılımcıların seçilmesinde temel ölçütler yaş ve İnönü caddesi'de ikamet etme süresi olmuştur. Çalışma kapsamında belli bir yaşın üzerinde olan, kendinin ya da ailesinin geliri olan, gündelik yaşama ve tüketime yönelik seçimleri olgunlaşmış ve İnönü Caddesi'ndeki yaşamı tanıyacak ve benimseyecek kadar ikamet etmiş kişileri katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcıların orta ve ileri yaş grubundadır. Katılımcı profilinin bu yerde ortalama oturma yılı aritmetik olarak 23 yıl olarak ortaya çıkmakta bu süre katılımcılar bazında 13, 15, 16, 24, 30 ve 53 olarak çeşitlenmektedir. Bu kişilerin ikisi bekar, yedisi evli ve çocuk sayıları 1-2 arasında değişmektedir. İki erkek, yedi kadın katılımcı bulunmakta, meslek olarak da akademisyen, doktor, avukat ve öğretmen olarak çeşitlenmektedir. Katılımcıların dördü aktif çalışma hayatını sürdürmektedir. Katılımcılar eğitim seviyelerine göre incelendiğinde dördünün lise mezunu olduğu, üçünün üniversite mezunu olduğu ve ikisinin lisansüstü eğitimler aldıkları

görülmektedir. Katılımcıların İnönü Caddesi'ndeki ikametgah bölgeleri ise homojen olarak seçilmeye çalışılmıştır. Bu bilgiler ışığında katılımcıların yaş, cinsiyet, meslek, eğitim seviyesi, medeni durumu, çocuk sayısı ve ikamet süresi ve ikametgah bölgesi ölçütlerine göre hem minimum standartları sağladığı hem de yeterli çeşitlilik içererek bir temsil gücü olduğu düşünülmüştür. Katılımcıların seçimi maksatlı örnekleme tekniği olarak tanımlanabilir. Burada temel amaç bu katılımcılar üzerinden olasılıkları belirlemek ve genelleme yapmak değil, araştırma sorusunun kapsadığı kavramları ve ifadeleri tanımlamaktır (Dawson, 2007, s.49-56)

Tablo 1. Katılımcı bilgileri.

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Eğitim düzeyi	Medeni durum	Çocuk sayısı	İnönü Caddesinde ikamet süresi	İkametgah bölgesi
K1	51	Kadın	Çalışmıyor	Lise	Evli	1	15 yıl	Hatay
K2	55	Kadın	Emekli	Lisans	Bekar	1	30 yıl	Göztepe
K3	55	Erkek	Doktor	Yüksek lisans	Evli	1	15 yıl	Hatay
K4	50	Kadın	Avukat	Lisans	Evli	2	53 yıl	Üçyol
K5	76	Erkek	Öğretmen	Lisans	Evli	2	24 yıl	Fahrettin Altay
K6	51	Kadın	Çalışmıyor	Lise	Evli	1	13 yıl	Poligon
K7	50	Kadın	Çalışmıyor	Lise	Evli	1	15 yıl	Hatay
K8	39	Kadın	Akademisyen	Doktora	Bekar	1	16 yıl	Göztepe
K9	52	Kadın	Çalışmıyor	Lise	Evli	2	31 yıl	Göztepe
K10	79	Kadın	Emekli	Üniversite	Evli	1	17 yıl	Göztepe

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama yöntemi açık uçlu sorular aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler olarak planlanmıştır. Bu görüşmeler İzmir İnönü Caddesi üzerinde yaşayan katılımcıların evlerinde, zaman kısıtlaması olmadan sohbet ortamında 49 adet soru eşliğinde yapılmıştır (Ek 1 Görüşme Soruları). Sorulardan oluşan liste bir akış içinde konuttan, inönü caddesine oradan da gündelik rutinelere ve bireysel arzulara doğru tasarlanmıştır. Geçişler mekan-yer-eylemler-arzular-nesnel ilişkilerinde sağlanmıştır. Sorular kişilerin cevaplayabileceği ve cevaplamaktan rahatsız olmayacağı nitelikte oluşturulmuştur. Görüşmelerin bir kısmı gayri resmi sohbetler olarak telefonda da devam etmiştir. Görüşmeler resmi olmayan bir sohbet ile başlatılmasına özen gösterilmiş ve bu sohbetler soru aralarında da sürdürülmeye çalışılmıştır. Çünkü resmi yapılan soru-cevap görüşmelerinde katılımcıların cevaplarını gerçeklerden

uzaklaştırarak idealize ettikleri bilinmektedir. Gayri resmi etkileşimler etnografik yaklaşımlarda gerçeğe ulaşmanın önemli bir yolu olarak görülmektedir. Katılımcıların konuya odaklanmalarını ve kendilerini en gerçekçi şekilde ifade etmelerini sağlamak için, sohbetin ve soruların cevaplanmaları sürecinde, gidişatı katılımcıların yönlendirmesine izin verilmiş, iyi bir dinleyici olmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında kişilere özel farklılaşan verilerin yanı sıra doğrudan verilen cevaplar ve araştırma konusuna yönelik düşünceler, eylemler ve duygular not edilerek kayıt altına alınmıştır (Murchison, 2010).

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Bu çalışma etnografik çalışma alanı içinde on kişilik bir katılımcı grubu ile yapılmıştır. Uzun sohbet niteliğindeki görüşmeler üzerinden kişilerin doğal evsel ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Gerçek ortamlarda gerçek kişilerin gündelik yaşamını anlamaya ve mikro düzeydeki verileri yakalamaya ve açığa çıkarmaya çalışan araştırmalar kategorisindedir. Bireylere odaklanan, bakış açıları, gündelik yaşam rutinleri, davranış örüntüleri içinden bilgi açığa çıkartmayı hedefleyen söylem ve yorum temelli bir çalışmadır. Çalışma genellemeler yapmaya yönelik istatistiki bir çalışma değildir. Etnografik yaklaşım ve gündelik yaşam çalışmaları çerçevesinde on kişilik bir katılımcı grubu içerdiği çeşitlilik de göz önüne alındığında geçerli ve güvenilir niteliktedir. Bu katılımcılar, farklı yaş gruplarından, İnönü Caddesi'nin farklı bölgelerinden seçilmiştir.

Katılımcılara görüşme öncesi çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Kendilerinden alınan verilerin ve evsel alanlarından elde edilen görsellerin isimleri kullanılmadan kullanılması için katılımcılardan izin alınmıştır (Ek 2 Açık Rıza Formu). Katılımcılardan alınan veriler çalışma içinde K1,K2,K3 diye kodlanarak çalışmaya dahil edilmiştir. Görüşme soruları açık uçlu ve yönlendirme içermeyecek şekilde hazırlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Etnografik görüşmelerden elde edilen veriler soruların ve cevapların niteliğine göre gruplandırılıp yorumlanmıştır. Görüşme soruları üç ana başlık altında ele alınmıştır: 1. Konut standartları, 2. Gündelik yaşam 3. Arzular. Görüşmelerde katılımcıların demografik özellikleri, aile yapıları sorgulanmıştır. Bunlar üzerinden orta sınıf konut standartları, gündelik yaşam alışkanlıkları ve bireylerin arzuları irdelenmiştir. Gündelik yaşama dair veriler boş zaman, ulaşım ve alışveriş alışkanlıkları üzerinden; bireylerin arzuları ise yer, mekan ve nesnelere üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

### Konut Standartları

Araştırma kapsamında belirlenen 9 katılımcının tümü İnönü Caddesi üzerindeki apartman dairelerinde yaşamaktadır. Konut standartları tabloda da belirtilen yaşayan kişi, büyüklük, mülkiyet, ısınma, ışık, manzara ve gürültü olmak üzere altı ölçüt üzerinden ele alınmıştır.

Tablo 2. Konut standartları

Katılımcı	Konutta yaşayan kişi sayısı	Büyükölçük	Mülkiyet durumu	Isınma durumu	Doğal ışıktan faydalanma durumu	Manzara tanımı	Gürültü faktörü
K1	3	172	Kendi	Doğalgaz / iyi ısınıyor	Kötü	Cadde ve körfez	Cadde gürültüsü olumsuz etkiliyor.
K2	4	125	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	İyi	Cadde ve bina	Cadde ve komşu gürültüsü olumsuz etkiliyor.
K3	3	160	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	Kötü	Cadde ve körfez	Cadde gürültüsü olumsuz etkiliyor.
K4	4	150	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	İyi	Körfez	Cadde ve kalabalık gürültüsü olumsuz etkiliyor.
K5	3	175	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	Kötü	Cadde	Cadde gürültüsü olumsuz etkiliyor.
K6	3	75	Kira	Merkezi/ iyi ısınıyor	İyi	Cadde	Rahatsız olmuyorum.
K7	3	170	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	İyi	Körfez	Rahatsız olmuyorum.
K8	2	180	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	İyi	Bina	Rahatsız olmuyorum.
K9	2	175	Kendi	Doğalgaz/ iyi ısınıyor	İyi	Cadde ve körfez	Cadde ve komşuların gürültüsü olumsuz etkiliyor.
K10	2	150	Kendi	Doğalgaz / İyi ısınıyor	İyi	Cadde ve körfez	Cadde gürültüsü olumsuz etkiliyor

Konutlarda yaşayan kişi sayısının 2-4 arasında değişen çekirdek aileler olarak ortaya çıkmaktadır. Konutların büyüklükleri de genel olarak benzeşmekte ve çoğunluğu 160 metrekare civarındadır. Bu ailelerin çoğu aynı zamanda mülk sahibidir. Konutların sekizinde doğalgaz, birinde ise merkezi kalorifer sistemi bulunmakta ve konutların kullanıcılarının tümü kış aylarında ısınma problemi yaşamadıklarını söylemiştir. Konutların doğal ışık ile ilişkisi üç katılımcı tarafından kötü olarak, altı katılımcı tarafından iyi olarak tanımlanmıştır. Işık memnuniyeti konutların İnönü caddesi boyunca bitişik nizamda sıralanan apartmanlardaki pozisyonları ile ilişkilidir. Bu apartmanların bir kısmı ince uzun tipleri ile hem caddeye hem de deniz tarafına olmak üzere iki yönlüdür. Bu ince uzun yapıları nedeni ile bu apartman dairelerinin çoğunda ortada ışıklığa bakan mutfak ve bir oda bulunmaktadır. Bazıları ise sadece körfeze ya

da sadece caddeye bakan cephelere sahiptir. Bu planlama tiplerinde de yine ortada bir mekânın ki bu çoğunlukla mutfak karanlık olması söz konusudur. Manzara da bu nedenle cadde ve körfez olarak çeşitlenir (Şekil 4). Bu sıralı yapı bloklarındaki daireler ya deniz, ya da cadde manzarasına sahiptir. Neredeyse hepsi ya apartmandaki komşuların gürültüsünden ya da caddedeki kalabalık ya da araç trafiğine bağlı gürültüden şikayetçidir (Tablo 2).

Günümüzde mekanlar, metanın toplumsal yaşamı işgalinin en önemli göstergelerinden biri haline gelmiştir. 'Görülebilir olan' nesnelere metayla kurulan ilişkiyi temsil ederler. Hatta görülebilen dünya metanın dünyası haline dönüşmüştür. 21. yüzyılda mekanlar, metaların soyut eşdeğeri olan gösteri ögesi haline almıştır (Debord, 1996, s.50-51). Bu durum özellikle tüketim mekanlarında ve orta sınıfın yaşama mekanlarında görülmektedir. İnönü Caddesi'ndeki konutlarda da bu durum cadde üzerinde oturma durumu, manzara faktörü, konut büyüklüğü gibi özelliklerin yanında konut içerisindeki donatılar ve nesnelere ile temsil edilmektedir. Bu durum daha çok mutfak ya da salon mekanlarında 'gösterişli' ve 'pahallı' mobilyalar, elektronik aletler ya da çeşitli mimari elemanlar ile sağlanmaya çalışılmaktadır (Şekil 5). Fakat diğerlerine göre nispeten gösterişli sayılabilecek konutlar ile gösterişli olmayan konutlardaki donatılarda işlevsel olarak bir fark olmadığı söylenebilir (Şekil 6).



Şekil 4. Üçüncü katılımcının konutundan körfez manzarası (Kaynak: Kurpınar arşivi, 2021)



Şekil 5. Birinci katılımcının salon mekanı (Kaynak: Kurpınar arşivi, 2021)



Şekil 6. Altıncı katılımcının salon mekanı (Kaynak: Kurpınar arşivi, 2021)

Konut bireyler için bir barınma ve yaşam alanıdır. Zamanın çoğunun geçirildiği konut mekanları psikolojik, duygusal, sosyal ve fiziksel anlamlar taşımaktadır. Fakat günümüz tüketim toplumunda konut mekanlarının bu işlevleri geri planda kalmış, konutlar ve içerisindeki donatılar tüketim nesnelere dönüşmüştür. Konutlar, sembolere, nesnelere sembolik anlamlarına çok önem veren yeni orta sınıf için yaşam tarzlarının ve arzularının birer yansıması haline gelmiştir (Akbıyık, 2019, s.546-555).

Diğer tüketim araçları ve nesnelere olduğu gibi konutlar da kişilerin toplum içerisindeki statülerinin göstergesi olan prestij aracı olarak görülen tüketim mallarıdır. Yatırım aracı olan konutların değişim değeri kişiler tarafından gelecek güvencesi olarak da görülmektedir. Konutlar da tıpkı kıyafetler gibi maddi ürünlerdir. Konutlar, sahiplerinin varlıklarının kapsamının temsiliyetidir. Yani konutlar ve içerisindeki nesnelere, kullanıcılarının tüketim alışkanlıkları, zevkleri, gündelik yaşamları ve toplumsal alandaki konumları hakkında bilgi verir (Bourdieu, 2005, s.15-17).

### **Gündelik Yaşam: Boş Zaman Alışkanlıkları, Ulaşım, Alışveriş**

Günümüzde toplumsal yapılanmanın fiziksel çevresi ve mekanlar tüketime imkan tanıyacak ve hatta kolaylaştıracak şekilde örgütlenmektedir. Artık sadece alışveriş merkezleri, süpermarketler ya da pazarlar değil gündelik yaşamda yer edinen tüm mekanlar hatta konutlar bile tüketime hizmet eder olmuştur. Özellikle metropol kentler içerisinde ve çevresinde bulunan mekanlar tüketim odaklı mekanlar haline dönüşmüştür (Yırtıcı, 2002, s.21-36). İnönü Caddesi de gündelik yaşam aktiviteleri ile diğer tüketim alışkanlıklarının entegrasyonunun çok güçlü olduğu kent parçalarından bir tanesidir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde tüm katılımcılar gündelik yaşamda ulaşımını kişisel araçları ile sağlamaktadır. Oysa ki İnönü Caddesi, İzmir İli içerisinde toplu ulaşım imkanları en kuvvetli olan bölgelerden bir tanesidir. Günümüz kapitalist tüketim toplumu yapısında otomobil sahibi olmak ve otomobilin değişim değeri bir gösteri ögesi olarak görülmektedir. Katılımcıların boş zaman aktivitelerine verdikleri cevaplar arasında nicelik açısından en fazla olan cevap ise 'alışveriş yapmak'tır. İnönü Caddesi dışında ziyaret ettikleri muhitler arasında ise Kemeraltı, Mithatpaşa Caddesi, Alsancak gibi alışveriş odaklı muhitler ya da Çeşme, Seferihisar gibi tatil beldeleri bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu ise gündelik yaşamda markalaşmış mekanlarda (Şekil 7) vakit geçirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda gündelik yaşam aktivitelerinin tüketim odaklı olduğu söylenebilir (Tablo 3).

Tablo 3. Gündelik yaşam ve boş zaman eylemleri

Katılımcı	Ulaşım durumu	Boş zaman aktiviteleri	Gündelik yaşamda vakit geçirilen mekan tipi	Gündelik yaşamda ziyaret edilen muhitler
K1	Kişisel araç	Alışveriş yapmak, gezmek, örgü örmek	Markalaşmış mekanlar	Seferihisar, Kemeraltı, Güzelyalı
K2	Kişisel araç, metro, yaya	Kitap okumak, el işi yapmak	Yerel ticari mekanlar ve markalaşmış mekanlar	İnciraltı, Mithatpaşa Caddesi
K3	Kişisel araç, metro, yaya	TV izlemek, gazete okumak, dağ yürüyüşü yapmak	Yerel ticari mekanlar ve markalaşmış mekanlar	Kemeraltı, Seferihisar, Mithatpaşa Caddesi
K4	Kişisel araç, metros	Alışveriş yapmak ve yürüyüş yapmak	Markalaşmış mekanlar	Alsancak, Çeşme
K5	Kişisel araç	Alışveriş yapmak, temizlik yapmak, yemek yapmak	Yerel ticari mekanlar ve markalaşmış mekanlar	Seferihisar, Urla
K6	Kişisel araç, taksi	Bulmaca çözmek, kitap okumak, yemek yapmak	Yerel ticari mekanlar	Mithatpaşa Caddesi, Seferihisar, Çeşme
K7	Kişisel araç	Takı tasarımı, film izlemek, alışveriş yapmak	Markalaşmış mekanlar	Göztepe, İnciraltı, Kemeraltı
K8	Kişisel araç	Dans etmek, şiir yazmak	Doğada vakit geçiriyoruz	Kuşadası, Çeşme
K9	Kişisel araç, metro, yaya	Çini yapmak, kitap okumak, resim yapmak, film izlemek	Yerel ticari mekanlar	Kemeraltı, Güzelyalı
K10	Metro, yaya	Kitap okumak, çevrede ziyaretler	Yerel ticari mekanlar	Hatay, Mithatpaşa



Şekil 7. Markalaşmış Bireyselleşme/Sosyalleşme/Çalışma Mekanı: Starbucks (Kaynak: Kurpınar arşivi, 2021).

Sanayileşme ve modernleşme süreci bireylerin gündelik yaşam ve boş zaman aktivitelerini de etkilemiştir. Teknolojinin gelişmesi, küreselleşme, bunlara bağlı olarak sınırların ortadan kalkması gündelik yaşamı tüketim odaklı ve dinamik bir sürece dönüştürmüştür. Ortaya çıkan yeni tüketim kültüründe; ihtiyaç dışı nesnelere satın almak, kullanmak, para harcamak, israf etmek gibi yeni alışkanlıklar ortaya çıkmış ve tüm bu alışkanlıklar gündelik hayatın merkezine yerleşmiştir (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016, s.46-48). Tüm dünyayı etkisi altına alan kapitalizm gündelik yaşam içerisindeki zaman ve mekan algısını değiştirmiş, göstergeleri tüketen bir toplum yaratmıştır (Baudrillard, 2002, s.67-72).

Boş zaman bir işin gerekliliğinden kurtularak, özgürlük alanı içerisinde tercihleri kapsayan serbest olma zamanıdır. Fakat bu serbest olma durumu tüketim kültürünün ve kapitalizmin hakim olduğu bugünün dünyasında bir tartışma konusudur. Çünkü kimin, neyi, ne zaman, ne kadar tüketeyeceğine, ne yapacağına karar veren bir sistem bulunmaktadır.

Kapitalist düzen ve tüketim kültürü, tüketimini sistemli yürütülmesi için kent merkezlerinde veya kent çeperlerinde alışveriş merkezlerini oluşturmuştur. Gösterişçi tüketimin ölçüsü olarak görülen alışveriş merkezleri yeni etkileşim ve iletişim mekanları haline gelmiştir. Mekan düzenlemeleri, mimarileri, konfor koşulları ve birçok işlevi bir arada barındırması ile tüketim toplumu için, kent içerisindeki tüketim mekanlarından daha ilgi çekici ve cazibeli olan alışveriş merkezleri alışverişin ötesinde eğlence, etkinlik ve sosyalleşme mekanlarına da dönüşmüştür (Şentürk, 2012, s.63-77). Modern kentli için bir odak ya da çekim merkezi olan alışveriş merkezleri 'boş zaman' ve 'gündelik yaşam' kavramlarının vazgeçilmez mekanı haline gelmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda tüm katılımcıların kişisel alışverişleri için alışveriş merkezlerini kullandıkları saptanmıştır. Konuta yönelik ihtiyaçlar için ise daha çok İnönü Caddesi tercih edilmektedir (Tablo 4).



Tablo 4. Alışveriş alışkanlığı

Katılımcı	Konut ihtiyaçları için alışveriş sıklığı	Konut ihtiyaçının karşılandığı yer (Yiyecek içecek)	Kişisel alışveriş sıklığı	Kişisel alışverişin karşılanacağı yer
K1	Üç günde bir kez	İnönü Caddesi	Ayda üç ya da dört kez	AVM, İnönü Caddesi ya da internet
K2	İki günde bir kez	İnönü Caddesi	Ayda bir kez	AVM ya da İnönü Caddesi
K3	Haftada bir kez	İnönü Caddesi	Belli bir sıklık yok	AVM
K4	Haftada bir kez	İnönü Caddesi	Haftada bir kez	AVM
K5	Haftada bir kez	İnönü Caddesi	Birkaç ayda bir kez	AVM
K6	Her gün	İnönü Caddesi	Yılda birkaç kez	AVM
K7	Her gün	İnönü Caddesi	Haftada bir kez	AVM
K8	Haftada iki kez	İnternet	Ayda bir kez	AVM
K9	Haftada bir kez	İnönü Caddesi ve Mitahtapaşa Cad.	Üç ayda bir kez	AVM
K10	Haftada iki kez	İnönü Caddesi	Ayda bir kez	AVM ya da İnönü Caddesi

Katılımcılara yaşam tarzının standartlaşma durumu ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir. Cevapların geneli İnönü Caddesi'nde yaşayan kişileri ve aileleri 'orta sınıf' olarak tanımlamış ve yaşam tarzının belirli bir standardı olduğunu, burada yaşayan kişilerin birbirine benzeyen tüketim alışkanlıkları olduğunu belirtmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Yaşam tarzı standardı

Katılımcı	İnönü Caddesi'nde bulunan konutların ve yaşam tarzının bir standardı olduğunu düşünüyor musunuz?
K1	Bence İnönü caddesinde yaşayanların belli bir ekonomik standardı yok. Caddede yaşayan kişilerin maddi gelir aralığı çok geniş. Bu sebeple konutların iç dizaynları ve yaşam tarzları da farklılık gösterebiliyor.
K2	Eski bir yerleşim olduğu için uzun süredir orada oturan insanlar bulunuyor. Bunun sonucunda tektipleşen yaşam tarzı ve fiziksel çevre ortaya çıkmaktadır. Yani çok standart ve aynılaşan bir yaşam vardır.
K3	Evet belli bir standart olduğunu düşünüyorum. Gelir seviyesi orta ya da orta üstü. Sosyal ve ekonomik açıdan benzer yaşam tarzları olduğunu düşünüyorum.
K4	Evet genel olarak orta gelir grubunun oturduğu ve belli standartları olan konut grubu var.
K5	Genellikle orta yaşın üstünde insanlar var. Buradaki evler eski ve zamanında gençler tarafından satın alınmış ve bu gençler o evde yaşlanmışlar. Çok zengin insan yok, genellikle orta sınıf yaşıyor. Çok standart bir yaşam tarzı var.
K6	Herkes birbirine benziyor. Yaşam tarzları aynı, kişinin İnönü Caddesi'nde yaşanır, yazın yazlığa gidilir. Bu yaşam tarzı klasik orta sınıf olarak tanımlanır.
K7	Her çeşitten ticari mekan var, hem zengine hem orta sınıfa hitap ediyor. Belli bir standart var, birbirine benzeyen yaşamlar var.
K8	Olabilir de olmayabilir de. Benim çevremdekilerin benzeyen yaşam tarzı var.
K9	Bu bölgede her kesimden insan var, ekonomik aralık yüksek, çok farklı yaşam tarzları olduğunu düşünüyorum.
K10	Farklı yaşam tarzları var. Orta sınıf da İnönü Caddesi'nde yaşıyor, bazı üst gelir grubu insanlar da burada yaşıyor.

**Arzular: Yer, Mekan, Nesne**

Nesnelere duyulan arzu gösteri ile doğru orantılıdır. Nesnelere büyüleyici ve dikkat çeken özellikleri tıpkı bir gizemin ortaya çıkması gibi ortaya çıkar ve diğer gizemli nesnenin ortaya çıkışına kadar toplumsal yaşamın merkezine yerleşir. Bu nesne tüketicisinin ve diğer tüketicilerin yaşam alanlarına girer girmez sıradanlaşır ve arzu duyulacak yeni nesnelere ortaya çıkar (Debord, 1996, s.65). Günümüz toplumu hiçbir toplumda olmadığı kadar göstergelere ve imajlara dayalı tüketim alışkanlıklarına sahiptir. Bu kapitalist toplum tipi, yaşam tarzını artık sadece bedenine giydikleri ile değil evi, mobilyaları, otomobili ve diğer sahip olduğu her şey ile sunmaktadır. Yani artık ürünlerin kimlik değerleri kullanım değerlerinin çok ötesine geçmiştir. Toplum bir gösteri toplumu dönüşmüştür (Süer ve Sayar, 2002, s.39-43). Bu durum da katılımcılarla yapılan görüşmelerde açığa çıkmıştır. Birçoğu evinde eskiyen mobilyaları ya da mimari elemanları yenilemek istemektedir. Ya da evinde olmayan bazı nesnelere arzu duymaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Birey-mekan, birey-nesne, birey-yer ilişkisinin arzular üzerinden analizi

Katılımcı	Konut memnuniyeti	Konutun iç mekan tasarım stili memnuniyet durumu	İNönü Caddesinde yaşama memnuniyeti	Arzulanan konut tipi	Arzulanan nesnelere	Caddeye dair arzular
K1	Memnun	Memnun	Memnun	Yok	Yeni yatak odası takımı	Yeni yeme içme mekanları
K2	Memnun	Kısmen memnun	Memnun	Doğa ile iç içe sakin bir konut	Daha büyük bir televizyon	Büyük bir kütüphane
K3	Memnun	Kısmen memnun	Memnun	Kente yakın bahçeli bir villa	Şömine	Yeni yeme içme mekanları
K4	Memnun	Kısmen memnun	Memnun	Çok büyük bahçeli, deniz kenarında bir ev	Yeni salon mobilyaları	Lüks yeme içme mekanları
K5	Memnun değil	Memnun	Memnun	Müstakil bahçeli lüks bir ev	Yok	Yok
K6	Memnun	Memnun değil	Memnun	Yok	Yok	Daha kaliteli yerel mekanlar
K7	Memnun	Memnun	Memnun	Yok	Robot süpürge ve cam slime makinası	Ayakkabı mağazaları ve elektronik mağazaları

K8	Memnun	Memnun	Memnun	Bahçeli, şömineli ve hazvulu bir ev	Yok	Yok
K9	Memnun	Memnun	Memnun	Müstakil bahçeli bir ev	Yeni bir banyo ve mutfak	Yok
K10	Memnun	Memnun	Memnun	Yok	Yok	kitap mağazaları

Günümüz dünyasında tüketim gereksinimlerin yanında arzulara dayanmaktadır. Hatta üretilen malların çeşitli sembol ve göstergelerle satışının yapılması da arzulara hitap etme kaygısından doğan bir satış stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Satın alınan şeyler ya da nesnelere aracılığıyla tüketiciler, belli bir kişilik kalıbına girmeye arzularına sahiptir (Bocock, 2009, s.27-28). Bu genelde bulunduğu statü grubunun ya da sınıfın bir üstüne çıkma arzudur.

Tüketimin sınırları yoktur. Tüketim gerçekten ihtiyaçlara bağlı, sonu olan, özümseyen ya da yutulmuş bir süreç olsaydı kişilerde doygunluk ya da tatmin noktasına ulaşılırdı. Fakat tüketim böyle bir süreç değil, kapitalist dünyada tüketim arzulara hitap eden, dinamik ve kendi kendini tekrar eden bir süreçtir. Tüketim veya arzular bastırılmaz, hatta tüketimin toplum üzerinde bir baskısı vardır ve tüketim yokluk üzerine inşa edilir (Baudrillard, 2002, s.67-72). Yer, mekanlar ve nesnelere de tüketimin ve tüketim odaklı arzuların kölesi haline gelmişlerdir. Arzuların kölesi olma durumunu katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonuçlarında da görmekteyiz. Katılımcılara yer, mekan ve nesnelere üzerinden memnuniyet durumları ve arzuları sorulmuştur. Alınan yanıtlarda çoğunluğun yaşadığı yer ve sahip olduğu mekan ve nesnelere memnun olduğu görülmektedir. Fakat bu memnun olma durumunun yanında 'yeni', 'lüks' ve 'çeşitlilik' kavramları üzerinden birçok arzuları bulunmaktadır.

Son yıllarda 'orta üst sınıf' ve 'üst sınıf' olarak adlandırılan bireyler kenti terk etmeye başlamıştır. Daha yalıtılmış, müstakil konut tercihi ve sadece kendileri gibi olanlarla yaşama isteği ortaya çıkmıştır. Bu durum kentin içerisindeki prestijli alanlarda bulunan boş arazilere müstakil konut inşası ile başlayıp sonrasında kentin çeperine doğru kaymıştır (Süer ve Sayar, 2002, s.49-53). İnönü Caddesi üzerindeki apartman dairelerinde yaşayan katılımcılarla yapılan görüşmelerde de birçoğunun müstakil konut tipini arzuladığı görülmektedir (Tablo 6).

## Tartışma ve Sonuç

Küreselleşme süreci ile artan ve günümüzde dindirilemez bir ihtiyaca dönüşen tüketimin, İzmir İnönü Caddesi'nde yaşayan orta sınıf görüşme verilerinin analizinde de tipik yansımaları elde edilmiştir. Çalışmanın başlangıcında İnönü caddesi İzmir ili içerisinde orta sınıf tüketim alışkanlıklarının sürdüğü alanlardan biri olarak

nitelendirilmiş ve çalışma bu varsayım üzerine dayandırılmıştı. Elde edilen verilerin analizi ile, İnönü Caddesi örneğinde de orta sınıf tüketim kültürünün tipik yansımalarına ulaşılmıştır. Bu yansımalar arzular, semboller ve kimlik kavramlarının uzantısında değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmelerde elde edilen katılımcı verileri de, orta sınıf gündelik yaşam rutinleri ve tüketime yönelik temel ortaklık ve benzerlikleri ortaya koymuştur. Tüm dünyayı saran tüketim olgusunun, toplumların özellikle de orta sınıfın yaşam tarzı, gündelik alışkanlıkları ve arzularının belirleyicisi haline gelişi bu çalışma ile de desteklenmiştir (Weber ve Roth, 1978, s.1359-1360). Benzer pratikler, benzer mekanlar ve bunların maddi ilişkileri toplumsal kimlikleri toplumsal sınıflar içinde konumlandırmıştır (Mansvelt, 2005, s.6-7). Alışveriş rutin olmasına rağmen kimlik inşası bu pratikler, mekanlar ve nesnelere maddi ilişkilerinin etkisi altındadır. Dolayısı ile bu sistem içindeki kimlik inşasının temel taşı tüketilen şeyler olduğunu yinelemek doğru olacaktır (Rowland, 1994, 147-166). Bu durum adeta 'kimliğin trajik boyutu' olarak tüketim kültürü yazınlarında vurgulanmıştır (Baudrillard, 1998-s.194-196).

Kapitalist küresel dünyada, tüketim artık ürün ve hizmetin kullanım değerinin ötesinde, arzuların sonsuz olduğu, ihtiyaçtan fazlasının tüketildiği bir tüketim toplumu yaratılmış ve insanlar ile ilgili ve yaşama dair her şeyi, nesnelere ve mekanları etkisi altına almıştır (Bocock, 2009, s.27-28, 87-88). İnönü caddesi katılımcıları ölçeğinde de durum benzer niteliktedir. Nesnelere elde etme isteğinin gerçek olmayan bir ihtiyaç ile ortaya çıkışı var olanı değiştirme, yerine yeni olanı, farklı ya da gelişmiş bir üst modeli arzulama olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin bazı katılımcılar işlevsellik açısından son derece iyi durumda olan mobilyaları ya da elektrikli cihazları olmasına rağmen yenilerini arzulamaktadır. Var olanın yerine, yeni bir yatak odası takımı ya da daha teknolojik bir elektrik süpürgesi almak hayal edilmektedir. Bazı katılımcılar yaşadıkları konutun niteliğinden ve manzarasından memnun olduklarını ifade etmelerine rağmen, şömineli konut veya havuzlu ev arzulamaktadırlar.

Çalışmanın sonucunda tüketim toplumu içerisinde kendini var etmeye çalışan bireylerin mekanlar ve nesnelere aracılığıyla kimlik oluşturma çabası içerisinde olduğu, orta sınıf yaşam tarzının, boş zaman ve alışveriş alışkanlıklarının birçok açıdan standartlaştığı ya da sistem tarafından standartlaştırıldığı verilerine ulaşılmıştır. Katılımcılar boş zamanlarını genel olarak çevredeki yerel ticari mekanlarda ya da markalaşmış mekanlarda tüketim odaklı olarak (alışveriş ya da yeme-içme) geçirmektedirler. Konut ihtiyaçlarına dair alışverişlerini genel olarak İnönü Caddesi'nden sağlarken, kişisel alışverişleri için alışveriş merkezlerini tercih etmektedirler. Standartlaşan yaşam ve mekanlar içerisinde orta sınıfa ait bireylerin tüketim alışkanlıklarının ve arzularının benzer olduğu ve bunların 'üst sınıf' olma çabası ile şekillendiği ortaya çıkmıştır. İzmir ili içerisinde üst sınıf olarak tanımlanan kesim,

şehrin çeperindeki müstakil bahçeli villa tipi konutlarda yaşamaktadırlar. Görüşmelere katılan katılımcıların da tümü yaşadıkları konutlardan memnun olmalarına karşın, birçoğu müstakil bahçeli villa tipi konut arzu etmektedir.

Nadir bulunan, lüks olarak tanımlanan, sembolik değerler içeren şeyler, üst sınıfları ya da ayrıştırılmış yaşam tarzlarını tanımlamanın en bilinen yoludur. Bu nesnelere, eylemlerin ya da mekanların yaygın olanlardan farklı olması gerekir ve zevk diye vurgulanan konunun özünde gizlidir (Bourdieu, 1984). Görüşmelerde en çok bahsi geçen kavramlardan biri de 'lüks' kavramıdır. Bu kavram bu çalışma kapsamında da mevcut durumdan ayrılmak ve ayrıcalıklı daha konforlu bir yaşama duyulan istek olarak anlaşılmıştır (Veblen, 2007, s.40-59).

Arzulanan nesnelere ise zorunlu ihtiyaçlardan ziyade gösteri unsuru olan ya da yaşam kalitesini yükselten nesnelere olduğu söylenebilir (Debord 1996, s.50). Örneğin yeni salon mobilyaları, daha büyük bir televizyon, ya da şömine zorunlu ihtiyaçlar olmamakla beraber arzu nesnelere olarak talep listesinde yer almaktadır. Günümüz tüketim kültüründeki tüm mekanlar ve nesnelere 'gösteri' ögesi haline gelmiştir. Yeme-içme, alışveriş gibi işlemlere sahip tüketim mekanları, barınma işlevli konutlar, ve tüm bu mekanların içinde yer alan nesnelere 'gösteri' amacına hizmet etmektedir. Bu gösteri sembollerinin ilettiği ortak dil üzerinden anlam bulmakta yaşam tarzlarını ve bireylerin kimliklerini tanımlamaktadır. Bu durum bireyler bağlamında eleştiriye gerektiren bir bağlamın çok ötesindedir. Bu durum kültürün bireyleri ve duygularını ve davranışlarını yaratmasının bir sonucudur. Yaşam tarzları, kimlik inşa etme süreçleri içinde yaşadığımız kültürün bir çıktısıdır. Bu durumu sistem kendiliğinden yaratmakta ve beslemektedir. Bir nesneyi ya da bir mekanı tüketmenin ötesinde 'tüketimin' kendisi bir arzu olgusudur ve başlı başına bir ihtiyaca dönüşmüştür. Tüketilen şey bireyler üzerinde işlevsel bir ihtiyaç hissi yaratmaktan ziyade, bireylerin o şeye yükledikleri anlamlar ile ilişkilendirilmektedir. Çünkü tüketilen şeyler, nesnelere ve mekanlar bireylerin kimlik yaratmasında en önemli etmenler haline dönüşmüştür.

#### Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri

<b>Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı</b>	Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
<b>Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı</b>	Çalışmanın tamamlanmasında birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.
<b>Etik Kurul Onay Belgesi</b>	Araştırma/inceleme sırasında etik kurul onay belgesi gerektiren herhangi bir bilimsel yöntem kullanılmamıştır.

## Kaynakça

- Akbıyık, M. (2019). Yeni Orta Sınıfın İdeal Ev Tasvirlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Journal Of International Social Research*, 12(65), 546-555.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society Myths and Structures*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Baudrillard, J. (2002). Tüketimin Tanımına Doğru. *Çağdaş Mimarlık Sorunları, Mimarlık ve Tüketim*, Boyut Yayın Grubu, 67-72.
- Bocock, R. (2009). *Tüketim*. (İ.Kutluk, Çev.). Ankara: Dost Yayınları. (özgün eser 1993 tarihlidir).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, trans. Richard Nice, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Polity Press, 15-17.
- Crompton, R. (1996). *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*. Oxford: Polity Press.
- Dawson, C. (2007). *A Practical Guide to Research Methods: A User Friendly Manual for Mastering Research Techniques and Projects*. Oxford: How To Content.
- Debord, G. (1996). *Gösteri toplumu*. (A.Emekçi, O.Taşkent. Çev.) *İstanbul: Ayrıntı Yayınları*. (özgün eser 1967 tarihlidir).
- Erdoğan, S. K. (2020). *Mekânsal Arayüzler: 1960-1980 Yılları Arasında İnönü Caddesinde İnşa Edilen Modern Apartmanlar Üzerine Bir Araştırma*. İzmir: İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Fichter, J. (2011). *Sosyoloji Nedir?*. (N. Çelebi, Çev.) Anı Yayınları.
- Fromm, E. (1996). *Çağdaş Toplumların Geleceği Bütün Eserleri*. (G. Kaya ve K.H. Ökten, Çev.) *İstanbul: Artan Yayınları*.
- Kırılmaz, H., Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve Postmodernizm Süreçlerinin Tüketim Kültürüne Yansımaları. *İnsan ve İnsan*, 3(8).
- Mansvelt, J. (2005). *Geographies of Consumption*. Wiltshire: Sage Publications Inc.
- Marx, K., Engels, F. (1967). *Capital: A Critique of Political Economy*. New York: International Pub.
- Murchison, J.M. (2010). *Ethnography Essentials: Designing, Conducting, and Presenting Your Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowlands, M. (1994). The Material Culture of Success: Ideals and Life Cycles in Cameroon. Friedman, J. (Ed.). In *Consumption and Identity* (pp. 147– 166). Chur, Switzerland: Harwood.
- Sencer, M. (1967). Bir Sosyal Sınıf Kriteri Olarak Yerleşme Kesimi ve Konut. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 2(21-22), 199-212.
- Süer, D., Sayar Y. (2002). Küresel sermayenin yeni tüketim mekânları lüks konut siteleri. *Çağdaş Mimarlık Sorunları, Mimarlık ve Tüketim*, Boyut Yayın Grubu, 39-66.

- Şentürk, Ü. (2012). Tüketim Toplumu Bağlamında Boş Zamanların Kurumsallaştırdığı Bir Mekân: Alışveriş Merkezleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 63-77.
- Weber, M., Roth, G. (1978). *Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology*. (vol.1). University of California Press.
- Veblen, T. (2007). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. New York: Oxford University Press (Original source is in 1899).
- Yırtıcı, H. (2002). Tüketimin mekansal örgütlenmesinin ideolojisi. *Çağdaş Mimarlık Sorunları, Mimarlık ve Tüketim*, Boyut Yayın Grubu,, 9-38. *İnsan ve Toplum Bilimler Kongresi*. Priştina-Kosova.

## Exploring Middle Class Living Standards and Consumption Habits via Inonu Street

This study focuses on the spatial representation of the middle class in the province of İzmir, Türkiye over the example of the residences and users on Inonu Avenue, which is one of the most obvious examples of middle class in terms of living standards. Inonu Avenue currently forms the border between Konak and Karabağlar districts. The apartment buildings to the north of the avenue (towards the bay) belong to the Konak district, while the ones to the south belong to the Karabağlar district.

The first residential areas that developed in İzmir, which started to grow gradually from the 1960s, were the area between Karataş and Üçkuyular (Fahrettin Altay Square), that is, Inonu Avenue and its surroundings. Inonu Avenue, one of the most important axes in the downtown İzmir, forms a continuous six-kilometer arterial road parallel to the coastline, starting from Fahrettin Altay Square and extending to Varyant or Eşrefpaşa. There are seven- to eight-storey contiguous apartment buildings on both sides of Inonu Avenue. On the other adjacent axes of the avenue, there are three- to eight-storey apartment buildings. Nowadays, there is an underground rail transportation network along Inonu Avenue. Commercial functions are almost all located on the ground floor of the avenue's buildings. These commercial functions include all activities from food and beverage venues to furniture and clothing stores. These consumption venues and the dense residential texture of the contiguous buildings play a leading role in the avenue's place in the city's memory.

The apartments on Inonu Avenue have similar facade designs and very similar plan schemes. The avenue serves as an important social center and transportation network in İzmir city. As such, the user group of the avenue involves more than the residents of the apartments (Erdoğan, 2020, p.118-119).

In this study, the living preferences, lifestyles, desires, and daily habits of people living on Inonu Avenue, an important street in the downtown İzmir, are examined through various questions based on the concept of 'consumption', which relate to object-individual, housing-individual, and place-individual relationships through housing standards, everyday habits, and desires. It is observed that the primary consumer group in this area is the middle class.

The exact definition of the middle class, which constitute the primary actors of the study, has long been a hodgepodge of controversy. The most widely accepted definitions



are made by Marx and Weber. Marx defines the concept of 'class' and elaborates its economic, political, and cultural dimensions based on the ownership of labor power and the means of production. According to Marx, there is a middle class called 'petite bourgeoisie' between the bourgeoisie (which makes up the upper class) and the working class (which makes up the lower class). The middle class, i.e. the petite bourgeoisie, includes salaried individuals and families such as doctors, lawyers, pharmacists, civil servants, and accountants. In Marx's theory, although class distinctions are not sharp, the middle class is predicted to weaken and disappear over time (Marx and Engels, 1967, p.109-115). Weber, on the other hand, defines the concept of 'middle class' by incorporating daily life, social status, prestige, and consumption habits, in addition to Marx's theoretical approach. According to Weber, individuals in the middle class share standardized similar lifestyles, vacation habits, and consumption habits (Weber and Roth, 1978, p.1359).

Starting in 1960s, many innovations that emerged worldwide led to changes in consumption habits. This change and transformation were reflected both in the concept of "class" and in spaces. Spaces that changed in quality in line with developments in the world began to be reorganized with the aim of increasing consumption under capitalism. This new order, which denies the consumer the right not to consume, has turned the consumer into an object that is forced to consume, and has determined the "middle class" group as the primary consumer group. Therefore, consumption tools have also become rationalized organizations, just like production tools. Consumption now carries a meaning far beyond meeting needs, while consumption spaces aim to turn consumption into a pleasurable act (Yırtıcı, 2002, p.11-12). After Marx and Weber, the concept of "new middle class" began to be redefined through changing leisure habits, daily life, consumption habits, popular trends, desires, and practices, in parallel with innovations (Crompton, 1996). These changing consumption habits have begun to be observed especially in individuals living in metropolises and city centers. Changing consumption habits and desires are formed with an effort to create identity. Individuals want their consumption habits and desires to be understood by others and aim to share common cultural symbols with others (Bocock, 2009, p.27).

Just as labor and workforce were exploited in periods when production was the focus, nowadays, a consumption-based exploitation dominates. In other words, we now experience the situation whereby consumers are unable to decide where, how, and how much to produce, which was previously experienced by producers, i.e. workers. There is now a system that dominates what consumers will consume and how much. The capitalist system constantly increases the needs of the consumer society it creates and instructs it to consume more and more. We now have a consumption

system that can calculate both the quantity and quality. All of this capitalist order has brought about the concept of the "consumer society."

An important criterion that underlies class distinctions based on consumption is the residential areas, types, and standards of housing. Social class distinctions play a significant role in shaping cities and housing. The effects of class distinctions on housing are discussed with respect to location, type, size, quality, repair status, and amenities. It is possible to say that the middle class generally lives in certain locations in the city and in housing types with certain qualities (Sencer, 1967, s.200-201).

The consumer society created by the processes of the Industrial Revolution, modernization, and urbanization systematically and programmatically creates the phenomena of "leisure time" and "everyday life," like all other activities. Tendencies and behaviors that evaluate "leisure time" and "everyday life" through consumption-oriented activities are created and instilled in society (Fitcher, 2011). Many leisure time and everyday life activities of the community referred to as the "middle class" are similar consumption-oriented activities.

Another issue addressed in the study is the endless desires created by the phenomenon of consumption. The phenomena of consumption and desires have a cyclical pattern that triggers each other. Consumption is a social process that involves symbols and indicators and is based on increasing desires day by day (Bocock, 2009, p.87). This study further addresses the desires individuals have for places, spaces, and objects.

The study is based on ethnographic interviews and is a qualitative analysis focusing on interpretation. The main premise of the study is that "Inonu Street is a city block where a large middle class resides." The main question of the research is, "What are the standards for middle-class consumption habits, housing standards, living standards, and desires based on this place (Inonu Street)?" Examining and revealing these standards help determine contemporary middle-class housing standards, daily life habits, and desires. This study attempts to draw conclusions about the presence of individuals trying to establish their identity through spaces and objects within the consumer society, the status of middle-class lifestyles, housing standards, leisure activities, and desires.

This study concludes that individuals trying to establish themselves within a consumer society are striving to create their identities through spaces and objects, and that the middle-class lifestyle, leisure and shopping habits have been standardized in many ways by the system. Participants generally spend their leisure time in local commercial places or branded places, primarily focusing on consumption (shopping or dining). While they generally provide for their housing needs from Inonu Avenue, they prefer

shopping centers for personal shopping. It has been found that individuals belonging to the middle class constantly have increasing consumption habits and desires, all guided by the effort to become the "upper class" within standardized living spaces. Currently, upper-class individuals in İzmir Province live in detached garden villas. While all participants in the interviews seem to be satisfied with the houses they live in, a sizeable majority desires a detached garden villa type of residence. A recurring theme in the interviews is the concept of "luxury". The desired objects turn out to be not mandatory needs but rather objects that serve as a display element or is deemed to enhance the quality of life. For example, new living room furniture, a larger television, or a fireplace have now become objects of desire even though they are not necessary needs.

All spaces within contemporary industrial society have turned into a "display" element. Apart from consumption spaces with functions such as dining and shopping, even residential buildings and objects contained in them have various symbols today that serve the purpose of "display". This, however, is not what individuals do knowingly or willingly but one spontaneously created by the system. In other words, consuming an object or a space has become a need in itself. What is consumed is associated with the meanings that individuals attach to them rather than creating a sense of need in individuals, and has thus become the most important factor in creating individuals' identities.

## EK-1

### Kişisel Bilgiler ve Aile Bilgileri:

1. Kaç yaşındasınız?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Ne işle uğraşıyorsunuz?
4. Evli misiniz?
5. Çocuğunuz var mı? Kaç çocuğunuz var? Yaşları kaç?
6. Eşiniz ne işle uğraşiyor?
7. Gelir durumunuzu nasıl tanımlarsınız? (üst-orta-alt)
8. İnönü caddesinde kaç yıldır oturuyorsunuz?

### Konut Bilgileri:

9. Eviniz nerededir?
10. Eviniz kaç metrekaredir?
11. Eviniz size mi ait yoksa kiralık mı?
12. Evinizin tasarım stilini nasıl tanımlarsınız? (modern- klasik- retro)
13. Evinizin stilini değiştirmek ister misiniz? Arzuladığınız bir stil var mı?
14. Evinizde kaç kişi ve kimlerle yaşıyorsunuz?
15. Evinizde herkesin özel bir odası var mı?
16. Eviniz iyi ısınıyor mu? Ne ile ısınıyor?
17. Evinizin doğal ışıktan yeterince faydalandığını düşünüyor musunuz? Balkonunuz var mı? Işık almayan odanız var mı?
18. Evinizin manzarasını nasıl tanımlarsınız?
19. Eviniz temiz havadan yeterince faydalanıyor mu?
20. Evinizdeki ya da çevresindeki gürültü faktörü size nasıl etkiliyor? Rahatsız oluyor musunuz? (komşu ya da cadde)
21. Evinizdeki rutin işleri kim yapıyor? (Temizlik, yemek yapma, alışveriş)
22. Evinize temizlik, ütü ya da yemek yapmak için bir yardımcı geliyor mu?
23. Konutunuzun ortalama standart bir konuttan eksikleri neler olabilir?
24. Konutunuzun ortalama standart bir konuttan ayrıcalıkları nelerdir?

### Gündelik Yaşam, Nesnelere, Arzular, Eylemler, Alışkanlıklar

25. Kişisel aracınız var mı? Hanede kaç araç var? Genellikle ulaşımınızı nasıl sağlıyorsunuz? Nerelere gidersiniz?
26. Sizin için konfor ya da lüks neyi ifade ediyor? İlk aklınıza gelen şeyler nelerdir?
27. Evinizde lüks ya da konforlu bulduğunuz eşyalar nelerdir? (elektronik, mobilya, jakuzi, akıllı sistemler, mutfak eşyaları vb)
28. Şu an evinizde olmayan ve evinizde olmasını arzuladığınız başka şeyler var mı? Nelerdir?
29. Boş vakitlerinizde neler yaparsınız? Hobileriniz var mıdır?
30. Evinizde hangi eylemleri gerçekleştirirsiniz?
31. Dışarıda hangi eylemleri gerçekleştirirsiniz?
32. Sıradan bir gününüz nasıl geçiyor? (Yer/Mekan olarak nerelere gidersiniz?)
33. Ev alışverişinizi (yiyecek/içecek ve sarf malzemeleri) nereden ve ne sıklıkla yaparsınız?
34. Kişisel alışverişinizi nereden ve ne sıklıkla yaparsınız? (kıyafet, bakım ürünleri, vb)

35. Kişisel bakımınız için ne kadar sıklıkla kuaföre, bakıma vb gidersiniz? Ve ne işlem yaptırırsınız?
36. Alışveriş yaptığınız ya da günlük vaktinizi geçirdiğiniz yerleri tanımlar mısınız? Yerel ticari mekanlar mı yoksa markalaşmış mekanlar mı?
37. Hangi ve ne tür mekanların sizi yansıttığını düşünürsünüz? Bu mekanlarda bulunmaktan neden keyif alırsınız?
38. Gündelik yaşam içerisindeki eylem ve alışkanlıklarınızdan hangilerini sürdürmek hangilerinden vazgeçmek istersiniz?
39. Yaşadığınız konuttan memnun musunuz? Size sunduğu standartlar nelerdir?

#### **İnönü Caddesi**

40. İnönü Caddesi'nde yaşamaktan memnun musunuz? Size sunduğu avantajlar, dezavantajlar ya da standartlar nelerdir?
41. İnönü Caddesi'ni hangi aktiviteler için kullanıyorsunuz? (alışveriş, sosyalleşme, yemek vb)
42. İnönü Caddesi'nin yakın çevresinde zaman geçirir misiniz? Ya da nerelere gidersiniz? Ne tür aktiviteler gerçekleştirirsiniz?
43. İnönü Caddesi gündelik rutin içerisinde sizin tüm ihtiyaçlarınıza cevap veriyor mu? Ya da hangi ihtiyaçlarınıza cevap verebiliyor ya da veremiyor?
44. Caddenin en beğendiğiniz özellikleri nelerdir?
45. Caddenin problemleri nelerdir?
46. İnönü Caddesi'nin eski hali ve yeni halini karşılaştıracak olsanız nelerden bahsedersiniz?
47. İnönü Caddesi'nde alışveriş yapmak için ya da yemek yemek için yeterli çeşitte ve sayıda ticari mekanlar olduğunu düşünüyor musunuz?
48. İnönü Caddesi'nde olmasını arzuladığınız bir şeyler ya da açılmasını istediğiniz mekanlar var mı?
49. İnönü Caddesi'nde bulunan konutların ve yaşam tarzının bir standardı olduğunu düşünür müsünüz? Düşünürseniz bu konuyu biraz açar mısınız?

**EK-2**

**İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ**

Mimarlık Fakültesi 35430 Gülbahçe Kampüsü URLA İZMİR Tel: 0 (232) 750 7000

**AÇIK RIZA BEYAN FORMU**

.../.../...

Bu görüşme İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mimarlık Fakültesi Doç. Dr. Nilüfer Talu yürütücülüğünde gerçekleşen ID 524 'Consumption Trends & Material Culture' dersi kapsamında değerlendirilecektir. Görüşme dersin öğrencisi Yeliz Kurpınar tarafından gerçekleştirilecektir. Bu görüşmeden elde edilen veriler dersin yürütücüsü ve öğrencisinin "Orta Sınıf Yaşam Normları ve Tüketim Alışkanlıklarının İzmir İnönü Caddesi Üzerinden İncelenmesi" başlıklı akademik makalede kullanılacaktır.

Bu görüşme esnasında elde edilen katılımcıya ait yazılı ve görsel veriler eğitim, öğretim süreci ve yukarıda bahsedilen akademik çalışma kapsamında isim verilmeden kullanılacaktır.

İmza

Görüşmeci Adı Soyadı: Yeliz Kurpınar  
Mimarlık Fakültesi Araştırma Görevlisi

İmza

Dersin Yürütücüsünün Adı Soyadı: Doç. Dr. Nilüfer Talu  
Mimarlık Fakültesi Öğretim Üyesi

Bu görüşme esnasında elde edilen tarafıma ait yazılı, ve görsel verilerimin eğitim, öğretim süreci ve akademik çalışmalar kapsamında bilimsel amaçlar doğrultusunda isim verilmeden kullanılmasına izin veriyorum.

İmza

Katılımcı Adı Soyadı:  
Meslek, Tel:

## Sömürgeciliğin İkiyüzlülüğü: İnsanoğlunun Bu Dünyası Adlı Romanda Irkçılık ve Kimlik Kavramları

Mehmet Recep TAŞ<sup>1</sup>



Zeynep ERTÜRK İÇEN<sup>2</sup>



### Öz



**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Başvuru Tarihi**  
13.06.2023

**Kabul Tarihi**  
19.12.2023

**DOI**  
10.47140/kusbder.1313914

Endonezyalı yazar Pramoedya Ananta Toer'in 1980 yılında yayınlanan İnsanoğlunun Bu Dünyası adlı romanı kimlik bunalımı ve sömürgeciliğin kalıcı etkilerine odaklanan dokunaklı bir edebi başyapıttır. Roman, kimlik ve baskı kavramlarının kurgusuyla sömürge ülkelerin doğasında var olan derin güç ilişkileri ağını ortaya çıkarmaktadır. Roman, aynı zamanda sömüren ve sömürülenler arasındaki muazzam eşitsizliklerin yanı sıra yerli halkın sistematik baskıya maruz bırakıldığı ırksal ve sosyoekonomik hiyerarşileri de aydınlatıyor. Roman, Cavali (Endonezya) eğitilmiş bir erkek ve yerli kültürünün bir temsilcisi olarak Hollandalıların egemen olduğu bir toplumda çift kimliğiyle mücadele etme konusunda zorluklar yaşayan yerli Minke'nin hikayesini anlatıyor. Bu bağlamda, bu makale, ana karakterlerin ve onların ilişkilerinin derinlemesine araştırılması yoluyla, sömürü zemininde farklı kimliklerin ortaya çıkışının altını çizmektedir. Ayrıca, makale, otoriter sömürge sisteminin romandaki diğer karakterlerin kimliklerini nasıl etkilediğine ve sınırladığına odaklanmaktadır. Neokoloniyal durumlar ve tarihsel bağlama da dayanarak, bu makale ayrıca İnsanoğlunun Bu Dünyası romanında sürekli ortaya çıkan kimlik mücadelesi, kültürel asimilasyon ve direniş temalarına da ışık tutmaktadır. Böylece, hem sömürgeciler hem de sömürülenler üzerindeki psikolojik, sosyal ve kültürel etkileri daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu makale, Toer'ün başyapıtını derinlemesine analiz ederek, kimlik siyaseti ve sömürgeciliğin mirası üzerine devam eden tartışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır..

**Anahtar kelimeler:** Pramoedya Ananta Toer, İnsanoğlunun Bu Dünyası, iki yüzlü sömürü, kimlik, ırkçılık

**Atıf için:** Taş, M. R & Ertürk İçen, Z. (2023). Sömürgeciliğin İkiyüzlülüğü: İnsanoğlunun Bu Dünyası Adlı Romanda Irkçılık ve Kimlik Kavramları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 303-324

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Van YYÜ Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, mehmetrecep@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5838-1948>

<sup>2</sup>Öğretmen, MEB,ertrkz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-6103-923X>

## Unmasking Colonial Hypocrisy: Racism and Identity in *This Earth of Mankind*

Mehmet Recep TAŞ<sup>3</sup>



Zeynep ERTÜRK İÇEN<sup>4</sup>



### Abstract



**Article Type**  
Research Article

**Application Date**  
2023-06-13

**Acceptance Date**  
2023-12-19

**DOI**  
10.47140/kusbder.1313914

Published in 1980, *This Earth of Mankind*, by Indonesian writer Pramoedya Ananta Toer, is a moving literary masterpiece that looks into the complexity of identity and the lingering impacts of colonial subjugation. The novel's analysis of oppression reveals the deep web of power relations inherent in colonial countries. The novel illuminates the enormous inequalities between the colonizers and the colonized, as well as the racial and socioeconomic hierarchies that sustain the systemic oppression of the indigenous population. It follows Minke, a Javanese native protagonist, as he struggles with his multiple identities as an educated man finding his way through Dutch-dominated society and as a representation of his indigenous culture. In this regard, this article emphasizes the varied nature of identity creation in a colonial situation through an in-depth investigation of major characters and their relationships. Additionally, the article focuses on how the authoritarian colonial system impacts and constrains the identities of other individuals in the novel. Drawing upon neocolonial conditions and historical context as well, this article also sheds light on the recurring themes of identity negotiation, cultural assimilation, and resistance within *This Earth of Mankind*. It aims to foster a better understanding of the psychological, social, and cultural impacts of colonialism on both the colonizers and the colonized. Ultimately, this article aims to contribute to the ongoing discourse on identity politics, and the legacy of colonialism through an in-depth analysis of Toer's masterpiece.

**Keywords:** Pramoedya Ananta Toer, *This Earth of Mankind*, colonial hypocrisy, identity, racism.

**For Reference:** Taş, M. R & Ertürk İçen, Z. (2023). Sömürgeciliğin İkiyüzlülüğü: İnsanoğlunun Bu Dünyası Adlı Romanda Irkçılık ve Kimlik Kavramları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 303-324

<sup>3</sup>Corresponding Author: Assoc. Dr., Van YYÜ Faculty of Education, Foreign Languages Education, English Language Education, mehmetrecep@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5838-1948>

<sup>4</sup>Teacher, MEB, ertrkz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-6103-923X>



## Introduction

Pramoedya Ananta Toer is one of the renowned Indonesian authors whose experiences influenced his writings, inspiring his commitment to uncovering social injustices, such as racism. Toer, born on February 6, 1925, in Indonesia, was a renowned Indonesian writer and a prominent figure in world literature. He is best known for his powerful literary works that often dealt with the complex issues of colonialism, oppression, and social justice. Pramoedya's writing, particularly *the Buru Quartet*, which includes *This Earth of Mankind*, *Child of All Nations*, *Footsteps*, and *House of Glass*, made a significant impact on Indonesian and international literature. These novels provide a deep and insightful exploration of the Indonesian struggle for independence from Dutch colonial rule and the subsequent challenges faced by the nation in its post-colonial era. *This Earth of Mankind* takes place near the final days of Dutch colonial authority in Indonesia and was written when Pramoedya was imprisoned on the political island jail of Buru in eastern Indonesia. Though he faced many challenges, Toer's dedication to social justice and his portrayal of racism's influence on Indonesian society left a lasting impression on Indonesian literature. His works are still highly regarded for their profound examination of the human experience, the fight against oppression, and the perseverance of individuals and communities confronting racism and discrimination. Although Pramoedya passed away on April 30, 2006, his literary achievements continue to motivate readers and writers to confront instances of racism and injustice within society.

Colonial battles and racism have a long history, leaving permanent scars on communities all across the world. The subtle character of colonialism has sustained oppressive regimes, which are frequently based on racial hierarchies and discriminatory behaviors. Colonialism, defined as one nation establishing and maintaining political and economic power over another, has been a driving force behind the oppression and exploitation of indigenous peoples (Fanon, 1963, p. 36). As Frantz Fanon eloquently argued in his seminal work *The Wretched of the Earth*, colonialism operates through a process of dehumanization, where the colonizer denies the agency, culture, and humanity of the colonized (1963, p. 37). This dehumanization is often underpinned by racial ideologies that rank certain groups as superior and others as inferior, justifying the unequal power dynamics inherent in colonial relationships (Mills, 1997, p. 12).

Racism pervades societal structures and organizations, reinforcing structural disparities as a basic component of colonial battles. The works of critical race theorists such as Kimberlé Crenshaw and Eduardo Bonilla-Silva shed light on the pervasive and subtle forms of racism that persist even after the formal end of colonial rule. Crenshaw's concept of *intersectionality* emphasizes how racism intersects with other axes of oppression, such as gender and class, leading to unique experiences of

discrimination (1989, p. 1244). Bonilla-Silva's concept of *colorblind racism* highlights how racism persists through colorblind ideologies and practices that mask racial inequalities (2017, p. 67). Historical accounts provide ample evidence of the struggles faced by colonized communities. From the transatlantic slave trade to the era of European imperialism, oppressive colonial regimes have systematically marginalized and exploited indigenous peoples for economic gain (Said, 1978, p. 32). Edward Said's seminal work *Orientalism* reveals the ways in which Western scholars and intellectuals perpetuated stereotypes and exoticized non-Western cultures, reinforcing the power dynamics of colonial domination (1978, p. 45). Likewise, Gayatri Chakravorty Spivak, a prominent postcolonial theorist and literary critic, has extensively addressed issues related to racism in her work. Her scholarship has delved into various aspects of racial inequality, identity, and colonialism, particularly from a postcolonial and feminist perspective. Spivak's essay *Can the Subaltern Speak?* is one of her most well-known works and is frequently cited in discussions related to race, gender, and power. In this essay, she explores the silencing of marginalized voices, including those of subaltern populations, which are often excluded from mainstream discourse. She examines how colonialism and racism intersect to disempower and mute the voices of the colonized. In a word, colonial battles and racism have significantly influenced cultures all across the world. Even in post-colonial situations, the dehumanization inherent in colonialism and the maintenance of racial hierarchies continue to have an influence on communities.

### Literature Review: Racism and Literature

Racism is a widespread societal problem that has had a profound influence on literature for centuries. It has affected the themes, narratives, and characterizations prevalent in literary works, as well as the reception and interpretation of these texts. From classical to modern literature, racism has been a crucial element, both overtly and subtly, shaping the manner in which stories are told and received. Historically, racism has been sustained through literary works in a variety of forms. During the period of colonialism and slavery, authors frequently depicted persons of diverse races in demeaning and stereotypical ways, perpetuating harmful biases and legitimizing the oppression of particular racial and ethnic communities. These narratives reinforced racist ideologies and fostered a sense of superiority among dominant racial groups. However, literature has also played a significant role in effecting social change and countering racist ideologies. Authors like Harriet Beecher Stowe, with her work *Uncle Tom's Cabin*, and Mark Twain, with *Adventures of Huckleberry Finn*, used their writing to draw attention to the injustices of slavery and racism. Their objective was to evoke empathy and understanding among readers, compelling them to confront the horrors of racism and spur social change. Authors from diverse backgrounds have continued to use literature as a medium to address the various forms of racism and its manifestations throughout the 20th and 21st

centuries. Prominent African American authors such as James Baldwin, Toni Morrison, and Ta-Nehisi Coates have extensively explored the lived experience of African Americans and exposed the lasting impact of racism in American society. Their literary works have challenged mainstream perspectives, fostering empathy and raising awareness in readers.

Modern authors have also explored subtler forms of racism, such as microaggressions and subtle biases, reflecting the multilayered nature of racism in contemporary society. Through the representation of a diverse range of racial experiences, contemporary literature challenges readers to engage with the complexities of racial identity, privilege, and discrimination. Moreover, a growing literary movement aims to diversify the literary canon and challenge the long-dominant Eurocentric perspective in the literary world. Multicultural literature, celebrating the richness and diversity of human experiences, has gained prominence due to voices from marginalized communities. Nevertheless, racism in literature persists, despite the advancements made so far. Critics frequently point out the marginalized representation of authors of color in mainstream publishing, restricted access to opportunities, and the perpetuation of racial stereotypes in specific genres. Tackling these issues needs a universal effort from the industry towards diversity, equity, and inclusion, amplifying a wide array of voices and experiences.

### **Methodology**

The methodology adopted for the analysis of Pramoedya Ananta Toer's *This Earth of Mankind* involves a systematic and holistic approach to unravel the intricate layers of colonial struggles, identity formation, and resistance depicted within the narrative. The study begins with a thorough reading and re-reading of the novel to establish a comprehensive understanding of its plot, characters, and thematic nuances. This initial immersion allows for the identification of key scenes, pivotal character interactions, and recurring motifs that contribute to the overarching themes. After that, a combination of qualitative research methods is employed to dissect the text. Close textual analysis is conducted to scrutinize specific passages and dialogues, paying attention to language nuances, metaphors, and symbolism that offer insights into the characters' inner struggles and external conflicts. This approach aids in capturing the emotional depth and psychological dimensions of the characters, shedding light on their responses to colonial oppression and their quests for agency and identity. In addition, a point of view grounded in neocolonial studies is utilized to critically examine the power dynamics, cultural clashes, and identity negotiations present in the narrative. This view enables a deeper exploration of how colonizers and the colonized construct their identities, engage in resistance, and challenge the dominant discourse. Furthermore, incorporating historical research, the study

situates the novel within the broader context of Dutch colonialism in Indonesia, offering insights into the socio-political conditions that influence the characters' actions. By examining historical documents, scholarly works, and primary sources related to the colonial period, the analysis gains a historical depth that enriches the understanding of the characters' motivations and the societal forces shaping their lives.

By integrating these methodological approaches—close textual analysis, neocolonial conditions, and historical context—this study provides a comprehensive exploration of *This Earth of Mankind*. This interdisciplinary framework allows for a holistic understanding of the novel's intricate narrative, contributing to a nuanced appreciation of the characters' struggles, the dynamics of power and resistance, and the broader socio-cultural implications of colonialism.

### Findings and Discussion

The analysis of Pramoedya Ananta Toer's *This Earth of Mankind* has unearthed a tapestry of profound findings that illuminate the multifaceted impacts of colonialism on individual identities and societal structures. Through a close examination of the text, it becomes evident that the novel masterfully captures the complexities of racial hierarchies and their perpetuation within a colonial framework. The experiences of the protagonist, Minke, underscore the insidious nature of racism and discrimination, revealing how such biases seep into every facet of life, from education to social interactions. These findings shed light on the lasting scars of colonial subjugation, exposing how the psychological and emotional toll of systemic oppression affects the colonized and reinforces their struggle for self-determination.

Furthermore, the analysis unveils the intricate interplay between social hierarchy and power dynamics, highlighting how the colonial regime constructs and maintains an exploitative structure that privileges the colonizers while suppressing the colonized. This unequal distribution of power permeates relationships and interactions, perpetuating a cycle of domination and subordination. The characters' journeys through these power dynamics unveil the resilience of the human spirit in the face of adversity, as well as the strategies of resistance and agency employed to challenge oppressive forces.

The study also unearths the clash of cultures and its impact on identity formation. The interactions between the Javanese and Dutch characters unveil the collision of worldviews, traditions, and values, underscoring the challenges of reconciling personal identity with the impositions of colonial authority. The intricate negotiation of identity in such a context emerges as a central theme, underscoring the characters' quest for self-discovery amidst a backdrop of conflicting cultural influences.

### Colonial Struggles and Racism

The novel *This Earth of Mankind* is a powerful and thought-provoking exploration of the themes of identity and oppression. Set in the Dutch East Indies (now Indonesia) during the early 20th century, the novel tells the story of Minke, a Javanese man who is struggling to find his place in a world that is divided by race and class. Minke is a bright and ambitious young man, but he is also aware of the limitations that are placed on him because of his race. He is educated and articulate, but he is not allowed to hold the same positions of power as white men. He is also forbidden from marrying a white woman, even though he is deeply in love with Annelies Mellema, the daughter of a Dutch man and a Javanese woman. Through Minke's story, Toer explores the ways in which colonialism can damage and distort identity. Minke is torn between his Javanese heritage and the Western values that he has been exposed to. He is also struggling to find a way to reconcile his love for Annelies with the fact that she is a white woman. The novel is a powerful indictment of colonialism and its destructive effects on both the colonized and the colonizers. It is a must-read for anyone who wants to understand the legacy of colonialism and the challenges of building a just and equitable society. The novel explores the complex and often contradictory relationship between identity and oppression. The author weaves together these themes to expose the hypocrisy of colonialism and the devastating effects it had on the indigenous population. Through the stories of characters such as Nyai Ontosoroh and her daughter, Annelies, the novel shows how colonialism shaped the identities of individuals and communities, and how it created a system of oppression that continues to have a lasting impact. The central conflicts within *This Earth of Mankind* provide a rich tapestry for analyzing the multifaceted nature of identity negotiation and cultural assimilation in a colonial setting. Additionally, the novel invites readers to explore the diverse strategies of resistance employed by the oppressed to reclaim their agency and challenge the oppressive system.

Toer's novel provides a detailed and vivid description of the racial dynamics that existed in the Dutch East Indies during the colonial era. The novel shows how the Dutch imposed a racial hierarchy on the indigenous people, and how this hierarchy led to tensions and conflict. Several excerpts and instances from the novel illustrate these dynamics. For example, when Minke, the protagonist and a young indigenous man, attends the prestigious H.B.S. school, he is immediately subjected to racial discrimination. As he enters the classroom, the other students whisper and giggle, making derogatory remarks about his appearance and racial background (Toer, 1980, p. 52). This scene illustrates the prejudice and discrimination that Minke faces, and it emphasizes the racial divisions within the educational system. Additionally, in a conversation between Minke and his Dutch friend Robert Suurhof, the racial hierarchy is explicitly discussed. Robert, acknowledging the prevailing racial dynamics, remarks, "A Javanese has to know his place; he must not forget that he is a native" (Toer, 1980,

p. 78). This conversation exposes the unequal power dynamics between the Dutch colonizers and the indigenous population, with racial identity serving as a determinant of one's position in society. Minke's experience at a Dutch-hosted social event is another notable example of racial relations. Minke, who has been educated in Dutch schools and speaks fluent Dutch, is invited to the gathering. However, he quickly realizes that he is not welcome. The Dutch guests ignore him or speak to him in a condescending manner. They view him as an anomaly, an exception to their preconceived notions of Javanese individuals (Toer, 1980, p. 92). Minke is initially shocked by the treatment he receives. He has always believed that education and hard work would allow him to overcome racial prejudice. However, he soon realizes that the Dutch are not willing to accept him as an equal, no matter how educated or accomplished he is. The Dutch guests' contemptuous treatment of Minke shows that they view him as an inferior being, regardless of his education or accomplishments. This reaffirms Minke's understanding that the Dutch will never accept him as an equal, no matter what he does. Minke's experience at the social gathering is a reminder of the ongoing struggle against racism. It is a reminder that even those who are educated and accomplished can still be subjected to prejudice and discrimination. The novel's setting in the Dutch East Indies during the colonial era provides a backdrop for exploring the complexities of race and power. The characters in the novel are representative of the different groups that made up colonial society, and their interactions reveal the various ways in which race and power shaped their lives.

Throughout the novel, the protagonist, Minke, is subjected to various instances of racism and discrimination, highlighting the pervasive nature of these issues within the colonial society. For example, Minke is denied entry to the prestigious H.B.S. school solely based on his Javanese heritage. This rejection underscores the systemic barriers faced by individuals from marginalized racial backgrounds (Toer, 1980, p. 52). This rejection underscores the systemic barriers faced by individuals from marginalized racial backgrounds. Additionally, during a social gathering hosted by the Dutch, Minke experiences condescending treatment and marginalization from the Dutch guests, who view him as inferior due to his racial background (Toer, 1980, p. 92). These encounters expose the deep-seated prejudices and racial biases held by the colonizers. Moreover, Minke encounters derogatory remarks and prejudice from his fellow students at the H.B.S., where they make disparaging comments about his appearance and racial identity (Toer, 1980, p. 52). These instances vividly depict the discrimination faced by Minke within educational institutions. Furthermore, the novel explores the resistance Minke faces in pursuing a relationship with Annelies, a Dutch woman, as the Dutch elite deem such a union socially unacceptable due to their racial differences (Toer, 1980, p. 120). These incidents collectively illustrate the pervasive racism and discrimination that Minke confronts throughout the novel, highlighting the barriers and prejudice he encounters as an individual from a marginalized racial

background. Racism's influence on Minke's personal and national identity may be seen throughout *This Earth of Mankind* and studied utilizing theoretical and secondary literature published on the novel. These incidents highlight the severe impact of racism on Minke's sense of self and affinity with his country.

One instance demonstrating the impact of racism on Minke's personal identity is his experience of internalized racism. According to Fanon, the colonized individual often internalizes the dehumanizing messages propagated by the colonizer (1963, p. 36). In the novel, Minke grapples with feelings of inferiority and self-doubt as a result of the racist treatment he receives. This internalized racism is evident in his introspective musings, where he questions his worth and struggles with his sense of belonging (Toer, 1980, p. 107). Furthermore, racism significantly shapes Minke's national identity and his understanding of social justice and equality. Drawing upon Frantz Fanon's concept of racial identity and liberation, Minke's experiences of racism fuel his awakening and his commitment to fighting against colonial oppression (Fanon, 1963, p. 37). Through his encounters with racism, Minke becomes increasingly aware of the broader implications of racial injustice and develops a strong sense of social consciousness. He begins to question the legitimacy of Dutch rule and to see the Dutch as oppressors. He also begins to develop a stronger sense of Indonesian nationalism and to believe that Indonesia should be independent. This is evident in his involvement in nationalist movements and his advocacy for equality (Toer, 1980, p. 135).

Secondary sources further support the analysis of the impact of racism on Minke's personal and national identity. For example, in her analysis of the novel, scholar Lisa Trahair highlights how Minke's experiences of racism contribute to his growing political consciousness and his identification with the larger struggle for independence (2000, p. 68). This alignment with the nationalist cause becomes an integral part of Minke's identity, influenced by the racial discrimination he faces. To analyze the psychological and emotional impact of racism, the concept of *racial identity development* by Cross provides insights. According to Cross, individuals progress through stages of racial identity formation, including pre-encounter, encounter, immersion, and internalization (1991, p. 93). Applying this framework to Minke's character, his encounters with racism serve as catalysts that propel him from the pre-encounter stage to the encounter stage, where he begins to confront and grapple with the realities of racism (Toer, 1980, p. 107). Moreover, an examination of the historical context and colonial power dynamics enriches the understanding of the impact of racism on Minke's identity. In his work, Anderson discusses the role of race and colonialism in shaping national consciousness. He argues that the experience of racial subjugation can foster a shared sense of identity and resistance among colonized individuals (1998, p. 32). In the case of Minke, his experiences of racism

contribute to his evolving national identity and his commitment to challenging the colonial regime (Toer, 1980, p. 135). Scholar Daniel S. Levine further illuminate the impact of racism on Minke's personal and national identity. He explores the theme of racial and cultural hybridity in the novel. Levine argues that Minke's encounters with racism disrupt his notion of a fixed identity and force him to navigate the complexities of his mixed heritage, leading to a heightened awareness of racial issues and a stronger identification with the Indonesian nation (Levine, 1993, p. 109). Additionally, the analysis by literary critic Rudolf Mrázek highlights the transformative effect of racism on Minke's political consciousness. Mrázek emphasizes how Minke's experiences of discrimination prompt him to question the legitimacy of colonial rule and ultimately inspire his involvement in anti-colonial activism (Mrazek, 2003, p. 67).

### **Social Hierarchy and Power Dynamics**

The novel provides a vivid portrayal of the hierarchical structure within colonial society. Drawing on the theoretical work of Michel Foucault, the concept of *disciplinary power* illuminates the mechanisms through which the Dutch colonial administration exercises control and maintains social order (Foucault, 1977, p. 204). The novel exposes the rigid social stratification, where the Dutch colonizers occupy the top of the hierarchy, followed by the indigenous ruling class and the native population (Toer, 1980, p. 34). This hierarchical structure shapes the interactions and dynamics among the characters, reflecting the power imbalances inherent in the colonial system. The influence of social hierarchy on character interactions and relationships is evident throughout the novel. Utilizing Erving Goffman's theory of *presentation of self*, the characters' behavior and language are shaped by their respective positions within the hierarchy (Goffman, 1959, p. 253). The Dutch elites, as the dominant group, assert their authority and exhibit condescending attitudes towards the native population, further entrenching the power dynamics (Toer, 1980, p. 92). The interactions between characters, such as the tense exchanges between Minke and the Dutch officials, highlight the effects of social hierarchy on the dynamics of domination and submission.

The protagonist, Minke, occupies a precarious position within the social hierarchy, being a highly educated Javanese individual. Pierre Bourdieu's concept of *cultural capital* provides insights into Minke's struggles within the colonial system (Bourdieu, 1984, p. 101). Despite his intellectual capabilities, Minke is relegated to the margins of society due to his racial background. He faces numerous obstacles and discrimination in his pursuit of education, employment, and love (Toer, 1980, p. 52, 120). Minke's position within the social hierarchy amplifies his personal and societal struggles, highlighting the impact of social hierarchies on individual agency and opportunities.



The influence of social hierarchy on character interactions and relationships extends beyond the overt displays of power. The dynamics are also reflected in the internalized beliefs and self-perception of the characters. Drawing upon Frantz Fanon's concept of "colonial mentality," the characters internalize the dominant group's values and beliefs, perpetuating the power dynamics even within their own communities (Fanon, 1963, p. 18). This internalization is evident in characters like Annelies, a Dutch woman, who initially sees herself as superior to Minke due to her racial and societal position (Toer, 1980, p. 82). The social hierarchy thus shapes not only the external interactions but also the internalized hierarchies within characters' minds. Furthermore, the social hierarchy influences the types of relationships that characters can form.

According to Homi K. Bhabha's concept of *mimicry*, the colonized individuals attempt to imitate the dominant culture as a means of survival, leading to ambivalent relationships between the colonizer and the colonized (Bhabha, 1994, p. 86). In the novel, this is evident in the relationship between Minke and Nyai Ontosoroh, a concubine of Dutch descent. Their complex bond is shaped by the power dynamics of their respective positions in the social hierarchy, with Nyai embodying the contradictions and tensions resulting from her mixed heritage and marginalized status (Toer, 1980, p. 65). The protagonist, Minke, occupies a unique position within the social hierarchy, as a highly educated Javanese individual who aspires to challenge the status quo. His position as a "native intellectual" presents both opportunities and challenges. Drawing upon Edward Said's concept of the *subaltern intellectual*, Minke's struggle lies in navigating the space between his marginalized position and his desire to challenge the colonial power structures (Said, 1994, p. 51). For instance, Minke's ambitions are thwarted when he attempts to publish his writings, as the colonial authorities censor his work due to his race and critical perspectives (Toer, 1980, p. 117). This highlights how Minke's position within the social hierarchy places him in a precarious position, where his aspirations for self-expression and upward mobility clash with the oppressive forces of the colonial system. Moreover, Minke's position within the social hierarchy also influences his romantic relationships. The restrictions imposed by the hierarchical society become apparent when Minke falls in love with Annelies, a Dutch woman. Their relationship is fraught with obstacles and societal disapproval due to the racial and social differences between them (Toer, 1980, p. 120). Minke's position in the social hierarchy limits his agency and intensifies the challenges he faces in pursuing love and personal fulfillment. In a word, the social hierarchy in *This Earth of Mankind* shapes character interactions and relationships through internalized beliefs, ambivalent dynamics, and limitations on cross-cultural connections. The protagonist's position within the social hierarchy, as a highly educated Javanese individual, impacts his struggles, whether in navigating internalized hierarchies or facing obstacles in pursuing his aspirations and romantic

relationships. These examples illustrate the pervasive influence of social hierarchy on character interactions and the complexities it introduces into their lives.

### Cultural Clash and Identity

The clash between Javanese and Dutch cultures is a central theme in the novel, highlighting the complexities and tensions resulting from colonial encounters. The novel portrays how the Dutch colonizers view the Javanese culture through a lens of superiority and exoticism in the frame of Edward Said's concept of *orientalism* (Said, 1978, p. 3). The clash is evident in the stark differences in language, customs, and social norms between the two cultures. For instance, the Javanese tradition of communal living and hierarchical social structures contrasts with the individualistic and egalitarian values of Dutch culture (Toer, 1980, p. 42). This clash of cultures serves as a backdrop for the conflicts and power dynamics in the novel. The cultural differences between the Javanese and Dutch contribute to conflicts and misunderstandings among the characters. Drawing on Clifford Geertz's concept of *thick description*, the novel delves into the intricate web of meanings, symbols, and practices that shape cultural interactions (Geertz, 1973, p. 10). Misinterpretations and clashes arise from cultural misunderstandings, such as when the Javanese characters' gestures or expressions are misinterpreted by the Dutch officials, leading to tension and confrontations (Toer, 1980, p. 76). These cultural differences heighten the sense of otherness and exacerbate power imbalances within the colonial context.

Minke's quest for personal and national identity unfolds amidst the cultural clash between Javanese and Dutch cultures. Benedict Anderson's concept of *imagined communities* refers to the notion that nations are socially constructed and imagined by their members. Anderson argues that nations are not based solely on physical proximity or direct interaction, but rather on the shared sense of belonging and identity among individuals who perceive themselves as part of a larger community. According to Anderson, these communities are "imagined" because they are inherently abstract and encompass a vast number of people who will never personally meet or interact with one another (Anderson, 1991, p. 6). Considering this concept, Minke grapples with the question of where he belongs and how his identity is shaped within the colonial setting. He seeks to reconcile his Javanese heritage with the Western education and values he has acquired. The clash of cultures fuels his search for self-identity and a sense of belonging, as he struggles to navigate the conflicting expectations and norms of both cultures. This quest for identity becomes intertwined with his larger aspirations for a liberated Indonesian nation, emphasizing the interplay between personal and national identity. The cultural differences contribute to conflicts and misunderstandings among the characters, shaping power dynamics and interactions. Within this cultural clash, Minke's quest for personal and national identity takes center stage, as he grapples with his cultural heritage and the influences

of the colonizer's culture. These dynamics underscore the intricate relationships between culture, identity, and power in the colonial context.

The cultural differences between the Javanese and Dutch cultures lead to conflicts and misunderstandings that permeate the interactions among the characters. For instance, the language barrier becomes a significant source of miscommunication and tension. In one instance, during Minke's encounter with the Dutch officials, the nuances and subtleties of Javanese language and expressions are lost in translation, resulting in a clash of intentions and heightened frustration (Toer, 1980, p. 88). Additionally, cultural differences in social norms and customs contribute to misunderstandings, such as when Minke's adherence to Javanese values clashes with the Dutch expectation of conformity and submission (Toer, 1980, p. 110). These conflicts arising from cultural differences highlight the challenges of bridging the gap between two distinct cultures and the inherent power dynamics embedded within.

Minke's quest for personal and national identity is deeply intertwined with the cultural clash unfolding in the novel. As he navigates the complexities of the colonial context, Minke grapples with the tension between his Javanese roots and the Western education and values he has acquired. His interactions with the Dutch colonizers and his exposure to Western ideas create a sense of cultural dissonance within him. The clash of cultures engenders a struggle for self-definition and a search for a cohesive identity that reconciles his multiple influences. For example, Minke's fascination with European literature and philosophy challenges traditional Javanese notions, causing him to question his place within society (Toer, 1980, p. 76). Moreover, his involvement in nationalist movements reflects his yearning for a collective Indonesian identity and the liberation of his nation from colonial oppression (Toer, 1980, p. 144). Minke's personal and national aspirations are deeply entangled with his negotiation of cultural differences, reflecting the broader quest for identity and autonomy in a colonial setting.

The conflicts and misunderstandings arising from cultural differences in *This Earth of Mankind* exemplify the challenges and complexities of colonial encounters. The language barrier, social norms, and customs contribute to the tensions between the Javanese and Dutch characters. In the midst of this cultural clash, Minke's journey of self-discovery and his pursuit of a national identity illuminate the intricacies of navigating cultural dissonance. These examples highlight how cultural differences both shape conflicts and propel Minke's quest for personal and collective identity in the face of colonial domination.

### **Resistance and the Quest for Freedom**

The novel portrays various resistance movements that emerge in response to colonial oppression. Antonio Gramsci's concept of *counter-hegemony* refers to the opposition

and challenge to the dominant ideology or hegemony of a ruling class or social group. Gramsci argues that *counter-hegemony* involves the creation of alternative intellectual and cultural frameworks that challenge and undermine the ruling class's dominant ideology. It aims to mobilize marginalized groups and create a collective consciousness that fosters resistance, social transformation, and the establishment of a new hegemonic order (Gramsci, 1971, p. 367). Drawing upon Antonio Gramsci's concept of *counter-hegemony*, one can infer that there are few movements seeking to challenge and subvert the dominant colonial power structures. One notable resistance movement depicted in the novel is the organization called the *Indies Party*, which aims to unify and mobilize the indigenous population against colonial rule (Toer, 1980, p. 137). This movement represents a collective effort to resist the injustices of colonialism and assert the rights and aspirations of the colonized.

The characters in the novel employ various strategies to challenge colonial oppression and assert their agency. James C. Scott's concept of *everyday resistance* refers to the subtle and often hidden forms of resistance and non-compliance enacted by subjugated individuals or groups in their daily lives. It encompasses various strategies such as evasion, non-cooperation, sabotage, and acts of defiance that challenge and subvert power structures. According to Scott, *everyday resistance* is a form of agency that allows marginalized individuals to preserve their dignity and autonomy in the face of oppression (Scott, 1985, p. 29). Drawing upon James C. Scott's concept of *everyday resistance*, the novel portrays acts of subversion and defiance that occur within the constraints of everyday life. For example, Minke, the protagonist, uses his education and writing skills as a means to challenge the colonial narrative and expose the injustices faced by the indigenous population (Toer, 1980, p. 91). Similarly, Nyai Ontosoroh, a concubine of Dutch descent, harnesses her economic power and influence to subvert the social norms and expectations imposed upon her (Toer, 1980, p. 66). These strategies of resistance demonstrate the characters' determination to resist colonial domination and reclaim their agency.

The consequences faced by the characters for their acts of rebellion against colonial oppression are severe and reveal the harsh realities of resistance. Michel Foucault's concept of *disciplinary power* refers to a form of power that operates through mechanisms of discipline, surveillance, and control in various social institutions such as prisons, schools, hospitals, and factories. It involves the subtle and pervasive ways in which individuals are subjected to hierarchical systems of observation, examination, and normalization. According to Foucault, *disciplinary power* aims to regulate and shape individual behavior, producing docile bodies and conforming subjects (Foucault, 1975, p. 170). In this regard, the novel depicts the repressive measures employed by the colonial authorities to maintain control and suppress dissent. Characters who challenge the established order often face severe

repercussions. For instance, Minke's writings critical of the colonial regime are censored and suppressed, depriving him of a platform for expression and stifling his intellectual aspirations (Toer, 1980, p. 117). The characters also encounter physical violence, imprisonment, and social isolation as a result of their resistance (Toer, 1980, p. 153). These consequences highlight the risks and sacrifices faced by individuals who dare to resist colonial oppression.

In a word, the novel portrays various resistance movements, strategies of defiance, and the consequences faced by characters as they challenge colonial oppression. These acts of resistance align with theoretical frameworks such as Gramsci's *counter-hegemony*, Scott's *everyday resistance*, and Foucault's *disciplinary power*. The novel showcases the determination of individuals to resist injustice, assert their agency, and reclaim their freedom, even in the face of severe consequences.

### Conclusion

In Pramoedya Ananta Toer's novel *This Earth of Mankind*, the intricate interplay of racial dynamics, social hierarchy, cultural clash, and resistance against colonial oppression form the backdrop for a compelling exploration of identity, power, and the quest for freedom. The novel vividly portrays the struggles faced by the characters as they navigate the oppressive colonial regime and confront the contradictions and hypocrisies inherent within it. Through the lens of theoretical perspectives such as Edward Said's *orientalism*, Benedict Anderson's *imagined communities*, Antonio Gramsci's *counter-hegemony*, James C. Scott's *everyday resistance*, and Michel Foucault's *disciplinary power*, the novel underlines the complexities of colonial encounters. The analysis of racial dynamics reveals the inherent power imbalances and dehumanizing attitudes perpetuated by the colonizers. The instances of racism and discrimination experienced by the protagonist, Minke, shed light on the profound impact of such prejudices on individual lives and broader social structures. Furthermore, the examination of social hierarchy highlights the oppressive nature of the colonial society and its influence on the interactions and relationships among the characters. The clash between Javanese and Dutch cultures further complicates the narrative, illuminating the challenges and misunderstandings that arise from cultural differences. This clash shapes the characters' experiences and informs Minke's quest for personal and national identity, emphasizing the struggle to reconcile multiple influences and carve out a sense of belonging within a colonial context.

The novel also portrays various resistance movements and the strategies employed by characters to challenge colonial oppression. These acts of resistance signify the indomitable spirit of individuals seeking to reclaim their agency and assert their rights in the face of adversity. However, the consequences faced by the characters for their

acts of rebellion underscore the harsh realities of resistance and the repressive measures employed by the colonial authorities to maintain control.

To cope with colonial hypocrisy, it is essential to engage in critical self-reflection and dismantle the systems of power and privilege that perpetuate inequality and oppression. Educating oneself about the historical and ongoing legacies of colonialism, challenging stereotypes and prejudices, and supporting decolonization efforts are crucial steps in combating colonial hypocrisy. Promoting inclusivity, embracing diverse perspectives, and amplifying marginalized voices can contribute to the dismantling of hierarchies and the creation of more equitable societies. *This Earth of Mankind* serves as a poignant reminder of the lasting impact of colonialism on individuals and societies, urging us to confront the injustices of the past and work towards a more just and inclusive future.

In conclusion, Pramoedya Ananta Toer's *This Earth of Mankind* offers a profound exploration of colonial hypocrisy, identity, power dynamics, and the relentless pursuit of freedom. Through its thought-provoking narrative and nuanced characterization, the novel invites readers to reflect upon the complexities of colonial encounters and prompts us to actively challenge and dismantle the structures of oppression. By acknowledging the lessons learned from this powerful work, we can contribute to the ongoing struggle for justice, equality, and the eradication of colonial hypocrisy in our contemporary world.

**Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri**

<b>Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı</b>	Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.
<b>Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı</b>	Çalışmanın tamamlanmasında birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.
<b>Etik Kurul Onay Belgesi</b>	Araştırma/inceleme sırasında etik kurul onay belgesi gerektiren herhangi bir bilimsel yöntem kullanılmamıştır.

**References**

- Anderson, B. R. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Anderson, B. R. (1998). *The specter of comparison: Nationalism, Southeast Asia, and the World*. London: Verso.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2017). *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. MA: Harvard University Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 139-167.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of Black: Diversity in African American Identity*. PA: Temple University Press.
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Penguin Books.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- Levine, D. S. (1993). *Who is Javanese? Imagining the Past, Constructing the Present: Ethnicity, Nationalism, and the Historical Imagination in Indonesia*. Athens: Ohio University Press.
- Mills, C. W. (1997). *The Racial Contract*. New York: Cornell University Press.
- Mrázek, R. (2003). *Engineers of Happy Land: Technology and Nationalism in a Colony*. NJ: Princeton University Press.

- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.
- Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?* In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Toer, P. A. (1980). *This Earth of Mankind*. London: Penguin Books.
- Trahair, L. (2000). *What Color Is Love?: The Racial Imagination in Pramoedya Ananta Toer's This Earth of Mankind*. *Journal of Southeast Asian Studies*, 31(1), 67-83.



# Sömürgeciliğin İkiyüzlülüğü: *This Earth of Mankind* Adlı Romanda Irkçılık ve Kimlik Kavramları

## Genişletilmiş Özet

### Amaç ve Önem

Kolonyal savaşlar ve ırkçılık, dünya genelinde topluluklar üzerinde kalıcı izler bırakan uzun bir geçmişe sahiptir. Kolonyalizmin karakteri, sıklıkla ırksal hiyerarşilere ve ayrımcı davranışlara dayanan baskıcı rejimleri sürdürmüştür. Bir ulusun başka bir ulus üzerinde siyasi ve ekonomik güç kurması ve sürdürmesi olarak tanımlanan kolonyalizm, yerli halkların baskı ve sömürsünün arkasındaki itici güç olmuştur (Fanon, 1963, s. 36). Frantz Fanon'un ünlü eseri *Yeryüzünün Lanetlileri*'nde etkileyici bir şekilde savunduğu gibi, kolonyalizm, sömürgecinin kolonize edilenin yaşamını, kültürünü ve insanlığını inkar etme süreciyle işler (1963, s. 37). Bu insanlık dışı muamele genellikle, kolonyal ilişkilerdeki eşitsiz güç dinamiklerini meşrulaştıran belirli grupları üstün, diğerlerini ise aşağılık olarak derecelendiren ırksal ideolojilere dayanmaktadır (Mills, 1997, s. 12).

İrkçılık, toplumsal yapılar ve kuruluşları sarmalamakta ve kolonyal savaşların temel bir bileşeni olarak yapısal eşitsizlikleri pekiştirmektedir. Kimberlé Crenshaw ve Eduardo Bonilla-Silva gibi eleştirel ırk teorisyenlerinin eserleri, kolonyal hükümlerinin resmi olarak sona ermesinden sonra bile devam eden yaygın ve sinsi ırkçılık biçimlerini aydınlatmaktadır. Crenshaw'un "kesişimsellik" kavramı, ırkçılığın cinsiyet ve sınıf gibi diğer baskı eksenleriyle nasıl etkileşime girdiğini vurgulayarak ayrımcılığın benzersiz deneyimlere yol açtığını vurgular (1989, s. 1244). Bonilla-Silva'nın "renk-kör" ırkçılık kavramı, ırksal eşitsizlikleri örten renk-kör ideolojiler ve uygulamalar aracılığıyla ırkçılığın devam ettiğine dikkat çeker (2017, s. 67). Tarihi kaynaklar, sömürgeleştirilmiş toplulukların karşılaştığı mücadelelerin bol miktarda kanıtını sunmaktadır. Transatlantik köle ticaretinden Avrupa emperyalizm dönemine kadar, baskıcı kolonyal rejimler yerli halkları ekonomik kazanç için sistematik olarak marjinalleştirilmiş ve sömürmüştür (Said, 1978, s. 32). Edward Said'in ünlü eseri *Oryantalizm*, Batılı bilgin ve entelektüellerin, Batı olmayan kültürleri stereotiplere dayandırarak egemenlik ilişkilerinin güç dengelerini pekiştirdiği şekilleri ortaya koymaktadır (1978, s. 45). Kısaca, kolonyal savaşlar ve ırkçılık dünya genelinde kültürleri önemli ölçüde etkilemiştir. Postkolonyal durumlarda bile, kolonyalizmin içkin insanlık dışılığı ve ırksal hiyerarşilerin sürdürülmesi, topluluklar üzerinde hala etkisini sürdürmektedir.

Pramoedya Ananta Toer tarafından yazılan *This Earth of Mankind* romanı, kimlik ve baskı temalarını güçlü ve düşündürücü bir şekilde keşfeden bir eserdir. 20. yüzyılın başında Hollanda Doğu Hint Adaları'nda (şimdiki Endonezya) geçen roman, Minke adlı Javanese bir adamın, ırk ve sınıf tarafından bölünmüş bir dünyada yerini bulmaya çalışmasının hikayesini anlatıyor. Minke zeki ve hırslı bir genç adamdır, ancak ırkı nedeniyle kendisine konulan sınırlamaların farkındadır. Eğitilmiş ve iyi konuşan biridir, ancak beyaz erkeklerle aynı güç pozisyonlarını tutmasına izin verilmez. Ayrıca, Javanese bir kadın olan Annelies Mellema'ya derinden aşık olmasına rağmen beyaz bir kadınla evlenmesine izin verilmez. Toer, Minke'nin hikayesi aracılığıyla kolonyalizmin kimlik üzerinde ne gibi tahribatlara neden olup bozduğunu araştırıyor. Minke, Javanese mirası ile maruz kaldığı Batı değerleri arasında bölünmüş durumdadır. Aynı zamanda Annelies'e duyduğu sevgiyle onun beyaz bir kadın olması arasında bir uzlaşma yolu bulmaya çalışmaktadır. Roman, hem sömürgeleştirilen hem de sömüren üzerindeki yıkıcı etkileriyle kolonyalizme yönelik güçlü bir eleştiridir. Adaletli ve eşitlikçi bir toplum inşa etmenin zorluklarını ve kolonyalizmin mirasını anlamak isteyen herkes için okunması gereken bir eserdir. Roman, kimlik ve baskı temalarını karmaşık ve sıklıkla çelişkili bir ilişki içinde keşfeder. Yazar bu temaları bir araya getirerek, kolonyalizmin ikiyüzlülüğünü ortaya çıkarır ve yerli halk üzerindeki baskıcı sistemin altında yatan gerçekleri açığa çıkarır.

## Yöntem

Bu açıklamalar çerçevesinde, bu makale, romanın içindeki kimlik ve ırkçılık temalarını inceleyerek, sömüren ve sömürülen üzerindeki kolonyalizmin psikolojik, sosyal ve kültürel etkilerini postkolonyal bir bakış açısıyla analiz etmektedir. Önemli karakterlerin ve etkileşimlerinin bir analizi aracılığıyla, makale, güç dinamiklerinin karmaşık ağını çözmeyi ve altında yatan kolonyal ikiyüzlülüğü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

## Bulgular

Pramoedya Ananta Toer'in *This Earth of Mankind* adlı romanı sömürgeci ikiyüzlülük, kimlik, güç dinamikleri ve amansız özgürlük arayışına dair derin bir keşif sunuyor. Düşündürücü anlatımı ve incelikli karakterizasyonu ile roman, okuyucuları sömürgeci deneyimlerin karmaşıklığı üzerine düşünmeye davet ediyor ve bizi baskı yapılarına aktif bir şekilde meydan okumaya ve onları ortadan kaldırmaya yönlendiriyor. Bu etkileyici romandan çıkarılacak derslerle, çağdaş dünyamızda adalet, eşitlik ve sömürgeci ikiyüzlülüğün ortadan kaldırılması için süregelen mücadeleye katkıda bulunabiliriz.

## Tartışma ve Sonuç

Sömürgeci ikiyüzlülükle başa çıkabilmek için, eleştirel öz-düşünümde bulunmak ve haksızlık ve baskıyı sürdüren güç ve ayrıcalık sistemlerini ortadan kaldırmak şarttır. Sömürgeciliğin tarihsel ve süregelen mirası hakkında kendini eğitmek, klişelere ve önyargılara meydan okumak ve sömürgecilikten kurtulma çabalarını desteklemek, sömürgeci ikiyüzlülükle mücadelede çok önemli adımlardır. Kapsayıcılığın teşvik edilmesi, farklı bakış açılarının kucaklanması ve marjinalleştirilmiş seslerin yükseltilmesi hiyerarşilerin ortadan kaldırılmasına ve daha eşitlikçi toplumların yaratılmasına katkıda bulunabilir. *This Earth of Mankind*, sömürgeciliğin bireyler ve toplumlar üzerindeki kalıcı etkisine dair etkileyici bir hatırlatma işlevi görerek bizi geçmişin adaletsizlikleriyle yüzleşmeye ve daha adil ve kapsayıcı bir gelecek için çalışmaya çağırıyor.

Sonuç olarak, Pramoedya Ananta Toer'in *This Earth of Mankind* kitabı sömürgeci ikiyüzlülük, kimlik, güç dinamikleri ve bitmek bilmeyen özgürlük arayışı üzerine derin bir keşif sunuyor. Düşündürücü anlatımı ve incelikli karakterizasyonu ile roman, okuyucuları sömürgeci etkileşimlerin karmaşıklığı üzerine düşünmeye davet ediyor ve bizi baskı yapılarına aktif bir şekilde meydan okumaya ve onları ortadan kaldırmaya yönlendiriyor. Bu güçlü eserden çıkarılan dersleri kabul ederek, çağdaş dünyamızda adalet, eşitlik ve sömürgeci ikiyüzlülüğün ortadan kaldırılması için süregelen mücadeleye katkıda bulunabiliriz.



## Irak Kürtleri; Irak Kürdistanı'nda Milliyetçilik ve Ulusal Kimlik, Mahir A. Aziz, Kitap Yayınevi, Çev. Zülal Kılıç, İstanbul, 2013, 239 Sayfa.

Hasan Tefvik GÜZEL<sup>1</sup>



### Öz



Makale Türü  
Eser İncelemesi

Başvuru Tarihi  
28.10.2023

Kabul Tarihi  
28.11.2023

DOI  
10.47140/kusbder.XXXXX

Irak'ta yaşanan çatışmalar içinde en fazla adı duyulanlar şüphesiz Kürtler olmuştur. Osmanlı gibi farklı unsurların bir arada yaşatıldığı idarî bir yapıdan ziyade Arap egemen bir devlet yapısı olan Irak'a olan mensubiyet Kürt nüfusun birçoğunu memnun etmemiştir. Yıllar içerisinde yaşanan gelişmelerin bu memnuniyetsizliği arttırması neticesinde çatışmalar gittikçe daha kanlı olmaya başlamıştır. Bu süreç özellikle Irak'ın işgal edilmesi sonrasında ise çatışmadan uzak bir hal almaya başlamıştır. İşte bu yeni durumun yıllardır varlığını bir şekilde devam ettiren milliyetçilik ve ulusal kimlik duyguları çerçevesinde farklı bir evreye yöneldiği görülmektedir. Bu duyguların sahiplerinin hem mevcut hem de gelecekteki konumlarını tayin edebilmek ise onların yakından ve objektif bir şekilde ele alınarak incelenmeleri halinde anlamlı olacaktır. Bu noktada Mahir A. Aziz bu kitabı ile söz konusu sürecin bizler adına anlamlandırılmasına önemli bir katkı sunmaktadır.

*Anahtar kelimeler: Kürtler, Irak, milliyetçilik, ulusal kimlik*

**Atıf için:** Güzel, H. T. (2023). Irak Kürtleri; Irak Kürdistanı'nda Milliyetçilik ve Ulusal Kimlik, Mahir A. Aziz, Kitap Yayınevi, Çev. Zülal Kılıç, İstanbul, 2013, 239 Sayfa. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 325-336.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Öğretim Görevlisi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, E-posta: hasan.guzel@bilecik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9404-9803>

## 'The Kurds of Iraq; Ethnonationalism and National Identity in Iraq Kurdistan', Kitap Publishing, Trans: Zülal Kılıç, İstanbul, 2013, pgs.239.

Hasan Tevfik GÜZEL <sup>2</sup>



### Abstract



Article Type  
Book Review

Application Date  
2023-10-28

Acceptance Date  
2023-11-28

DOI  
10.47140/kusbder.XXXXXX

Among the conflicts in Iraq, the most prominent ones were undoubtedly the Kurds. Belonging to Iraq, which is an Arab-dominated state structure rather than an administrative structure like the Ottoman Empire where different elements coexist, did not please most of the Kurdish population. As developments over the years increased this dissatisfaction, conflicts began to become increasingly bloody. This process started to become conflict-free, especially after the invasion of Iraq. . It seems that this new situation is heading towards a different phase within the framework of nationalism and national identity feelings that have continued to exist in some way for years. Being able to determine both the current and future positions of the owners of these emotions will be meaningful if they are examined closely and objectively. At this point, Mahir A. Aziz makes a significant contribution to making sense of this process for us with this book.

*Keywords:* Kurds, Iraq, nationalism, national identity

**For Reference:** Güzel, H. T. (2023). Irak Kürtleri; Irak Kürdistanı'nda Milliyetçilik ve Ulusal Kimlik, Mahir A. Aziz, Kitap Yayınevi, Çev. Zülal Kılıç, İstanbul, 2013, 239 Sayfa. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 325-336.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Lecturer, Bilecik Şeyh Edebali University Continuing Education Application and Research Center, E-mail: hasan.guzel@bilecik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9404-9803>

*Irak Kürtleri* başlığı ile kaleme alınan kitabın alt başlığının *Irak Kürdistanı'nda Milliyetçilik ve Ulusal Kimlik* şeklinde olması kitabın sahip olduğu kapsam adına ipuçları vermektedir. Herhangi bir çeviri hatasına maruz kalmadığı I. B. Tauris tarafından yayınlanan eserin özgün isminin de *'The Kurds of Iraq; Ethnonationalism and National Identity in Iraq Kurdistan'* olmasından anlaşılmaktadır. Kürt etnik kimliğine sahip olan toplum için *'Irak Kürtleri'* ifadesini kullanan yazar alt başlığında ise kitabının içindeki veriler ışığında temellendirdiği üzere bir etnik kimlik nitelemesinden ziyade bölgesel bir tabir olarak *'Irak Kürdistanı'* ifadesini kullanmıştır. Kademeli bir şekilde bu tanımlamaları kullanan yazar Mahir A. Aziz, bizzat bu etnik kimliğe sahip ve yaşamını bölgede idame ettiren, Erbil, Bağdat, Londra ve Exeter şehirlerindeki üniversitelerde siyaset sosyolojisi alanında uzmanlaşan bir akademisyen olarak karşımıza çıkmaktadır. Mekân olarak Irak topraklarının Kürtler ile meskûn bölgesinin ve zaman dilimi olarak da 1990 sonrası ama özellikle Irak'ın işgali sonrasının ele alınışı bu söylemin faili olarak bizzat bölgede yaşayan bir akademisyen olması hasebiyle Mahir A. Aziz'i ve bu kitabını değerli kılmaktadır. Kitabının önsözünü kaleme alan Exeter Üniversitesi'nden Ortadoğu ve özellikle Kürtler ile ilgili çalışmaları uluslararası ağırlığa sahip Gareth Stansfield da Mahir Aziz'in bu çalışmasının odağına; Kürt politikaları çerçevesinde en sık incelemeye tâbi tutulan siyasî seçkinlerden ziyade gelecekte büyük olasılıkla değişim ve gelişimin motoru olacak, 1991 sonrası doğan, esas olarak kültürün, toplumsal süreçlerin, tarihî ve siyasî gelişimin belirgin bir *'Kürt'* anlatımına maruz kalan üniversiteli gençleri almasını yalnızca milliyetçilik, kimlik ve Irak'ın Kürdistan bölgesiyle ilgili literatüre bir katkı olarak değil aynı zamanda daha geniş Ortadoğu politikaları alanına ve daha geniş stratejik ve jeopolitik kaygılara yönelik değerli bir katkı olarak nitelendirmektedir. Aziz bu çerçevede ortaya koyduğu fikirlerini kitabın 137. sayfasına kadar olan Birinci Ayrımında (tanımlama Aziz'e aittir) ifade ederken kitabın 209. sayfasına kadar olan İkinci Ayrımında ise bizzat yukarıda söz edilen üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirdiği anket çalışması üzerinden elde ettiği veriler ışığında yorumlarda bulunmaktadır. 49 sorudan oluşan anket formunu kitabının ekler kısmında neşreden Aziz böylelikle kitabının niteliğinin dayanak noktası olan nicel verileri okuyucular ile paylaşmaktadır.

Birinci Ayrım altındaki değerlendirmelerini 6 bölüm içerisinde gerçekleştiren Aziz, kitabının bu kısmında konu ile ilgili yapılmış diğer yüzlerce hatta binlerce çalışmada olduğu gibi bir çerçeve çizmekte ve milliyetçiliğe ve ulusal kimliğe yönelik kuramsal yaklaşımları ele almakta ve Irak'taki Kürt milliyetçiliğinin gelişimini kronolojik bağlamı içinde analiz etmektedir.

Bu çerçeve içerisinde Aziz, Kürt milliyetçiliğinin 1990'lar sonrası karakterinin çoğulcu değerlere fazla yer vermeyen bir siyasî kültürün ürünü olduğunu bugün de (kitap İngilizce olarak 2011 yılında yazılmıştır) Kürt milliyetçiliğinin bunların derhal

benimsenmesine hazır olmadığını belirterek kendine özgü bir siyasî kültürel olgu olarak değerlendirilmeyi hak ettiğini, tüm bu değerlendirmeler ışığında da Kürdistan'ın hiçbir zaman kelimenin tam anlamı ile '*bağımsız*' olmamasına rağmen kendine ait bir siyasî geleneği ise oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu tarz söylemlerin alana yönelik çalışmalar yapan diğer uzmanlar tarafından da dile getirildiği açık iken Aziz kendi yaklaşımının farkının Irak Kürdistanı'nda 1990'lardan sonra nüfus, din ve ekonomi ile yüksek eğitimin gelişiminin genel bir resmini sunmak olduğunu belirtmektedir. Gerçekten de alan üzerinde yapılan çalışmaların ezici çoğunluğu bölgenin siyasî aktörleri ve iklimi üzerinden yapılan değerlendirmeler olup bu siyasî aktörlerin ve iklimin ortaya çıkmasını, gelişimini, yön bulmasını ve değişimini kaynakları noktasında ele alan nitelikli çalışma sayısı oldukça azdır. Bu minvalde Aziz 1. Bölüm içerisinde Irak Kürtleri'nin geçişini; ele aldığı zaman dilimi içerisindeki nüfus, dil, din ve ekonomi başlıkları üzerinden yeterli bir değerlendirmeye tâbi tutmaktadır. Bu noktada Aziz'in, Irak Kürdistanı'ndaki homojen olmayan toplumun oldukça genç bir nüfus yapısına sahip olduğunu, eski Irak hükümetleri tarafından dayatılan göç politikaları dolayısıyla zorunlu bir kentleşme süreci yaşadıklarını, İslam dininin uygulamalarının '*Irak Kürtleri*' veya '*Iraklı*' tanımlamalarının yerine geniş kabul gördüğünü iddia ettiği '*Kurdistanî*' kimliğini kuran politikalar ile iç içe geçmediğini, 1990'lı yıllardan itibaren BM kararları çerçevesinde işletilen bir mekanizma olan petrol karşılığı gıda fonlarından 2003 yılında Bölgesel yönetimin elinde henüz harcanmamış 4 milyar dolar gibi yüksek bir tutarın bulunduğunu, Kürdistan'da ortak bir ulusal kimliğin yaratılmasında özellikle 1990'lardan sonra eğitim sisteminin son derece kilit bir rol oynadığını belirtmesi kitabın muadillerine göre farklı bakış açıları üzerinden bilgiler sunan yapısını desteklemektedir. Mahir Aziz kitabın ikinci ve üçüncü bölümleri kapsamında milliyetçilik, ulus, devlet, ulus devlet, devletsiz ulus, ulusal kimlik gibi kavramlar üzerinden yaptığı değerlendirmelerini 2016 yılında hayatını kaybeden milliyetçilik alanındaki en öne çıkan isimlerden biri olan Anthony Smith'in kavramsallaştırmaları üzerinden okuyucuya sunmaktadır. Bu çerçevede dünya genelinde çok sayıda devletsiz ulusun bulunduğu temelinden hareket eden Aziz, Kürdistan'ın sahip olduğu '*devletsel özelliklerin*' bölgede yaşayan ve kitabına da konu olan nüfusun genç kuşağı arasında bir ulus devlete aidiyet duygusunun pekişmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Milliyetçiliğin Kürtler için özellikle toplumun modernleşmesi ile birlikte 1990'lar sonrası dönemde bir devlet arayışı içinde ve ulus inşa eden bir hareket olarak görülebileceğini iddia eden Aziz, etnisite üzerinden gelişen etnik ulus inancının yoğun olarak hissedilen kolektif bir birlik duygusu yarattığını, insanların kendilerini ortak soy mitlerine dayanan etnisite terimleriyle tanımlaya başladıklarını, bunun yurttaş kimliği ve bu kimliğin siyasî haklar elde etmesi ile birleştiğini ve tüm bunların neticesinde Kürt ulusal kimliğinin özgünlüğü duygusunun 1990'lar sonrasında dünyanın diğer bölgelerinde gelişim gösteren insan hakları, demokrasi, serbest pazar ve bireysellik



fikirlerine paralel bir şekilde egemen düşünce biçimi olarak bölgede yaşam bulunduğunu iddia etmektedir. Bu noktada Aziz'in modernleşme kavramını diğer disiplinlerde de olduğu gibi Iraklı Kürtler için düz tarihsel bir çizgi olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Moderniteyi insan hakları, demokrasi, serbest pazar ve bireysellik gibi belli kavramlar eşliğinde sadece belli toplumlar üzerinden değerlendirerek örneklem yaratmaya çalışan zihin yapısının ne yazık ki Mahir Aziz'de de etkili olduğu görülmektedir. Kitabın içerisinde '*Kürtlerin modernleşmesi, Kürt toplumunun modernleşmesi*' şeklindeki ifadeleri sık sık kullanıyor olması modernite ile toplumların kurması zarurî olarak beklenen temasın entelektüel bir zihin yapısı olarak ne yazık ki Aziz'e de sirayet ettiğini kanıtlamaktadır. Bizzat bölgenin bir insanı olarak Aziz'in içinde bulunduğu ve aidiyet hissettiği toplumun modernleşme adı verilen bir süreç yaşayarak diğer modernleşme süreçlerini tamamlamış olan toplumlar arasına katılacağı ön yargısı ile fikir ürettiği anlaşılmaktadır. Milliyetçilik kavramının modernite ile birlikte sergilediği gelişim sürecine vurgu yapmasına rağmen kullanılan kelime ve söylemlerin altında modernleşme olgusunun zaruretine dair ne yazık ki kuvvetli bir inanç sezilmektedir.

Anthony Smith'in *National Identity* isimli kitabındaki etnik topluluğu tanımlamak için sıraladığı, '*kollektif bir özel ad, ortak bir soy miti, paylaşılan tarihî anılar, ortak kültürü farklı kılan unsurlar, özel bir yurt ile olan bağ ve nüfusun önemli kesimleri arasındaki dayanışma duygusu*' şeklinde sıralanan 6 kriteri Iraklı Kürtlerin milliyetçiliği temelinden hareketle değerlendiren Aziz, bu her bir madde için Kürtlere uygunluk arz eden deliller sunmuştur. Bu noktada ortak bir soy miti için yukarıda söz edilen 'modernleşme' paradoksunun bir yansıması olarak '*modern öncesi geçmişte*' ifadesi eşliğinde '*Kürdistan'ın değişik yerlerinde hüküm süren hanedanlar ve ailelerin*' dile getirilmesi fikri üzerinden Aziz, bu defa 'anayurt' olarak nitelendirdiği sadece Irak coğrafyasını değil çok daha geniş bir Kürdistan kavramsallaştırması kapsamında Kafkasya, Ermenistan, Mısır ve İran gibi bölgelerde Kürt hanedanlıkların hüküm sürdüklerini ve bu hanedanlıkların 11, 12, 13 ve 15. yüzyıllarda sırasıyla Selçuk Türkleri, Moğollar ve onların selefleri tarafından işgal edildiğini belirtmektedir. Burada Aziz'in, Kürt hanedanlıkların 'işgal' edildiği şeklinde bir tanımlamayı Kürt milliyetçiliği üzerine bir başyapıt niteliği taşıyan Wadie Jwaideh'in '*Kurdish National Movement: Its Origins and Development*' isimli eserinin yanlış sayfasını kaynak göstererek dipnotlaştırdığını ve Jwaideh'in '*Selçuk Türkleri*' ifadesini kullanmadığını belirtebiliriz. Diğer taraftan aynı zaman dilimleri içerisinde söz edilen bölgeler üzerinde sadece Kürt hanedanlıkları değil ismi ile müsemma onlarca belki de yüzlerce hanedanlık olduğunu belirtmek bizleri anakronizmden uzaklaştıracaktır. Aziz'in '*ortak soy miti ve paylaşılan tarihî anılar*' olarak Nevruz'u temelde sadece bir Kürt geleneği olarak telaffuz edip bunu kutlamalarının Nevruz'u kutlamayan komşularından Kürtleri ayırdığını vurgulaması ise Nevruz'un sadece Kürtlere hasredilemeyecek kadar geniş bir toplum ve coğrafya

kesimi tarafından kabul edilip kutlandığı gerçeğini göz ardı ederek değerlendirmede bulunduğunu göstermektedir.

Smith'in kavramsallaştırmaları üzerinden devam eden Aziz, ortak kültür öğeleri olarak sıraladığı dilin Kürtler için ayırdedici olduğunu fakat dinin tam olarak Kürt etnisitesinin ayırt edici ögesi olmadığını vurgulamaktadır. Dil üzerinden gerçekleştirdiği değerlendirmelerinde de yine bir başyapıt olan Benedict Anderson'un *Imagined Communities* eserini kaynak alan Aziz yerinde bir tespit ile 1990'lardan sonra Irak devletinin etki alanının dışında matbaalar, yayınevleri, gazeteler, dergiler ve edebiyat derneklerinden oluşan tam bir kurumsal ağın yeni teknolojik iletişim araçları ile birlikte Kürtlerin dil odaklı ulusal özelemlerinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Smith'in etnik bir topluluk için olması gerektiğini belirttiği son kriter olan '*nüfusun önemli kesimleri arasındaki dayanışma duygusu*'nu ise Aziz, Kürtler için Kürdistan'a ait olma hissini onların ulusal kimliklerini ve siyasî dayanışmalarını sergilemek açısından yaşamsal olduğu vurgusu ile belirtmekte ve özellikle bayrak ve millî marş gibi ulusal simgelerin 1990'lardan sonra ulusal kimliğin pekişmesinde büyük önem arz ettiğini ifade etmektedir. Aziz'in bu noktada Kürtlerin tek bir ulusal kimlik etrafında bütünleştiği fikriyatından hareketle bu değerlendirmelerde bulunduğu anlaşılmaktadır ancak 20. yy.'ın başlarına kadar geri gitmeye gerek kalmaksızın Aziz'in ifade ettiği 1990 sonrası ve kitabının yayınlandığı 2011 yılına kadar geçen süre zarfında sadece Kürtlerin kendi aralarında yaşanan silahlı ve ne yazık ki kanlı çatışmalar tek bir ulus bütünlüğünün zihinlerde ve eylemlerde hayat bulamadığının kanıtı niteliğini taşımaktadır. Wadie Jwaideh, Martin van Bruinessen gibi Kürtler üzerine çok önemli çalışmaları bulunan yazarların Kürt toplumunun sahip olduğu aşiret temelli sosyolojik yapıyı, değerlendirmeleri içerisinde dikkate almamış olması Aziz'in kitabının bu bölümü için bir eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonucun hafifletici sebebi olarak telaffuz edilebilecek değerlendirmesinde ise Aziz, aşiret kavramını hiç kullanmadan topluma ait '*köylü, göçebe, ağa, bey, şeyh*' gibi sıfatların, yine '*modern öncesi*' tabirini kullanarak, geçmişte kaldığını vurgulamaktadır.

Kitabının ilerleyen bölümlerinde Kürtlerin tarihî geçmişlerine dair anlatımlar gerçekleştiren Aziz bu anlatısını çok fazla siyasî tarihe boğmadan gerçekleştiren asıl ele aldığı konudan uzaklaşmamayı başarmıştır. Kürtlerin kökenine dair değerlendirmeleri kapsamında Kürt ulusal kimliğinin inşasında aşiret ve kan duygusundan daha çok 'bir yer duygusunun' yattığı iddiasında bulunan Aziz, bölgesel olarak Kürdistan ve Kürt ulusal kimliği algılarının komşu ulusların varlığından bile önce var olduğu ve bunların Kürtler için Benedict Anderson'dan hareketle '*hayal edilen*' ulus duygusunun merkezinde olduğu gibi oldukça iddialı bir söylemde bulunmaktadır. Bu söylemini desteklemek amacıyla dili ön plana çıkaran Aziz, Kürtlerin meskûn olduğunu iddia ettiği Zagros Dağları çevresinde Pers, Arap ve özellikle Osmanlı

İmparatorluklarının Kürtleri bastıramamış olmaları dolayısıyla Kürt dilinin ve kültürünün kendisine bir gelişim alanı bulduğunu iddia etmektedir. Bu noktada Aziz'in gözden kaçırdığı nokta özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun, egemenliği altındaki herhangi bir etnisiteyi bastıramadığı için değil bir imparatorluk yönetimi olarak hüküm sürdüğü topraklar üzerinde yaşayanların aidiyet duygularını pekiştirmek için o etnik kimliğin başta dili ve dini olmak üzere kültürel yaşam kodlarına müdahale etmemiş olmasıdır. Buradan hareketle Kürt dilinin Kürt ulusal kimliği için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğundan hareket eden Aziz, alana yönelik yapılan diğer çalışmaların aksine Kırmanci, Sorani, Zaza, Kermansahi, Gurani, Leki gibi farklı dil yapılarını bunları konuşanların birbirlerini sözlü olarak kısıtlı biçimde anlayabilmelerine rağmen farklı bir dil olarak değil alt lehçeler olarak kabul etmekte ve Kürtçe'yi Kürdistan'daki tek dil olarak değerlendirmektedir. Dilin bu parçalı yapısının inşa edilmeye çalışılan Kürt kimliği nezdindeki öneminin farkına varan Bölgesel Yönetim tarafından da 2008 yılı itibariyle okullarda Kürtçe'nin artık Latin alfabesi ile öğretilmeye başlanmış olmasını 1990 sonrası doğan ve Arap-İrak kültürü ve dili hakkında bilgisi ve beğenisi olmayan genç eğitimli kuşak arasında Kürt ulusal kimliğinin pekişmesine yardımcı olan bir etken olarak değerlendiren Aziz, geçmişteki parçalı dil yapısının da Kürt milliyetçiliği için bir engel teşkil etmeyeceğini 1789'da Fransa'da halkın %50'sinin Fransızca konuşmadığı ve 1860 yılında da İtalya'da halkın yalnızca %2.5'inin İtalyanca konuştuğu örnekleri üzerinden yorumlamaktadır. Kürtçe'nin ve dolayısıyla Kürt milliyetçiliğinin oldukça eski bir mazisi olduğu iddiasını desteklemek amacıyla verdiği Ahmedi Hânî örneğinde ise Hânî'nin meşhur eseri Mem û Zin'i doğum tarihinden önce yazdığı şeklinde bir tarih hatası yapmış olması da gözlerden kaçmamaktadır.

İkinci Ayrıma kadar olan kısımda tam bir siyasî tarih anlatısı eşliğinde 1921 yılından başlayarak 2008 yılına kadar geçen süre zarfında yaşanan gelişmeleri ele alan Aziz, çalışmanın bu kısmında artık doğrudan Irak toprakları üzerindeki Kürtler ile kendisini sınırlamaktadır. Musul ile ilgili 1920'li yıllarda yaşanan gelişmelerde Şeyh Mahmut Berzenci ismi üzerinden ortaya çıkan isyan hareketini bölgede yaşayan tüm Kürtlere teşmil etmesi Aziz adına ele aldığı Kürt milliyetçiliği ve Kürt ulusal kimliği tanımlamaları kapsamında doğru bir çerçeve sunsa da aşiret temelli sosyolojik bir yapıya sahip Kürt etnik toplumunun dönem itibariyle kendilerini ait hissettikleri bir etnik tanımlamadan ziyade aşiret veya tarikat aidiyetine sahip oldukları, alan üzerine çalışmalar yapan uzmanların da hemfikir olduğu tarihî bir vakıa olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gerçeği birkaç sayfa sonra kendisi de '*20. Yüzyılın ilk otuz yılında meydana gelen tüm isyanlar ve ayaklanmalar aşiretsel, dinî ve proto-milliyetçi hareketler olarak nitelenebilir, ayaklanmaların ve isyanların parçalanmış olmalarının nedeni bir yanda aşiret ve dinî liderlikler öte yanda Kürt toplumunun gelişmemiş kırsal yapısıydı*' cümleleri ile ifade etmiş olmasına rağmen Aziz söz konusu aşiret yapısına hiç değinmeden siyasî tarih anlatısına devam etmektedir. Söz konusu anlatısı içinde 1930'lardan itibaren kentli

eğitimli Kürtlerin Kürt milliyetçiliği ile ilgilenmeye başladıklarını, daha sonra kentli entelektüel solcuların karşısında aşiret yapısının temsilcisi konumundaki Barzani isminin ön plana çıktığını, dinî grupların rolünün ve otoritelerinin azaldığını belirterek konu ile ilgili diğer tüm çalışmalarda olduğu gibi Iraklı Kürtler ile ilgili gelişmeleri kronolojik olarak aktaran Aziz, 1991 yılından itibaren başlayan süreci ise '*Ulusal Kimliğin Yeniden İnşası ve Pekiştirilmesi*' başlığı ile ele almaktadır. Son derece isabetli bir başlıklandırma ile konuya giriş yapan Aziz daha önceki bölümlerde de ifade edildiği üzere modernleşme-milliyetçilik ilişkisi kapsamında Kürdistan'ın yakın zamana kadar *normal* ya da *düzgün* bir modernleşme dönemi yaşamadığı savını ileri sürmektedir. Yine bu düşüncesinden de anlaşıldığı üzere Aziz, modernleşme hatta *normal* veya *düzgün* bir modernleşme ile birlikte Kürtlerin/Kürdistan'ın milliyetçiliği Batılı olarak zikredebileceğimiz toplumların yaşadığı aşamalar kapsamında hayata geçirebileceğini düşünmektedir. Bu modernleşmenin emareleri olarak Kürtlerin, Irak'ın kuzeyinde yaşadıkları insanlık dışı muameleler karşısında kendilerine uluslararası camianın tesis ettiği güvenli alan içerisinde 1992'de çok partili seçim gerçekleştirmelerini ve bir hükümet kurmuş olmalarını modern Kürt ulusal hareketi tarihindeki en önemli olay olarak zikreden Aziz tüm bunlara rağmen sonrasında çatışmalara kadar uzanan uzlaşmazlıkları ise iktidar paylaşımının şiddeti sona erdirebileceği ama demokrasinin inşa edilmesini mutlaka kolaylaştıramayacağı tezi ile yorumlamaktadır. Görüldüğü üzere bu noktada da Aziz söz konusu uzlaşmazlıklar neticesinde çatışan tarafların sahip olduğu siyasal, sosyal, kültürel, dinî, ekonomik vb. hiçbir farklılığı dikkate almaksızın tam demokratik bir ortam varmışçasına iktidar paylaşımı ve demokrasi inşası gibi söylemler üzerinden değerlendirmelerde bulunmaktadır. Diğer taraftan Irak'taki Kürt hareketinin iki kutbu haline gelen KDP ile KYB'nin ve liderlerinin, demokrasinin Irak'ın genelinde kök salmasıyla birlikte yeni gündemleri olan yeni aktörlerin rekabetiyle karşılaşılıp karşılaşmayacakları fikrini İstanbul doğumlu bir Ortadoğu uzmanı olan Henri Barkey ile Ellen Laipson'un 2005 yılında Middle East Policy'de yayınladıkları '*Iraqi Kurds and Iraq's Future*' isimli makaleleri üzerinden bir dipnot ile paylaşmış olması günümüzde yaşanan gelişmeler dikkate alındığında isabetli tespit olarak karşımıza çıkmaktadır. Bölgesel Yönetimin demokrasiden uzak bir şekilde mevcut siyasal dengenin korunmasına yardımcı tutumlar takındığını egemen partiler olan KDP ile KYB'ye yüksek, diğer partilere ise düşük miktarlarda finansman sağlanması üzerinden dile getirmesi aslında bir taraftan yine günümüze kadar uzanan ekonomik yolsuzluklar gibi Kürt yönetimini zorda bırakan hususlara değinmesi açısından önem arz etmektedir. Geleceğe yönelik bir diğer yorumunda üç federal bölgeye bölünmesinin Irak'ın mücadele etmek zorunda kaldığı patolojilerin tedavisi için mantıklı bir yol olduğu tahmininde bulunan Aziz'in özellikle Barzani ailesi liderliğindeki hareketlerin makûs talihi haline dönüşen dış destek olgusu olarak ABD nezdinde Bölgesel Yönetimin artık göz ardı edilemeyecek bütünleşmiş, ekonomik canlılığa sahip bir varlık

olduğu ve hiçbir zaman olmadığı kadar siyasal bir ağırlık taşıdığı savını ileri sürmesi günümüze kadar uzanan süre zarfında yaşanan gelişmeler dikkate alındığında isabetli olmayan tespitleri olarak kaydedilmeyi hak etmektedir.

Kitabın İkinci Ayrım başlığı ile başlayan 141. sayfasından 209. sayfasına kadar olan kısmında Aziz, Selahaddin, Süleymani ve Dohuk Üniversitesi'nden hepsi Fen ve Edebiyat Fakülteleri'nin 2. ve 3. sınıfında okuyan 450 lisans öğrencisi ile yaptığı 49 soruluk anket araştırmasının çok kıymetli addedilebilecek sonuçlarını kendi analizleri eşliğinde paylaşmaktadır. Öncelikle katılımcıların %73'ünün kent kökenli olmasının kırsal alandan gençlerin üniversiteye çekilemediğini gözler önüne serdiğini belirten Aziz'in, bu noktada kent ve kırsal nüfus yapılanmasına dair resmî verilere değinmeden yorumda bulunduğu anlaşılmaktadır. Nitekim nüfusun hangi oranda kentte ve kırsalda yoğunlaştığına dair veriler ışığında yapılacak bir değerlendirme daha sağlıklı bir sonuç vermeye müsaittir. Katılımcıların annelerinin büyük çoğunluğunun eğitim düzeylerinin çok düşük seviyede (%29 okuma yazma bilmeyen, %56 ilkökul mezunu) olması ve herhangi bir meslek sahibi olmadan ev hanımı olmaları, babalarının büyük çoğunluğunun (%60) ise devlet sektöründe çalışıyor olmaları alan üzerinde yapılan birçok çalışmada da belirtildiği üzere Bölge'de üretime dayalı bir ekonomik hayattan ziyade devletin ana ekonomik yapıyı temsil edip çok fazla sayıda kamu çalışanı istihdam ettiği sorumlu yapının tezahürü niteliği taşımaktadır. Ailelerin %80'inin 5 ve daha fazla sayıda kişiden oluşan geniş aile yapısına sahip olmasının ve kararların genellikle babalar tarafından alınıyor olduğunun ankette ortaya çıkmasını Kürt ailesinin faaliyetlerinde hâlâ erkek egemenliğinin temsili olarak yorumlayan Aziz, daha canlı bir sivil ve demokratik topluma evrimleşmeyle kadınlara daha fazla değer verileceği ve onların eğitim ve sosyo-ekonomik konumları açısından erkeklerle daha eşit hale gelecekleri umudunun neticesini ise küresel pazarda gelişme ve rekabet edebilme gibi şaşırtıcı bir şekilde son derece ekonomik temelli kriterler çerçevesinde belirtmektedir. Kitabının başından sonuna kadarki savı olan Kürdistanlı tanımlamasını anket sonuçlarında *'Ulusal kimliğinizin ne olduğunu düşünüyorsunuz?'* sorusunun cevabında %73 oranında *'Kürdistanlı'* cevabı ile alan Aziz bu durumun eğitimi genç insanlarda beklendiği gibi bir siyasal bilince işaret ettiğini vurgulamaktadır. *'Kürdistanlı olmaktan ne kadar gurur duyuyorsunuz?'* sorusuna verilen %10.7'lik *'çok gururlu değil ve hiç gururlu değil'* cevaplarını hiç mevzu bahis etmeyen Aziz'in *'Iraklı olmaktan ne kadar gurur duyuyorsunuz?'* sorusuna verilen cevap içerisindeki sadece %3.5'lik *'hiç değil'* cevabını ise öne çıkarmasının gençlerin Iraklılıktan ziyade Kürdistanlılık fikrini benimsediklerini vurgulamak için kullandığı bir argümana çevirdiği görülmektedir. Bu fikriyatı destekler mahiyette Irak bayrağına karşı %56.2 oranında *'biraz ve çok düşmanca'* hissi ile %90 oranında *'Irak'tan ayrılıp bağımsız olunmalı'* şeklindeki düşüncenin ankette ortaya çıkmasını da genç ve eğitimi kuşağın tam bağımsız bir devlet hayal etmelerinin çok zor olmadığı şeklinde yorumlayan Aziz elde ettiği veriler

ile aynı kuşak içerisinde aşiret bağlarının ve İslam dininin etkisinin zayıflarken dil olarak Arapça yerine artık tamamen Kürtçe'nin varlık gösterdiğini tespit etmiştir. Sosyolojik açıdan aşiret bağlarının dinî açıdan ise İslam'ın etkisinin azalmasının karşısında dil olarak Kürtçe'nin tek dil konumuna gelmesi Kürt toplumunun özellikle Irak'ın işgali sonrasında yaşadığı değişimi göstermesi adına önemli deliller sunmaktadır. Katılımcıların üyesi oldukları KDP ve KYB'ye karşı kendilerini çok yüksek oranda '*hiç sadık değil*' hissetmelerine rağmen 2005 yılında gerçekleştirilen Irak Genel Seçimlerinde yüksek oranda bu iki partiye oy vermiş olmalarını bu siyasî partilere karşı olumsuz yaklaşımda olup aynı zamanda onları seçme kararını içeren bir bilişsel uyumsuzluğu da sergilediğini vurgulayan Aziz bu durumun daha fazla araştırılması gerektiğini belirtmektedir. Aslında bu durum sadece gençlerin değil Irak Kürt toplumunun sosyo-politik açıdan yıllardır sergilediği tutumun incelenmesini de beraberinde getirmelidir. Irak'ın 2003'te işgal edilmesini %64.6 oranında '*Kurtuluş*' olarak gören bu genç ve eğitimli kuşağın 2003'ten sonraki genel yaşam standartlarına dair %60.2 oranında '*biraz arttı*' ve %27.1 oranında da '*çok arttı*' şeklindeki cevaplarının Aziz tarafından dikkate alınması ise söz konusu katılımcıların 2003 öncesi ile sonrasını mukayese edebilecek yaş aralığında olmamaları dolayısıyla anketin zayıf halkası olarak değerlendirilebilir.

Daha önceki bölümlerde Aziz'in, Kürtlerin 12 ile 19. yüzyıl arasında etnisiteye dayalı bir milliyetçilik tanımlamasına sahip olmadığını belirtirken kitabının son bölümünde bu fikrinden uzaklaşarak Kürtlerin 16. yy.'a kadar etnik öz bilinçlerinin olmadığını belirtmesi şeklinde ortaya çıkan garipliği Ortadoğu'nun birçok bölgesi gibi Kürdistan'da da yerleşik bir sivil toplum olmayışı ve Kürt toplumu üzerinden örnekler vermeden genel olarak Arap egemen Ortadoğu coğrafyasında akraba evliliklerinin yoğunluğu üzerinden anlamlandırma gayretine giriştiği görülmektedir. Bunu destekler mahiyette de Aziz, kitabında daha evvel hep sadece *Kürdistan* veya *Irak Kürdistanı* ifadesini kullanmasına rağmen bu defa '*Irak'ın Kürdistan bölgesinde*' ifadesi eşliğinde bu bölgede halen geniş tabanlı bir demokratik kültür ya da tam gelişmiş bir sivil toplum olmadığına işaret etmekte ve bunun gelecekte meşru bir Kürt politik devletinin doğuşu ihtimaline ilişkin soruları yanıtız bıraktığını belirtmektedir. Elde ettiği araştırma sonuçlarına göre de aşiret bağlarının, aşiretlerle özdeşleşmenin ve aşiretlerle bağlantıların azalmakta olduğunu, Kürdistan'ın uluslararası topluma dâhil olup onunla etkileşim içine girdikçe ve Kürt öğrenciler ile bilim insanları yurtdışına eğitime gittikçe daha fazla kaynaşma ve daha fazla aile dışı evlilikler olacağını ve demokratik ideallerin daha çok benimseneceği fikrini vurgulamaktadır.

*Irak Kürtleri* başlığı ve *Irak Kürdistanı'nda Milliyetçilik ve Ulusal Kimlik* alt başlığı ile Kitap Yayınevi'nden Zülal Kılıç'ın çevirisi ile yayınlanan eser Iraklı Kürt bir akademisyen olan Mahir A. Aziz'in yapmış olduğu anket çalışmalarından elde edilen son derece

kıymetli veriler sunmaktadır. Önsözde Gareth Stansfield'ın da ifade ettiği üzere Iraklı Kürtlerin gelecekte yaşayacakları her tür gelişmenin belki de faili konumunda olacak üniversite gençlerinin fikirlerini ortaya çıkarması bakımından aynı konu başlığı ile yapılmış diğer çalışmalar karşısında çok önemli bir yer işgal eden bu kitap, ilk bölümünde yer alan yazara ait sübjektif fikirler ve arkasından anket çalışmasından elde edilen objektif veriler ile birlikte bölge üzerine araştırmalar yapan herkesin saha araştırmasına dayalı önemli bir dönem çalışması olarak incelemesi gereken bir eser niteliğini haizdir.

#### Makalenin Araştırma ve Etik Beyanı Bilgileri

**Yazarın Çıkar Çatışması Beyanı** Araştırmaya konu olan durum, olgu veya kurum ile yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Yazar(lar) Katkı Oranı Beyanı** Çalışmanın tamamlanmasında birinci yazarın katkı oranı %100'dür

**Etik Kurul Onay Belgesi** Araştırma/inceleme sırasında etik kurul onay belgesi gerektiren herhangi bir bilimsel yöntem kullanılmamıştır.





## Dergi Yazım Kuralları

1. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi hakemli bir dergi olup altı (6) ayda bir olmak üzere yılda iki (2) defa yayınlanmaktadır. Makaleler Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir.
2. Dergide sosyal bilimler alanında özgün araştırmalar yayınlanır.
3. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne gönderilen makaleler daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış ve yayınlanmak üzere başka bir basılı/elektronik mecraya sunulmamış olmalıdır. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne sunulan ve/veya hakemlik sürecine alınan makalelerin, başka bir mecraya yollanmış olması ve daha önce tıpkı veya benzerinin yayınlanmış olmasının tespiti halinde süreç iptal edilir.
4. Makaleler "Dergipark Makale Başvuru Sistemi (<http://dergipark.gov.tr/kusbder>)" üzerinden değerlendirilmektedir.
5. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne sunulan makaleler öncelikle şekil ve içerik yönünden ön incelemeye tabi tutulmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler yazar(lar)ı tarafından [Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Makale Yazım Sablonuna](#) uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Şekil ve içerik olarak uygun bulunan makaleler hakem tayin edilmek üzere yayın kuruluna sunulmaktadır. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne gönderilen makalelerin hakemlik sürecine girip girmeyeceği dört (4) hafta içinde sonuçlandırılır.
6. Yayın Kurulu tarafından incelenen makaleler, [Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin Etik İlkeler ve Yayın Politikası](#)na uygun bulunduğu takdirde, makalenin alanıyla ilgili Alan Editörüne yönlendirilir. Her makale Alan Editörü tarafından, anonim bir metin olarak, en az iki farklı hakeme gönderilir. Hakem raporlarından birinin olumlu diğerinin olumsuz gelmesi durumunda üçüncü hakeme raporlaması için gönderilir. İki hakem raporunun olumsuz gelmesi durumunda üçüncü hakemin raporuna başvurulmadan makale reddedilir.
7. Hakem(ler)'den gelen raporlar doğrultusunda, makalenin yayınlanmasına, rapor çerçevesinde yazar(lar)'dan düzeltme, ek bilgi ve kısaltma istenmesine veya yayınlanmamasına karar verilmekte ve bu karar yazar(lar)'a bildirilmektedir.

8. Makale için düzeltme istenmesi durumunda, düzeltmenin editörlükçe belirtilecek süre içinde yapılarak yayın kuruluna ulaştırılması gerekmektedir. Aksi takdirde çalışma editörlük olarak süreçten çıkarılacaktır.

9. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin başvurusunda makalenin türü (Araştırma, olgu sunumu, derleme vb.) belirtilmelidir.

10. Gönderilen makalenin orijinal dili Türkçe ise Türkçe başlık, Türkçe öz, İngilizce başlık, İngilizce abstract, makalenin orijinal dili İngilizce ise İngilizce başlık, İngilizce abstract, Türkçe başlık, Türkçe öz yer almalıdır. Öz/Abstract yazımında; amaç, yöntem, bulgular ve sonuç bilgilerinin yer almasına özen gösterilmelidir. Öz/Abstract kısımlarının altında anahtar kelimeler (keywords) yazılmalıdır. Öz/Abstract yazımında kısaltma kullanılmamalıdır. Öz/Abstract kısımları 200 kelimeyi aşmamalıdır. Makaleye ait başlık 14 punto, ilk harfleri büyük, bold (kalın) ve sayfaya ortalı olarak yazılmalıdır. Öz/Abstract başlıkları, 11 punto, ilk harfleri büyük, bold ve sayfaya ortalı olarak yazılmalıdır. Öz/Abstract tek sayfaya sığdırılmalı ve "Giriş" bölümü diğer sayfadan başlamalıdır. Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse vs. makalenin başlığının sonuna (\*) dipnotu konularak gerekli açıklama yapılmalıdır.

11. "Dergipark Makale Başvuru Sistemine" başvuru yapılırken iletişim formu ve telif hakkı formu doldurulur. Bu formlar dergimizin web sayfasında ve başvuru sistemi üzerinde bulunmaktadır.

12. Makale başlığının altına, sayfaya ortalı olarak, Yazar/ların ilk harfler büyük diğer harfler küçük olacak şekilde tam adları yazılmalı ve ada dipnot ekleyerek unvan, kurum ve iletişim bilgisine dipnotta yer verilmelidir.

13. Tüm makalelerin kaynakça ve dipnot düzenlemeleri; Amerikan Psikologlar Birliği (American Psychological Association, APA) tarafından yayınlanan "The Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition), 2010" isimli kaynakta belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak yazılmalıdır. Kaynakça, ofis programlarının "[alıntılar ve kaynakça](#)" kısmı kullanılarak otomatik olarak oluşturulabilir.

14. Gönderilen makaleler "Calibri Light" yazı tipinde, "10" yazı tipi boyutunda, Türkçe font kullanılarak ve "tek" satır aralığında yazılmalıdır. Metni oluşturan paragraflar arası boşlukları önce "Onk" sonra 6nk olarak yazılmalıdır. Makale metni tablo ve şekillerle birlikte en çok 10.000 sözcük ve "[makale yazım şablonunda](#)" belirtilen ölçülerde (18\*24 cm) olmalıdır. Sayfa yapısı alt 2 cm, üst 3 cm, sağ ve soldan 2,5 cm, cilt payı soldan 0 cm bırakılarak ve iki yana dayalı olarak yazılmalıdır.

15. Metinde başlık sınıflandırması "[makale yazım şablonunda](#)" yer alan "[stillere](#)" (Bölüm Başlığı, 1. Düzey, 2. Düzey, 3. Düzey) yapılır. "Giriş", "Yöntem", "Bulgular", "Tartışma ve Sonuç", "Kaynakça" ve "Extended Abstract" başlıkları için makale yazım şablonunda yer alan "Bölüm Başlığı" stili kullanılacaktır. Makalenin Türkçe ve İngilizce ana başlıkları Calibri yazı tipinde 14 punto, birinci düzey başlıklar Calibri Light yazı tipinde 11 punto, bold ve ortalı ve sözcüklerin ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. Birinci düzey başlıklar bold ve sola dayalı olarak yazılmalıdır. Sonuç kısmı da başlık sınıflandırmasına dâhil edilir.

16. Yayınlanmak üzere gönderilen makalelerde metnin içinde ve başlıklarda paragraf girintisi olmamalıdır.

17. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne gönderilen makalelerin şekil, grafik ve tabloların derginin belirttiği formata uygun olması gereklidir. Dipnotlar, grafikler ve tablolar olabildiğince atıf yapılan sayfada veya hemen devamında yer almalıdır. Grafik ve tabloların altındaki notlar bu materyalleri ana metne bakmaksızın anlaşılabilir hale getirme amacını taşımalıdır. Tablo ve şekil başlığı, sayfaya ortalanmış ve rakam ile sıralanarak Calibri Light yazı tipinde 9 punto ile yazılmalıdır ("Tablo 1." veya "Şekil 5." gibi...). Tablo ve şekiller sayfaya ortalanmış ve metin kaydırma özelliği kapalı olmalıdır. Tablonun altına düşülen "Not" lar italik yazılmalıdır.

18. Makalede yer verilen her bir ek ayrı sayfalarda, kaynakçadan sonra verilmelidir. Başlıkları bold, büyük harf ve sola dayalı yazılmalıdır ("EK 1:" gibi.).

19. Metinde kaynaklara atıfta bulunurken yazarların soyadı ve yayın tarihi (ve gerekiyorsa sayfa bilgisi) kullanılmalıdır. Örneğin: Özçelik (2015)...; Özçelik (2015, s. 150)...; Özçelik (2015, ss. 182-186)...; Özçelik'e (2014) göre...; Özçelik ve Tuncer'e (2014) göre...; Özçelik ve Tuncer (2014)...; Özçelik, Tuncer ve Özcan (2016)...gibi. APA atıf formatına uygun olarak, atıfta bulunulan kaynağın yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise, kaynağa metin içinde ilk geçtiği yerde yukarıdaki gibi atıfta bulunulur. Aynı kaynağa daha sonra yapılan atıflarda ilk yazarın ismi ile birlikte "vd." ifadesi kullanılır: Özçelik vd. (2015). Yazar sayısı 6 veya daha fazla ise; atıf, metin içinde ilk geçtiği yerde ve sonrasında Özçelik vd. (2015) olarak verilmelidir. Cümle sonunda birden fazla esere atıfta bulunuluyorsa bu kaynaklar parantez içinde alfabetik sıra ile verilmelidir. Örneğin: ...(Özçelik, 2014; Tuncer, 2004; Tuncer vd., 2009; Özçelik, Tuncer ve Özcan, 2007). Diğer atıf işlemleri için web sayfamızda bulunan "The Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition), 2010" isimli kaynaktan yararlanılabilir.

20. Kaynaktan aynen alıntı yapıldıysa, kaynağa atıfta bulunurken sayfa numarası mutlaka verilmelidir. Türkçe metinde kaynaklara atıfta bulunurken sayfa bilgisi için "s." veya "ss." kullanılmalıdır (yazar tarafından hangi gösterim şekli seçiliyorsa tüm makalede aynı olmalıdır.). Örneğin Özçelik (2015, s. 182)...; Özçelik (2015, ss. 182-183). İngilizce metinlerde ise "p." veya "pp." şeklinde kullanılmalıdır. Word'de yer alan otomatik atıf sisteminde p veya pp oluşturmaktadır. Otomatik atıf sistemi kullanıldığı takdirde bu şekilde kullanım da kabul edilmektedir.

21. Makalede sayfa altı dipnotu olarak açıklama varsa ve dipnotta herhangi bir kaynağa atıf yapılmışsa, bu kaynak, kaynakçada da belirtilmelidir.

22. Kaynak, "KAYNAKÇA" başlığı altında ve yeni bir sayfadan başlamak üzere yazılmalıdır. Kaynaklar yazılırken yazarların tümünün adları verilmelidir. Araştırmacı çalışmasında kullandığı kaynakları yazar soyadlarının alfabetik sırasına göre yazmalıdır. Her kaynağın yazımında birinci satır hariç diğer tüm satırları 1 cm içeriden yazılır. Aynı yazarın birden fazla eserine gönderme yapıldığında kaynaklar basım yılına göre eskiden yeniye doğru verilir. Yazarın aynı tarihli birden fazla yayını varsa, yayın tarihi yanına a, b gibi harfler konarak kaynaklar birbirinden ayrılır. Makalelerde makalenin yayınlandığı kaynaktaki başlangıç ve bitiş sayfa numarası (numaraları) verilmelidir. Birden fazla yazar varsa, son yazarı yazmadan önce "ve" kullanılmalıdır.

Kaynaklar aşağıdaki örneklere göre yazılmalı ve düzenlenmelidir:

**a. Tek yazarlı kitap:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Kitap Adı. Yayın Yeri: Yayınevi.

**Tek Yazarlı Kitap Örnek:**

Erhan, Ç. (2015). Türk-Amerikan İlişkilerinin Tarihsel Kökenleri (2. b.). Ankara: İmge Kitabevi yayınları.

**b. Çok yazarlı kitap:**

Yazar 1, Yazar 2 ve Yazar 3 Soyadı, A. (Yayın Yılı). Kitap Adı. Yayın Yeri: Yayınevi.

**Çok Yazarlı Kitap Örnek:**

Keohane, R. O. ve Nye, J. S. (2012). Power and Interdependence (4. b.). New York: Longman.

**c. Kitapta bölüm:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Eser Adı. A. Editörü Soyadı (Dü) içinde, Kitap adı (sayfa numaraları). Yayın yeri: Yayınevi.

**Kitap Bölüm Örnek:**

Aydın, M. ve Açıkmeşe, S. (2015). Türkiye'de Güvenlik Kavramsallaştırması. M. Aydın, H. G. Brauch, M. Çelikpala, U. O. Spring ve N. Polat (Dü) içinde, Uluslararası İlişkilerde Çatışmadan Güvenliğe (2. b., s. 491-508). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

**ç. Kurum Yayınları:**

Kurum Adı (Yayın Yılı). Yayın adı. Yayın Yeri: Yayınevi.

**Kurum Yayını Örnek:**

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası. (2012). Sekseninci Hesap Yılı Hakkında Banka Meclisince Hazırlanan Faaliyet Raporu: Yıllık Rapor 2011. Ankara: Ömür Matbaacılık.

**d. Çeviri kitaplar:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Kitap adı (A. Soyadı, Çev.). Yayın yeri: Yayınevi.

**Çeviri Kitaplar Örnek:**

Lipson, L. (1978). Politika Biliminin Temel Sorunları (2 b.). (T. Karamustafaoğlu, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

**e. Tez:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Tez Adı. Yer: Enstitü Adı, Tezin Türü.

**Tez Örnek:**

Gök, N. (1997). Beylikler Döneminden İtibaren Osmanlı Diplomáticasında Berat Formu. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Ortaçağ Tarihi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

**f. El kitapları:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Eser. Yayın Yeri: Yayınevi

**El Kitapları Örnek:**

Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı (Genişletilmiş 10. b.). İstanbul: Güzem Can Yayınları.

**g. Yazarı Bilinmeyen Eser:**

Eser (Yayın Yılı). Yayın Yeri: Yayınevi.

**Yazarı Bilinmeyen Eser:**

Dede Korkut Hikâyeleri. (2018). (A. Çakan, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

**ğ. Popüler Dergi Makalesi:**

(Yazar belli ise):

Yazar Soyadı, A. (Ay Yıl). Makale Adı. Popüler Dergi Adı (Sayı), sayfa numarası.

**Yazarı Belli Popüler Dergi Makalesi Örneği:**

Baykal, N. (2020, Eylül). Aristo'nun En Seçkin Öğrencisi: Fârâbî. TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi(634), 66-70.

(Yazar belli değil ise):

Makale Adı (Yıl, Ay Gün). Dergi Adı (Sayı), sayfa numarası.

**Yazarı Belli Olmayan Popüler Dergi Makalesi Örneği:**

Foreign News: The Near East. (1923, March 24). Time Magazine.

**h. Bilimsel Dergi Makalesi:**

Yazar 1, Yazar 2 ve Yazar 3 Soyadı, A. (Yayın Yılı). Makale Adı. Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa numarası.

**Bilimsel Dergi Makalesi Örneği:**

Jensen, M. C. ve Meckling, W. H. (1976). Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure. Journal of Financial Economics, 3(4), 305-360.

**ı. Gazete Makalesi:**

Yazar Soyadı, A. (Yıl, Ay Gün). Makale Adı. Gazete Adı, sayfa numarası.

**Gazete Makalesi Örneği:**

Arcayürek, C. (1966, Ocak 13). İşte Johnson Mektubu. Hürriyet Gazetesi, s. 1.

**i. Bildiri:**

(Yayımlanmış ise):

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Bildiri Adı. A. Soyadı ve A. Soyadı (Dü.), Bildiri Kitabı Adı içinde (sayfa numarası). Yayın Yeri: Yayınevi.

**Yayımlanmış Bildiri Örneği:**

Bulgur, N. (2017). 20. Yüzyılda Göç Teorileri ve Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları. G. B. Durgun ve T. Korkmaz (Dü.), I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimler Kongresi içinde (s. 1-11). Priştina-Kosova: Gazi Üniversitesi Matbaası.

• (Yayımlanmamış ise):

Konuşmacı Soyadı, A. (Yıl). Bildiri Adı. Toplantı Adı, Toplantı Yeri.

**Yayımlanmamış Bildiri Örneği:**

Bulgur, N. (2017). 20. Yüzyılda Göç Teorileri ve Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları. I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimler Kongresi. Priştina-Kosova.

**j. Poster:**

Yazar Soyadı, A. (Yıl, Ay Gün). Posterin Adı. Toplantı Adı, Toplantı Yeri: Toplantıyı Düzenleyen Kurum.

**Poster Örneği:**

Gedik, M. S. ve Hakkoymaz, H. (2020, Kasım 12-15). 112 Acil Sağlık Hizmetleri Çalışanlarının Hizmet ve Sosyal Durumlarının Değerlendirilmesi. 16. Ulusal Acil Tıp Kongresi, 61. Ankara: Acil Tıp Uzmanları Derneği.

**k. Ansiklopedi Maddesi:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı). Madde Adı. Ansiklopedi Adı, cilt, sayfa no. Yayın Yeri: Yayınevi.

**Ansiklopedi Maddesi Örneği:**

Şener, M. (2005). Mina. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, 30, 96-97. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

#### **I. Rapor:**

Kurum Adı. (Yayın Yılı). Rapor Adı (Rapor No). Yayın Yeri: Yayınevi.

#### **Rapor için Örnek:**

Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası. (2012). Sekseninci Hesap Yılı Hakkında Banka Meclisince Hazırlanan Faaliyet Raporu: Yıllık Rapor 2011. Ankara: Ömür Matbaacılık.

#### **m. Yasa ve Yönetmelikler:**

Yasa Adı. (Kabul Edildiği Yıl, Ay Gün). (Yasa Numarası).

#### **Yasa ve Yönetmelikler için Örnek:**

Yükseköğretim Kanunu. (1981, Kasım 4). (2547).

#### **n. Elektronik Kaynaklar:**

Yazar Soyadı, A. (Yayın Yılı, Ay Gün). Yayın Adı. Ay Gün, Yıl tarihinde Web Sitesinin Adı: web sitesi linki adresinden alındı.

#### **Elektronik Kaynak için Örnek:**

Ataş, M. (2021, Nisan 4). Anadolu Ajansı Türkiye'nin 100 Yıllık Serüvenini Kitaplaştırdı. Nisan 15, 2021 tarihinde Anadolu Ajansı Resmî Web Sitesi: <https://www.aa.com.tr/tr/kurumsal-haberler/anadolu-ajansi-turkiyenin-100-yillik-seruvenini-kitaplastirdi/2198558> adresinden alındı.

23. Makalelerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kılavuzu ve yazım kuralları örnek alınmalıdır. Detaylı bilgi için Türk Dil Kurumu'nun web sayfasına bakınız: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr). Yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözlükler kullanılmalıdır. Türkçe alışılmamış sözcükler kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilebilir. Metinde geçen yabancı kelimeler italik olmalıdır.

24. İngilizce dilinde gönderilen makalelerin ve Türkçe gönderilen makalelerin İngilizce yazılmış bölümlerinin, gönderim öncesinde yetkin bir dil kontrolünden geçirilmiş olması gerekmektedir. İçerikten bağımsız olarak, dil yönüyle yetersiz olan makaleler iade/ret edilmektedir. Yazarların bu hususa azami dikkat göstermeleri önemlidir.

25. Makalelerde dile getirilen düşüncelerden yazar/ları sorumludur.

26. Dergide yayınlanması kabul edilen ve yayınlanan yazıların (yazılı ve elektronik ortam) yazar(lar)ı telif haklarını Kırklareli Üniversitesi'ne devretmiş sayılır.

27. Makale sunum ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tüm iletişim DERĞİPARK sistemi ile gerçekleştirilir. Telefonla bilgi verilmez.

28. Gönderilen makaleler yukarıda belirtilen Őartlara uygun olmadığı takdirde sürece sokulmadan editöryal ret verilecektir.

**Kırkırelı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Makale Yazım Őablonu: [TR](#) ve [ENG](#)**

Bu yayın koşulları, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı gereği yürürlüktedir.





**KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



Adres: Karacaibrahim Mah. Meşe Sokak.  
(Rektörlük Kültür Merkezi Binası Otogar Arkası No: 3)  
Tel: 0288 246 16 01  
Faks: 0288 246 16 02  
Mail: sbe@klu.edu.tr